

05 OCT. 1999



INSTITUTO HIDALGUENSE
DE EDUCACION



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 131 PACHUCA, HGO.

✓ LA ENSEÑANZA DE LOS PROCESOS HISTORICO
SOCIALES EN SEXTO GRADO DE EDUCACION



T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN EDUCACION;
CAMPO PRACTICA EDUCATIVA
P R E S E N T A :
SILVIA AYALA GUTIERREZ

PACHUCA, HGO.

ABRIL DE 1999

Con cariño para Manuel, Claudia e Iris
por su comprensión y apoyo.

A mi asesora la Doctora Diana González
Nevarés que contribuyó paciente y
tenazmente al desarrollo de esta
investigación, sabiendo combinar
la orientación necesaria con el
respeto a los puntos de vista del
sustentante

Con agradecimiento a Manuel Toledano
y a todas aquellas personas que contribuyeron
con su paciente lectura, sugerencias y
correcciones para hacer posible este trabajo.

INDICE

INTRODUCCIÓN	5
Planteamiento del problema	7
Delimitación del objeto de estudio	10
Propósitos de la investigación	11
Referentes teóricos conceptuales	11
Supuestos básicos	20
Antecedentes del problema	22
Enfoque teórico metodológico	24
El trabajo de campo	27

CAPÍTULO I

EL MAESTRO EN EL PROCESO DE RECONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO

A. Las actividades que propicia el docente para enseñar los contenidos de historia	30
a. Repasando por medio de un cuestionario	30
b. Repasando por medio de una ceremonia cívico social y un resumen	36
c. Repasando por medio de una ordenación cronológica	42
d. Exposición en equipo de un tema	50
B. El significado de las actividades del docente	57
a. Ser una maestra versátil	57
b. Me formé como maestra hace 25 años	59
c. Muchos exámenes parciales	62

CAPÍTULO II

LAS CONCEPCIONES QUE SUBYACEN EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

A. Concepciones de la enseñanza de la historia	67
--	----

a. Concepciones que subyacen en el programa, la guía para el maestro y libros de texto	68
b. Planes y programas de 1972 y 1992	73
c. El programa y el libro del alumno	76
d. Las ilustraciones en el libro del alumno	88
e. Reconstrucción del tema la Revolución Mexicana	89
f. Libro para el maestro	93
B. La interacción del maestro-contenido-alumno	95
a. El tiempo histórico: una síntesis de ordenación cronológica	96
b. La realidad histórica: el estudio de problemas del pasado, y la pobreza que estamos viviendo	101
d. Sujeto social: la historia la hacen los presidentes, y la hacemos nosotros los seres humanos	103
C. Concepción de calidad que orienta la enseñanza de la historia	104
a. Indicadores básicos que debe poseer el alumno como conocimiento en la asignatura de historia	106

CAPÍTULO III

EL IMAGINARIO SOCIAL EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

A. El imaginario social	108
B. El imaginario social de identidad que se propicia en la enseñanza de la historia	111
a. Construcción de la identidad	111
a. La significación social del docente del Plan y Programa y el libro de texto	114
B. Recorrido histórico de la identidad mexicana	120
a. La identidad antes de la conquista	120
b. La identidad en la conquista	124
c. La identidad en la construcción del México independiente	129
d. La identidad en el proyecto de la Revolución y en el presente	138

CAPÍTULO IV
UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN
Y EL MODELO DE LA HISTORIA PROBLEMA

A. Objetivos y situación problemática	147
a. Problematicación de las dificultades encontradas en la enseñanza de la historia	148
b. Necesidades de un cambio en la enseñanza de la historia	152
B. Necesidad de una propuesta de intervención	156
a. Propuesta de intervención relacionada con formación docente	157
b. Líneas de formación docente	158
c. Sustento teórico pedagógico e historiográfico	158
d. Metodología para el desarrollo de la propuesta de intervención	162
C. Taller Toltécatl	164
a. Cómo se implementó el taller	171
b. El inicio	172
c. Acercamiento de la teoría a la práctica	173
d. Las estrategias	173
D. El modelo de la historia problema, una alternativa	177
a. El aprendizaje cognitivo escolar	179
b. La función del docente	180
c. La relación maestro-alumno-método-contenido	181
d. La concepción de la historia problema	182
e. Características del modelo	183
CONCLUSIONES	189
BIBLIOGRAFÍA	197
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

Una búsqueda de alternativas a los problemas educativos del México actual nos lleva a los docentes a reflexionar para qué se enseña la historia; posiblemente, en una respuesta desde la perspectiva de la historia oficial defendida por los grupos hegemónicos, la respuesta sea para comprender el pasado, es decir, mantener el orden existente y la formación pasiva de los sujetos; también posiblemente desde otra perspectiva, desde la historia social, la respuesta sea para comprender el presente y transformarlo, asumiéndose como sujetos participes en los procesos históricos. El ser docente en sexto grado de educación primaria en la actualidad nos involucra en enseñar alguna de estas opciones de historia.

El objetivo de la investigación ha sido comprender la problemática que enfrenta el docente en este grado para propiciar la construcción del conocimiento histórico, ya que al resignificar de determinada manera los contenidos y diseñar ciertas actividades para su tratamiento, el profesor se orienta, entre otras cosas, por las concepciones de enseñanza y de historia que subyacen en los textos curriculares o que el docente posee como saberes adquiridos en su formación profesional (ya sea académicamente o a través de su experiencia).

La construcción del objeto de estudio ha requerido una constante reflexión entre los datos y los referentes conceptuales en una relación dialéctica continua, ya que el interés se había expresado primeramente en cómo formar alumnos reflexivos; después de algunas observaciones y al contextualizar el problema, se vinculó a la asignatura de historia en educación primaria dado que uno de sus fines es propiciar en el alumno la reflexión sobre los procesos histórico sociales.

El problema se delimitó así: ¿qué tratamiento realiza el docente de los contenidos histórico sociales en el sexto grado de educación primaria?, considerando como preguntas orientadoras: ¿cómo enseña historia el docente?, ¿qué concepciones tiene sobre historia?, ¿cómo concibe la participación de los sujetos sociales en la construcción de la realidad? y ¿qué imaginario social se propicia con la enseñanza de la historia (respecto a nuestra identidad)?

De gran apoyo fue la perspectiva teórico-metodológica basada centralmente en la etnografía para tratar de rescatar los significados sociales que se construyen en el aula vinculados con un contexto histórico, pero también la hermenéutica, concebida como el apoyo teórico que permitió realizar la interpretación de textos (entendidos

como libros, documentos, artículos y la realidad misma); el estado del conocimiento que guarda el problema y el desarrollo de las actividades en el aula en una institución escolar. El análisis curricular fue otro apoyo metodológico considerado para entender los planes y programas, el libro del alumno, guías y el tratamiento de la historia en el aula y la escuela.

Con los datos obtenidos se abordaron las actividades que diseña el docente, relacionadas con sus concepciones, y cómo contribuye la enseñanza de la historia a la formación de la identidad nacional. Pues al valorar y rescatar ciertos períodos de nuestro pasado se va otorgando significación social a lo que es considerado relevante y que contribuye en el alumno a formar una conciencia nacional.

También la intención de esta investigación fue proponer una estrategia de intervención en la búsqueda de alternativas que puedan orientar, teórica y metodológicamente, en los problemas que enfrenta el profesor de sexto grado en la enseñanza de los procesos histórico sociales. El contenido está organizado en cuatro capítulos:

En el primero se aborda las actividades que propicia el docente para enseñar historia, en donde se ofrece un panorama de algunas de las dificultades en su práctica, las cuales no pueden reducirse a un problema de técnicas o de procedimientos, sino que llegan a las bases del problema, las concepciones del docente y también el contexto institucional que demanda determinados conocimientos entre otras cosas a través de las evaluaciones oficiales.

El segundo capítulo ofrece la oportunidad de compenetrarse en cómo las concepciones del docente, en gran medida, se orientan por las ideas implícitas en planes y programas, en el libro de sugerencias didácticas para el maestro de sexto grado en la asignatura de historia, el texto del alumno y por las evaluaciones de que son objeto los estudiantes y los profesores, sobre todo cuando éstos últimos se encuentran inscritos en "Carrera Magisterial".

En el tercer capítulo se desarrolla el imaginario social que propicia la enseñanza de la historia en la construcción de identidad en los alumnos del sexto grado, considerando que la identidad es producto de un largo proceso conformado a través de la historicidad de la sociedad mexicana, desde sus orígenes hasta nuestros días. En ese proceso intervienen las significaciones sociales en las que se valoran determinados proyectos de desarrollo, que cobran características particulares en las formas de vida, hábitos y costumbres de los diferentes momentos históricos del pueblo de México.

Después de presentar la problemática y tratar de comprender sus causas se expone el cuarto capítulo como una propuesta de formación docente en la modalidad de taller y un modelo de enseñanza de la historia concebido como un organizador y no precisamente una estrategia rígida, estos se exponen para el análisis y crítica de los docentes considerando que ambas propuestas son una de tantas alternativas posibles, sujetas a una construcción permanente.

Planteamiento del problema

Una preocupación de la educación en estos tiempos es la reflexión de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en los centros educativos y, de manera particular, en el aula para comprender la situación en que se presentan, pretendiendo ofrecer alternativas que incidan en su desarrollo.

La educación básica en México se encuentra integrada por tres niveles: el preescolar, la primaria (general o indígena) y la secundaria (con sus diferentes modalidades, técnicas, generales, telesecundarias). El problema a investigar se ubica en una escuela urbana en el nivel de educación primaria general.

La educación primaria en nuestro país está constituida por seis grados, los niños ingresan a este nivel cuando han cumplido seis años, quienes de acuerdo con estudios efectuados por Michael Shayer y Philip Adey, en estos momentos se encuentran en un estadio de desarrollo cognitivo preoperatorio, a los 9 años sólo algunos realizan actividades propias del estadio de operaciones concretas, que hay que llegar a los 14 años de edad para que la mayoría de ellos se encuentre en este nivel y que cuando los niños tienen los 14 años de edad sólo una minoría se inicia en el uso de las operaciones formales.¹ Considerando la edad de los alumnos del sexto grado (entre once y doce años) se parte del supuesto que la mayoría se encuentra en el estadio del pensamiento concreto, que posibilita a las personas elaborar sus

¹ Michael Shayer y Philip Adey. *La ciencia de enseñar ciencias*, México, Editorial Narcea, 1986, pp. 35 – 58. Entre 1974 y 1976 Shayer y Adey realizaron un estudio sobre la población escolar comprendida entre los 9 y los 16 años en Inglaterra y el País de Gales, para calcular los niveles cognoscitivos piagetianos, el estudio se realizó en 24 escuelas con 7814 alumnos y sus resultados vienen a cuestionar la edad a que se llega a cada estadio propuesta por Piaget e Inhelder, que sostiene el niño llega a las operaciones concretas alrededor de los 9 años, y a las operaciones formales entre los 12 y los 14 años. El estudio de Shayer y Adey muestra que a los 9 años sólo alrededor de un 30 % de los alumnos utilizan las operaciones concretas, y hay que llegar a los 14 años para que este porcentaje alcance un 75 por ciento. A los 14 años sólo un 20 por ciento se inician en el uso de las operaciones formales.

estructuras a partir de la realidad, dado que en “El desarrollo del pensamiento formal puede considerarse como el cambio que se requiere para pasar de la realidad bi-variable a la realidad con tres o más variables. (El pensamiento preoperatorio puede considerarse como la habilidad de manejar la realidad de una sola variable, con algunas asociaciones y relaciones que pueden ofrecer conexiones temporales.)”²

Estas consideraciones sobre los distintos niveles del desarrollo cognitivo del alumno han sido de alguna forma previstas en el curriculum formal en la asignatura de historia, en el plan y programas de estudio para educación básica: para los dos primeros grados se tiene el propósito que el alumno adquiera la noción de cambio a través tiempo, partiendo de sus referentes más cercanos, él y su familia.³ Aunque también se pretende que reflexione sobre el pasado común de los mexicanos. Se le muestra una realidad poco compleja, acerca de su persona y sus familiares, (pensamiento preoperatorio).

En el tercer grado se inicia el estudio sistemático de la historia, se parte del estudio del municipio, la microrregión y se presenta el conocimiento de la entidad desde el ámbito geográfico e histórico. En el cuarto grado se introduce al niño a la historia de México, con una carga narrativa que pretende formar un esquema de ordenamiento de las grandes etapas de la formación histórica.⁴ (Pensamiento operatorio).

Para el quinto y sexto grados se considera un curso que articula la historia de México con la historia universal, en especial las de las naciones del continente americano. Presenta mayores elementos de información y análisis, se diversifica los objetos del conocimiento histórico; además de procesos políticos y militares se incorporan otros contenidos: transformaciones en la historia del pensamiento, en las ciencias y manifestaciones artísticas, sobre los cambios en la civilización material en la cultura y en las formas de vida cotidiana.⁵ Se amplía el conocimiento de la vida de los pueblos no reduciéndolo a lo político y militar; se presentan mayores elementos aunque no diferentes opiniones sobre un mismo tema que problematicen al alumno o le propicien pensar de diversas formas un mismo acontecimiento o proceso social. (Inicio del pensamiento formal).

Las asignaturas que se establecen para su enseñanza en el plan y programas de estudio son: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Geografía, Historia, Civismo, Educación Artística y Educación Física, en donde se prevé una distribución del tiempo de 6 horas semanales para español, 5 para Matemáticas, 3 en

² Michael Shayer y Philip Adey, *La ciencia de enseñar ciencias*, op. cit., p. 44.

³ S.E.P. *Plan y programas de estudio de educación básica, primaria*, México, S.E.P. 1993, p.91

⁴ *Ibid.*, pp. 91-92.

⁵ *Ibid.*, p. 92.

Ciencias Naturales, 1.5 en Historia, 1.5 en Geografía y una hora a la semana para las asignaturas de Educación Cívica, Educación Artística y Educación Física. Lo que constituye un tiempo escolar de 20 horas a la semana y 800 anuales. Esta organización del conocimiento tiene vigencia a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa firmado por autoridades federales y estatales el 18 de mayo de 1992 y que dio lugar al establecimiento de los actuales planes y programas postulados por la Secretaría de Educación Pública en el año de 1993.

Generalmente un maestro atiende todas las asignaturas y son, por lo regular, las escuelas del medio urbano y en algunas del medio rural, donde se cuenta con un maestro para la enseñanza de la educación física. También existen centros de trabajo que en quinto y sexto grados tienen una organización que les permite atender de manera específica las asignaturas, aunque esto es la excepción, por el momento es común encontrar que el docente sea el responsable del desarrollo de todo el programa.

La pregunta inicial que orientó el trabajo fue: **¿cómo el docente enseña la historia?**, de la pregunta inicial se derivaron otras que permitieron ir delimitando el problema: **¿cómo propicia la enseñanza de los procesos histórico sociales?**, **¿qué hace en el aula de manera cotidiana?**, **¿qué situaciones y actividades propicia para construir el conocimiento histórico?**. Para comprender qué hace el docente fue necesario considerar que en la complejidad de su práctica cotidiana, prefiere determinadas actividades y contenidos para propiciar la enseñanza de la historia, en ellos están condensados sus saberes, su experiencia, su historia personal, su posición ante el mundo y la vida, por lo tanto otra pregunta que sirvió de eje en el estudio fue: **¿qué concepciones tiene sobre la historia?**; el profesor de manera explícita o implícita enseña de acuerdo con la concepción que ha construido desde su formación profesional y en interacción con su ámbito social de **¿qué es historia?** y **¿cómo debe enseñarse?**. En la concepción que posee se distingue una forma de representar la realidad, de concebirse él mismo y a los otros, de cómo considera que el individuo y la colectividad tienen incidencia en los procesos sociales. A partir de estos elementos surgió otro eje en el estudio realizado: **¿cómo concibe la participación de los sujetos sociales en la construcción de la realidad?**. En el desarrollo de la investigación y contando con un avance en la sistematización de datos y en la consulta de bibliografía relacionada con el tema en la que se expresa un problema muy ligado a la enseñanza de la historia: el que se refiere a la formación de la identidad, surge la inquietud de comprender **¿cómo se construye la identidad con la enseñanza de la historia en sexto grado de educación primaria?** Esta interrogante constituyó el último de los ejes en la construcción del objeto que se investigó.

La asignatura de historia además de tener como propósito el estudio del pasado (con lo que implica una mirada al presente y al futuro), se privilegia para la transmisión de valores y formativa de la identidad que requiere el país como nación, la historia se encuentra inmersa en esta dinámica de selección de principios, diseño, desarrollo y evaluación curricular que es legitimado por el Estado atendiendo a las demandas sociales que en materia de educación se requieren en este momento histórico.

Los contenidos son objeto de un estudio riguroso, para adecuar los libros de texto gratuito a los enfoques de educación actuales sustentados en los planes y programas vigentes. Fue necesario la participación de equipos de investigadores sobre la materia en un concurso nacional, del cual se pretendía seleccionar aquel libro de texto para el sexto grado, que cumpliera mejor con las características que en historia y su enseñanza se requiere en la actualidad desde el ámbito institucional.

Delimitación del objeto de estudio

Constituye un problema de investigación: **¿Cuál es el tratamiento que el docente de sexto grado de educación primaria desarrolla para enseñar los contenidos de los procesos histórico sociales (sus formas de enseñanza y contenidos)?** Este problema está ligado entre otras cosas, a las concepciones que posee sobre la historia, a la forma en que resignifica los planes y programas, el libro de texto, en la forma de concebir su función como docente y las condicionantes que ejerce el contexto institucional al propiciar la enseñanza y evaluación de determinados estándares de conocimiento y al encontrarse la enseñanza de la historia en un tiempo y una cultura determinada.

La situación actual que priva regularmente en la enseñanza de la historia, tiene que ver con un profesor que generalmente no tiene gusto por la materia, le resulta conflictivo propiciar que el alumno se apropie de tantos nombres de héroes, de acontecimientos y sobre todo que logre ubicarlos en un tiempo histórico. Esta preocupación ha sido observada a partir de mi práctica docente en los veintinueve años de servicio en educación básica y después con la observación y registro metódico de lo que realiza el profesor cotidianamente en el aula. El problema se ubicó en el sexto grado de educación primaria y únicamente en la asignatura de historia, para permitir un mejor análisis y una construcción del objeto de estudio. Con la investigación se pretendió llegar al **¿por qué? de las dificultades que tiene el docente al enseñar historia** con la finalidad de comprenderlas para ofrecer alternativas y contribuir a superarlas.

Propósitos de la investigación

Un propósito que se pretende alcanzar con el presente proyecto de investigación es analizar los significados que orientan al docente en el tratamiento de los contenidos histórico sociales. Atendiendo a las concepciones que tiene acerca de la historia, su enseñanza y la participación de los sujetos en la construcción del proceso social.

Otro propósito consiste en analizar el imaginario que propicia el docente en el alumno sobre qué es la historia y qué sentimiento de identidad se pretende crear con su enseñanza. Vinculado a la detección de la problemática surge el propósito de construir una propuesta de intervención, un taller donde los maestros de sexto grado analicen los problemas de su práctica en la enseñanza de la historia y busquen alternativas de solución.

Referentes teóricos conceptuales

Al iniciar el proceso de construcción con el objeto de estudio erróneamente se considera que es el sujeto quien lo va a construir; pero a medida que se adentra en la investigación teórico - práctica y se lleva de un lugar a otro en estos niveles, el objeto en una lucha constante con el sujeto se va abriendo camino, se va conformando no únicamente con la teoría o con la práctica, o con las posiciones del sujeto, es el problema de la enseñanza de la historia una relación dialéctica entre sujeto de investigación, y el objeto de estudio.

Una de las formas de conceptualizar **la historia** que el hombre ha construido como conocimiento, es como lo expresa Pierre Vilar⁶, es: "...el conjunto de los hechos pasados, pero no sólo de los hechos <<curiosos>> o <<destacados>>, puesto que, si bien se mira los grandes rasgos de la evolución humana han dependido sobre todo del *resultado estadístico de los hechos anónimos*: de aquellos cuya repetición determinan los movimientos de población, la capacidad de la producción, la aparición de las instituciones, las luchas secretas o violentas entre las clases sociales – *hechos de masas* todos ellos que tienen su *propia dinámica*, de entre los que no se deben eliminar, pero si resituar, los hechos más clásicamente llamados <<históricos>>: incidentes políticos, guerras, diplomacia, rebeliones, revoluciones”.

Otro historiador Edward H. Carr la define como “un proceso continuo de interacción entre el historiador y sus hechos, un diálogo sin fin entre el presente y el pasado.”⁷ Se Partió de una concepción que para estudiar historia es pertinente una

⁶ Pierr Vilar. *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*, Barcelona, Editorial Crítica, 1982, pp. 26 –27.

⁷ Edwar H. Carr, *¿Qué es la historia?*, México. Editorial Ariel 1993, p. 40.

perspectiva teórica y metodológica, basada en la dialéctica,⁸ que tiene su principio central en el autodinamismo del desarrollo mediante contradicciones. Entre las cuales están por ejemplo el de lo general y lo particular, el de la lucha de contrarios, el de la negación de la negación. Significa que en historia el universo es considerado como totalidad, un sistema compuesto de muchos elementos, de diferentes niveles o subsistemas, los acontecimientos no pueden considerarse hechos aislados.

Lo que permanece es una realidad cambiante interrelacionada en sus partes, los procesos sociales surgen se desarrollan y desaparecen, dando lugar a otros nuevos. Concebir a la realidad como una totalidad y en constantes contradicciones, nos permite estudiar a la historia de determinada forma.

Señala Ciro F. Cardoso⁹: cuando el materialismo dialéctico se aplica al desarrollo de las sociedades humanas tenemos el materialismo histórico. La naturaleza y la historia son dos subsistemas de la realidad cada cual en movimiento pero en relación uno con el otro. Esta forma de concebir la construcción del conocimiento histórico y de su estudio ofrece una alternativa que nos permite acercarnos a la historia como ciencia; diferenciarnos también de otros enfoques como el positivismo y el neopositivismo.

Para los positivistas es imprescindible remitirse a los hechos, hacer de ellos un análisis neutral, es decir, que existe una separación entre sujeto y objeto de conocimiento. “El positivismo tenía una concepción de las ciencias según la cual consisten en dos sistemas de operaciones: 1) el establecimiento de los hechos; 2) su explicación a través de leyes. Los hechos se imponen por sí mismos al observador, por intermedio de la percepción sensorial ... Y las leyes se alcanzan por inferencia inductiva, generalizando a partir de los hechos acumulados”.¹⁰ El positivismo concibe que los hechos históricos son los mismos para todos los historiadores y que corresponde a éstos construirlos de una manera neutral sin relacionarse con el objeto de estudio, de ahí una pretendida científicidad y neutralidad en la historia; encierra la idea de que los hechos hablan por sí mismos. Lo que sucede en la construcción del conocimiento es que se entabla una relación entre objeto y sujeto, es el historiador quien valora, selecciona y ordena lo que considera importante.

⁸ “La dialéctica vista como teoría y como método, tiene su núcleo en el problema del movimiento, del desarrollo. Por ello su principio central es el del *autodinamismo del desarrollo mediante contradicciones*.” De esta manera ha sido entendido el término dialéctica en este trabajo, recuperado de Ciro F., Cardoso, *Introducción al trabajo de investigación histórica*, Barcelona, Editorial Grijalbo, 1989, p. 117.

⁹ *Ibid.*, p. 52.

¹⁰ *Ibid.*, p.104.

El neopositivismo en diversas ocasiones consideró que la historia no es ni puede ser ciencia, la argumentación que dan Karl Popper y Carl Hempel¹¹ es que en historia lo que encontramos son leyes difusas que son tomadas del sentido común, donde los historiadores no pueden ofrecer explicaciones rigurosas y son más bien esbozos explicativos, (consideran que el procedimiento lógico de la explicación es el mismo en cualquier ciencia).

El docente puede orientarse por concepciones positivistas, neopositivistas, del materialismo histórico u otra, en este caso las concepciones acerca de la historia se entienden como las representaciones simbólicas expresadas por medio del lenguaje acerca de la historia. Son ideas que expresan un juicio sobre el curso del acontecer social. Cabe aclarar que tanto el concepto que se expresa como los acontecimientos sociales forman parte de la realidad.

Para analizar el imaginario que se propicia sobre la historia fue pertinente también conocer la opinión de los sujetos (profesores y alumnos) con los que se construye el proceso de enseñanza-aprendizaje. El imaginario entendido como un "... proceso de re-construcción, lento e imperceptible, profundamente transformador,..."¹²; el hombre es susceptible de construir situaciones en su mente a partir de la realidad, va configurando símbolos para representarla, como en el caso de historia, es común representar la patria con la bandera, el Himno nacional y a partir de esa interrelación de lo real y lo simbólico, llega a construir niveles de representación de otras representaciones, construye un imaginario de sociedad, de hombre, de ciudadano que están en relación con los valores de los grupos sociales a los que pertenece.

Los procesos histórico sociales son las grandes transformaciones que han marcado un cambio en el desarrollo de la humanidad de una nación o de una región. En el proceso social se presentan contradicciones, situaciones en las que los individuos construyen de manera cotidiana una forma de vivir, con determinados usos, costumbres, leyes, donde interactúan con otros sujetos de la comunidad mediante determinadas relaciones sociales para subsistir, producir y reproducir los medios que le permitan desarrollarse en esa sociedad.

En el ámbito de lo cotidiano se van presentando una serie de cambios cuantitativos que se acumulan en un momento determinado para dar origen a cambios cualitativos, la diversidad y la heterogeneidad características del hombre propician

¹¹ Ciro F. Cardoso, *Introducción al trabajo de investigación histórica*, op.cit., p.110.

¹² La idea de imaginario como proceso de reconstrucción del hombre es citada en la presentación del cuadernillo de la Universidad Autónoma de Puebla, *Taller-Encuentro: Identidad en el Imaginario Nacional re-escritura y enseñanza de la historia*, Puebla, Editado por el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la BUAP y el Georg- Instituto, Braunschweig, de Alemania, 1997.

una lucha de opiniones acerca de su existencia, sobre la propia forma de resolver sus necesidades humanas, de producir los bienes materiales, sobre las formas de organización social y esto propicia que se vayan construyendo los procesos histórico sociales, dando lugar a transformaciones en la vida de los pueblos.

Los hechos históricos se estudian en las diferentes etapas de la vida económica, social y política desde las necesidades que se tienen de explicar el presente, La historia no se reduce al pasado, lo que el historiador comenta sobre lo acontecido es para clarificar lo que está sucediendo en el presente y también con una intención de influir en la construcción de un futuro; de ahí que lo que se legitima como **currículum básico** en materia de historia sea cuidadosamente seleccionado de acuerdo con la formación ideológica que se pretenda que se forme en el niño, la cual está relacionada también con la propia historia y cultura de nuestro país.

La enseñanza, como un concepto que representa un proceso, una actividad que realizan los docentes en determinados lugares, en un momento histórico, mediado por una serie de condiciones que no le son ajenas y que más bien están presentes durante el proceso de construcción de conocimientos, con el propósito de conseguir ciertos fines educativos.

La enseñanza de los procesos histórico sociales es la actividad teórico-práctica en la que el docente pone en juego explícita o implícitamente su preparación, su experiencia y sus concepciones entre otros elementos para el diseño de estrategias que le permitan propiciar que el estudiante construya un conocimiento sobre aquellos hechos que en la evolución de la humanidad han cobrado importancia por su trascendencia en los modos de vida y en las formas de organización sociocultural.

Para la enseñanza de los procesos histórico sociales en el aula intervienen diversas variables, como puede ser la formación profesional del docente sus concepciones que tiene de la enseñanza, de la historia, del mundo y de la vida, la presentación de los contenidos curriculares, el contexto institucional, las condiciones materiales del alumno y del maestro u otras. La investigación pretende comprender cuáles son los significados y las condiciones que están propiciando que se enseñen determinados contenidos y las actividades, las estrategias que implementa el docente en la enseñanza de los procesos histórico sociales, se trata de reconocer cómo se presenta en el aula, a la vez que buscar una explicación de porque se hace de esa forma y no de otra, con el fin de orientar un trabajo en la búsqueda de alternativas.

En realidad la búsqueda de alternativas remite a pensar no sólo en las técnicas y las estrategias más adecuadas, dada las características de las ciencias sociales (que se encargan del estudio del hombre) y como tal de la historia, es necesario considerarla

como un todo en el que interactúa el modo de enseñarla, los contenidos con otros factores como el contexto, la formación del docente, nuestra historia y aunque estos factores no son el objeto central del problema investigado, son dimensiones que lo cruzan y se consideraron en el análisis.

Entender el problema es no sólo remitirse a la necesidad de transformar las actividades, las formas de enseñanza, el ámbito operativo de la práctica docente, “la educación no es sólo un problema de técnicas. Por lo menos no es un problema exclusivamente de técnicas”, Martiniano Arredondo¹³. Sobre todo en la enseñanza de la historia, en la que se encuentran articulados en la realidad sus contenidos, el cómo se transmiten y los fines que se persiguen con esta actividad.

Para los docentes representa un problema en su práctica hacer un tratamiento comprensivo y que propicie la reflexión de los datos historiográficos en el aula al enseñar las grandes transformaciones sociales; porque se parte del supuesto que se presentan una serie de revoluciones, guerras, incidentes políticos de importancia nacional o internacional, atendiendo a una narración que privilegia datos de personajes, acontecimientos cronológicos, que complican la comprensión del hecho histórico para el docente y el alumno; no porque sea inútil enseñar los nombres de personajes y las fechas importantes, sino porque es reducido el conocimiento al aprendizaje memorístico de estos datos, cuando en realidad hay una riqueza de cosas que enseñar en historia y una infinidad de formas en las que se puede propiciar su aprendizaje. Es muy conflictivo para el alumno aprender elementos aislados de una situación, de un hecho o de un proceso que en sus contenidos no se relaciona con el presente, que descuida elementos del contexto y de lo que es relevante para los sujetos que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La enseñanza de la historia como concepción, se encuentra en el docente, haciendo las veces de un saber organizado en representaciones acerca de lo que constituye su función, del papel que debe jugar en el aula, de que actividades implementar porque le reditúan una mejor enseñanza, qué relaciones establecer con los alumnos, con los programas, con la institución, para enseñar a un determinado grupo y en un lugar la historia, el proceso social.

Quien investiga o enseña historia es básico que conozca las corrientes teóricas que debaten en torno a ésta como una disciplina de las ciencias sociales y también tener nociones de los diferentes enfoques en su enseñanza. Parafraseando a Margarita Panza, podemos decir que en realidad la pretendida neutralidad no se logra, porque el que enseña no es un ser sin inclinaciones, preferencias, es un sujeto social, su

¹³ Martiniano Arredondo, *La formación de profesores en las Ciencias Sociales*, México, CISE UNAM, (s.f.).

actividad docente se ha ido conformando, por los acontecimientos sociales que estudia y vive.¹⁴

Modelos educativos

La práctica del docente no se inscribe en una teoría pura, recupera opciones y formas de trabajar de diversas escuelas teóricas por lo que además del enfoque de la didáctica crítica recupero otras escuelas como la tradicional y la tecnocrática (modelos analizados por Margarita Pansza¹⁵ que pueden permitir hacer un análisis más integral del objeto de estudio).

La escuela tradicional

Este es el modelo más antiguo, surge con el surgimiento de la clase burguesa, la cual en sus orígenes constituía una clase revolucionaria, en el siglo XVII fue la clase dominante que emprendió cambios sociales que impactaron en lo educativo. Las características de esta escuela se centran en el establecimiento de relaciones verticales en la interacción maestro-alumno y la autoridad del maestro es sobresaliente sobre los alumnos. La enseñanza es eminentemente verbalista y se privilegia el intelectualismo.

La enseñanza de la historia en esta perspectiva se define por prestar gran importancia a las figuras históricas, a los grandes héroes y los mitos son elaborados alrededor de hombres. El maestro es transmisor de conocimientos acabados, el aprendizaje del alumno se concibe como la memorización de éstos.

La escuela tecnocrática

Este modelo surge y se desarrolla fundamentalmente en la potencia tecnológica e industrial mundial: los Estados Unidos, de donde se expande a toda América Latina. Las bases teóricas de este modelo las constituyen el positivismo y el funcionalismo. Sus rasgos son: pretender una neutralidad social de la historia, se evaden conscientemente problemas ideológicos y de poder. El papel del docente es reducido a un problema de técnicas, se privilegian aprendizajes donde el eje central es el

¹⁴ Margarita Pansza, *La enseñanza de la historia y las corrientes educativas contemporáneas*. en: *La enseñanza de Clío*, Victoria Lerner (compiladora), México, UNAM, 1990, pp. 395-406.

¹⁵ Margarita Panza, *La enseñanza de la historia y las corrientes educativas contemporáneas*. en: *La enseñanza de Clío*, Victoria Lerner (compiladora). op.cit., pp.399-401.

Cuando estudiamos el problema de la **didáctica**¹⁶ **de la historia**, es necesario considerarla como una práctica educativa, que es social e intencional, se realiza para algo y con determinados propósitos, los cuales tienen un sustento ideológico. A la vez que se pretende dar a conocer un pasado se pretende crear también una actitud ante el presente y el futuro. Al conocimiento histórico le corresponde la construcción de identidades y la formación de la conciencia, la opción teórica que nos permite abordar toda esta problemática de la construcción del conocimiento de una manera dialéctica combatiendo al verbalismo, al autoritarismo y a una historia presentada con conocimientos acabados, donde el fin no va más allá de memorización de fechas y nombres es el enfoque de la didáctica crítica.

La escuela crítica

El enfoque de la didáctica crítica nos puede ayudar a **conceptualizar al docente con una actitud reflexiva**, que tiende a transformar su práctica, el contexto social en que está inscrita y aspira a criticar y cambiar el proceso de enseñanza aprendizaje y el proceso social en que se desarrolla. El maestro para vencer obstáculos de la práctica mecanicista, puede orientarse por tratar de construir una fundamentación teórica de su práctica, que le permita una actitud dispuesta al análisis y a concebir un conocimiento en construcción, en diálogo permanente con la realidad; el docente no puede ser un almacenador de información, donde el alumno encuentra datos acontecimientos y fechas sin sentido. La historia como conocimiento requiere interpretarla, analizarla e investigarla, desde nuestro presente. En la actualidad existen carencias y dificultades para llevar a cabo en la escuela una historia cuyos contenidos y forma de enseñanza-aprendizaje no se quede en la repetición y en la memorización.

Esta es la gran diferencia con la escuela tecnocrática que se contenta con una estrechez de miras y plantea un conocimiento en abstracto, alejado de la realidad, la historia como pasado con un presente que se acepta como “dado” que reduce al docente en un técnico eficaz que domina el conocimiento por el conocimiento mismo. El acontecimiento y los nombres de personajes, vendrían a darse para conocerlos y reconocer su papel como sujetos sociales vinculados a las acciones de la colectividad propiciando la comprensión de los procesos histórico sociales.

El enfoque de la didáctica crítica pretende superar las dificultades de la escuela tradicional y la tecnocrática, ya que, los problemas educativos son abordados de manera colectiva a partir de la reflexión, de igual forma las relaciones que se

¹⁶ Es decir, la teoría de la enseñanza, cuya especificidad es la transmisión del saber como la define Margarita Pansza, *La enseñanza de la historia y las corrientes educativas contemporáneas*, en: *La enseñanza de Clío*, Victoria Lerner (compiladora), op. cit., p. 398.

establecen en el proceso de enseñanza - aprendizaje entre el docente, el método y el contenido. Un fundamento medular lo constituye el aprendizaje dialéctico, el alumno es un constructor de su conocimiento, pero en relación con la realidad social, partiendo no sólo del pasado, sino desde las necesidades del presente para potenciar el futuro en el seno de los problemas y transformaciones sociales. Lo que él aprende tienen su especificidad pero no está al margen de un sistema de vida más general.

El docente con una actitud crítica va más allá de los datos, va al análisis, al estudio de las fuerzas sociales, del papel que éstas han jugado en el desarrollo de la vida del país, el profesor establece un tipo de relaciones donde la participación del alumno es central en la construcción del conocimiento, por eso no es observable de manera inmediata, ni por medio sólo de textos, también por la forma de enfrentar los problemas sociales.

Una perspectiva de aprendizaje que es necesario retomar para orientar el desarrollo de una propuesta que ofrezca una alternativa de intervención en las dificultades que tiene el docente de sexto grado para enseñar historia la constituye la del **aprendizaje cognitivo escolar**, que lo concibe como un proceso de modificación interno, en donde los cambios son, además de cuantitativos también cualitativos, que se produce como resultado de la interacción del alumno que lejos de ser pasivo, actúa de manera activa con el medio, los otros, la información, con un carácter claramente intencional, considerando los esquemas previos que sobre un tema, problema o conocimiento posee el alumno.

En esta perspectiva se concibe **al alumno como un sujeto** que tiene intereses, problemas, que es materia actuante, pensante, producto del contexto en que vive y que en el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene un papel protagónico, a diferencia de las perspectivas asociacionistas que pensaban que el profesor era el sujeto central y que los estímulos, motivaciones debían llegar al alumno desde fuera para lograr cambios de conducta; mientras que para los asociacionistas los alumnos son receptores de información, en el aprendizaje cognitivo se conciben como constructores de su conocimiento, al poner en juego su capacidad cognitiva, en el caso de la historia, para resolver conflictos, cuestionantes, que le permitan formarse nociones de tiempo, de espacio, de la realidad, una concepción sobre los procesos sociales.

Otras categorías que se emplearán en este trabajo son el **tiempo histórico**, la **realidad histórica**, la primera se maneja a partir de la idea de Marc Bloch¹⁷ que lo concibe como el plasma vivo en que se bañan los fenómenos, como el cambio

¹⁷ Marc Bloch. *Introducción a la historia*, México. FCE, 17ª. Reimpresión. 1992, p 29.

perpetuo. Enseñar un proceso histórico, implica pintar el tiempo, el panorama en que se ubica el problema, el cambio continuo de que son objeto y su ritmo. La realidad histórica, se entiende como la “expresión de fuerzas y actividades humanas, de estructuras y procesos, de permanencias, cambios y conflictos”¹⁸. Un proceso con características específicas por las condiciones materiales, sociales, por la o las culturas de cada grupo social donde los problemas son el motor del desarrollo. Cuando al docente le resulta difícil comprender estas nociones, la complejidad que implica tratar de formar esquemas en el alumno que lo lleven a comprender la relación de los fenómenos sociales en un tiempo, espacio y en una realidad social se promueven entonces aprendizajes de tipo mecanicista, memorista, donde la fecha, el nombre y el acontecimiento cobran importancia; los indicadores que en la calidad de la enseñanza se privilegian son los de tipo cuantitativo y se descuida lo cualitativo como la valoración el análisis y la reflexión.

Estudiar como se realiza la práctica del docente no consiste sólo en ir a los textos curriculares, es acercarse a los “sujetos enteros”, concebir al profesor como un trabajador, como cualquier otro sujeto social; es decir, está consciente de su salario, de sus prestaciones, prestigio social y que entra en relación con las demás profesiones, se ubica en un status social participa de los problemas familiares, políticos, de la crisis económica y otros. Esta forma de reflexionar sobre el maestro como sujeto entero, como profesional y como asalariado ha sido expresada por Justa Espeleta¹⁹.

Al observar el trabajo de los profesores se les observa como sujetos sociales, es una perspectiva que visualiza al maestro como es, en un contexto social, con problemas, con instituciones, con intereses. Llegar a donde los maestros trabajan, observar las condiciones en que lo hacen, sus salarios, sus principios, habilidades para realizar el proceso de enseñanza - aprendizaje, nos invita ir a la esfera de la vida cotidiana.²⁰

La escuela como institución cumple una función socializadora. Lo social está presente en cada escuela, en sus miembros. La cultura de nuestra sociedad es transmitida a través de la escuela, que entendida como institución es “el lugar donde se hablan, las formas que adoptan las determinaciones de las relaciones sociales”. La

¹⁸ Silvia Gojman, La historia: una reflexión sobre el pasado un compromiso con el futuro, 1994, en; UPN *Propuestas didácticas para la educación primaria*, México, Editorial Grafik, 1996, p. 29

¹⁹ Justa Espeleta, *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina*, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC, 1989.

²⁰ La vida cotidiana “es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social” entendida desde la perspectiva de Agnès Heller, *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona España, 4ª Edición, Editorial Nova – Grafik, 1994, p.19.

intención de realizar un análisis institucional "...consiste en desentrañar el objeto de la institución, es decir del conjunto de fuerzas sociales que operan en una situación regida en apariencia por normas universales..."²¹. El proyecto cultural cobra vida en el currículum prescrito, pero sobre todo en la práctica real, en los sujetos que forman parte de la institución, en este caso los maestros en sus formas de enseñar de evaluar, de valorar determinados contenidos y acontecimientos pueden hacer presente a la escuela como una de las instituciones sociales.

Supuestos básicos

Algunos supuestos en este trabajo son los siguientes: el maestro al realizar su trabajo se ve en la necesidad de adecuar, orientar, las actividades de acuerdo a las necesidades y exigencias de su contexto inmediato, de los alumnos con los que establece relaciones y que junto con ellos forman parte de la institución escolar.

Las actividades presentan variables por diferentes razones, una podría ser por el propio contenido, el conocimiento que está en juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. Es un conocimiento presentado en el texto a manera de relato, a partir de éste el maestro organiza y diseña una serie de acciones con lo que propicia que el alumno se apropie del conocimiento histórico; "las cosas que queremos que los niños aprendan en una asignatura puede limitar las posibles formas de enseñanza"²², esto lleva a preguntar ¿qué tipo de conocimiento histórico queremos que aprenda el alumno?, ¿cómo puede esto condicionarnos para enseñar de una u otra forma la historia?; la perspectiva desde la que estamos tratando al contenido ¿nos permite recrear el qué se enseña y dinamizar las actividades?.

Otra razón por la que se orientan diversas actividades tiene que ver con la complejidad y singularidad de cada institución escolar. En este caso la directora ha propiciado que participen todas las maestras de la escuela elaborando pruebas por asignatura para que se les apliquen a los alumnos de sexto grado. En el caso de historia el examen consta de unas setenta preguntas y ha sido elaborado a máquina y engargolado para proporcionar uno por equipo en cada grupo de sexto grado. La maestra Elenita del sexto grado grupo "B", señala: "Fíjese, tuvimos exámenes primero en el grupo, luego con el otro sexto, hace unos días el de zona y en junio en el ámbito estatal"²³.

²¹ G. Lapassade y Loureau, Tres niveles de análisis y de intervención en: Lapassade, G. y Lourau. *Claves de la sociología*, Barcelona, Laia, 1981, pp. 133-222.

²² S. Stodolsky. "Contenido, actividad en el aula y participación de los alumnos", en: *La importancia del contenido de la enseñanza*, Barcelona, 199, p. 22.

²³ Silvia Ayala, *Registro Etnográfico del Trabajo de Campo: La enseñanza de los procesos histórico sociales en sexto grado de educación primaria*, Pachuca. Hgo.Mimeo, 1996-1997. p. 94 (En adelante se citará EPHS)

Se parte del supuesto de la heterogeneidad de la vida cotidiana en la escuela y en el aula, que tienen una forma de organización, problemas y condiciones específicas, por las características de los sujetos que la integran y por el momento histórico en que se desarrolla la práctica.

Otro supuesto es que la preocupación del maestro ha sido cómo enseñar la historia, más que una apropiación y reflexión sobre los contenidos y el para qué de su enseñanza la atención se ha enfocado en el cómo. La profesora considera que para que el alumno aprenda tiene que enseñársele con diversas dinámicas:

“O por equipos y sale, de aquí a aquí esta clase, de aquí a aquí este equipo va a dar esta clase, y a veces les digo que este, mesa redonda,... a veces les digo que traigan su material en cuadros sinópticos, en esquemas, con rectángulos, este... o sea le busco la... este o a veces como el otro día me viste, de que el juego del cartero, les pregunto así, (la maestra se refiere a una dinámica donde hacen un círculo, los niños de pie y ella va haciendo preguntas), les pregunto así, o a veces este... diferentes maneras. A veces como ayer en español estamos viendo civismo si?”²⁴

Sin embargo por las características de la historia, que es una ciencia que estudia la realidad social como una totalidad, no podemos ver por separado el cómo y qué se enseña. En el diseño curricular se encuentran integrados el qué enseñar, cómo y cuándo, incluso de esas concepciones de qué es historia, con qué propósito está en el curriculum de nivel primaria, qué proceso de enseñanza-aprendizaje se propicia y en qué momento se va presentando y construyendo el conocimiento histórico, nos conduce también a una determinada evaluación, a una forma de recopilación de datos para valorar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El docente enseña historia en relación entre otras cosas a la concepción que tiene de ella y también de acuerdo con esta realiza la evaluación. Es decir el problema de cómo el profesor diseña el proceso de enseñanza aprendizaje no está desvinculado de lo que entiende por historia, las estrategias no se distinguen en abstracto aisladas de los demás componentes curriculares, ni del contexto institucional en que se desarrollan.

El contexto social construido históricamente en el país contribuye a crear significaciones sociales sobre los procesos históricos que se privilegian para su estudio en la educación básica en el nivel de primaria y de manera específica en el sexto grado. Ellos son la fuente para propiciar una conciencia nacional y la identidad del mexicano a través de la enseñanza de la historia.

²⁴ EPHS, op. cit., p. 105.

Este contexto social influye en las orientaciones que el docente resignifica de los materiales curriculares. Si para el profesor está claro que el libro de texto, el programa y el libro para el maestro contienen los conocimientos que han de enseñarse, pues entonces lo que falta es que él se los haga llegar al alumno, que construya situaciones donde aprenda lo que está implícito en esos materiales. La maestra expresa: "Asocien Vasconcelos con "celos", Juventino Rosas con "rosas", repasen, si no cómo van a memorizar"²⁵

Si para el maestro es aceptable concebir que la historia es el relato de acontecimientos acaecidos en el pasado, donde la participación de hombres importantes fue determinante, para efectuar los cambios sociales en política, en las guerras, revoluciones, como el caso donde señala que Zaragoza ganó la guerra durante la intervención francesa,²⁶ o al señalar que Porfirio Díaz hizo mucho por México y con él empieza la prosperidad.²⁷ El docente abordará entonces una Historia de Bronce (Luis González²⁸ introduce el término), de los héroes que vemos en figuras realizadas con materiales como bronce, monumentos de personajes que han participado en la vida política, económica, militar, etc., son presentados como los sujetos que tienen un papel decisivo en el desarrollo de la historia, permanecen alejados en el tiempo y también de la comunidad, del pueblo; el papel de la colectividad queda relegado a términos secundarios junto a estos personajes, cuando en realidad en las revoluciones, las guerras u otros acontecimientos las masas han sido protagonistas. Esta concepción en el docente lo va a conducir a propiciar que el alumno aprenda esa serie de fechas, de nombres y de sucesos repasando hasta lograr que lo memorice centralmente. Como expresa cuando evalúa al equipo que expone el tema de la dictadura porfirista: "Tienen nueve de calificación, les bajó porque leyeron, era aprendido de memoria".²⁹

Antecedentes del problema

Una vez que se ha explicado cuál es el problema y los propósitos del trabajo de investigación, es necesario establecer que diversos autores han abordado el tema sobre la enseñanza de la historia, ha sido pertinente primero describir el problema,

²⁵EPHS, op. cit., p. 47.

²⁶ Ibid., p. 30.

²⁷ Ibid., p. 89.

²⁸ Señala que es la historia pragmática por excelencia, que Cicerón llamó "maestra de la Vida", Nietzsche llamó reverencial, otros didáctica, conservadora, moralizante, pragmático-política, pragmático-ética, monumental o de bronce (...) Sus características son bien conocidas: recoge los acontecimientos que suelen celebrarse en fiestas patrias en el culto religioso, y en el seno de instituciones; se ocupa de hombres de estatura extraordinaria (gobernantes, santos, sabios y caudillos); como simples monumentos dignos de imitación, presenta los hechos desligados de las causas. Luis González "De la múltiple utilización de la historia" en Carlos Pereyra, et.al., *Historia ¿para qué?*. Editorial siglo XXI. México, 1991.

²⁹ EPHS, op. cit.; p. 89.

partiendo del presente y enseguida relacionarlo con su historicidad, qué puntos de vista han surgido recientemente sobre este asunto, que son los antecedentes que se pueden retomar para su estudio.

Varios autores han expresado un discurso sobre la situación que guarda la problemática en la enseñanza de las ciencias histórico sociales, Viard, plantea una serie de hipótesis donde considera necesario replantear "...desde sus bases... los problemas y el "para qué del estudio" de la historia en el nivel básico. Descarta que el problema se reduzca a la cuestión didáctica: Considera que la posibilidad de renovación de la enseñanza depende de un cambio en la concepción positivista del magisterio, la cual condiciona la interpretación y el análisis del maestro con respecto a la ciencia histórica."³⁰

Viard no reduce el problema a una serie de situaciones didácticas, el cómo se enseña está ligado a otras causas y tienen que ver con las concepciones de los maestros sobre la historia, que propicia cierta interpretación y forma de enseñarla. También Alberto Sánchez abunda sobre el tema:

"En el ambiente escolar priva una enseñanza-relato basada en la historia oficial de los libros de texto que resaltan más lo que permanece de épocas pasadas y da menos importancia a la noción de cambio de la estructura social; La historia de bronce (otorgando el crédito del término a Luis González), cuida de que el pueblo no aparezca como protagonista esencial del devenir histórico. Esta historia (reverencial, patria, didáctica, maestra de la vida,) se ocupa de los grandes hombres y recoge los acontecimientos dignos de las fiestas patrias. Presenta los hechos desligados de sus causas profundas, aunque a veces parece buscarlas. La historia de bronce sigue teniendo prestigio, es la favorita de los gobiernos"³¹.

Alberto Sánchez en su discurso expresa como en la historia que enseñamos en educación básica, están presentes características de una historia relato, el discurso de los hechos más sobresalientes de nuestro pasado es presentado como una serie de cosas que han sucedido en otro tiempo generalmente muy distante, donde la importancia radica en los nombres de personas, y acontecimientos cívicos que son motivo de fiesta y en la cual queda muy relegada la noción de cambio social, los procesos sociales construidos por el pueblo no se mencionan, la selección del conocimiento ha tenido cuidado en esta situación.

³⁰ Graciela Viard, Puntos de partida para un replanteo de la enseñanza de la historia en el nivel básico, en: Taboada Eva et al, *Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias histórico sociales*, 2°. Congreso Nacional de Investigación Educativa, Estados de Conocimiento Cuaderno No. 12, México, Editorial del Magisterio Benito Juárez, 1993.

³¹ Alberto Sánchez, Premisas para un debate en torno a la enseñanza de la historia, en: *Revista Cero en Conducta*, No. 28, 1991, p. 36.

Silvia Gojman³² expresa que los contenidos históricos que se enseñan en las escuelas chocan frecuentemente con la indiferencia y el desinterés que muestran los alumnos, pues suelen referirse generalmente al pasado más lejano, el que menos relación tiene con el presente, con la cotidianidad de los alumnos. El problema de construir una nueva forma de enseñanza de la historia lo relaciona con la reflexión acerca de la selección de los contenidos: ¿porqué esos y no otros?, considera pertinente preguntarse ¿para qué sirve la historia?, ¿por qué la estudiamos?, plantea que una posible forma de enseñanza que supere a los nombres y fechas es partir de los problemas, de las cuestionantes, como lo hace el historiador en la construcción del conocimiento histórico. Cuidando las causalidades, el desarrollo de los fenómenos a diferentes niveles de análisis en lo económico, político y social, esto incluso vinculado a factores mentales. Se retoma en este trabajo a Pierre Vilar para concebir a la historia como el concepto que incluye la realidad histórica tal y como objetivamente aconteció y el conocimiento histórico, es decir la ciencia que pretende develar la realidad histórica mediante el trabajo del historiador.³³

Enfoque teórico metodológico

El enfoque teórico metodológico que orienta la investigación pretende recuperar diversas aportaciones de la etnografía, para investigar qué significados tienen los docentes para interpretar sus concepciones sobre historia, acerca de la enseñanza, también sus saberes ligados a nuestra cultura y que permean en la enseñanza de la historia.

“Además, la etnografía, lo mismo que la enseñanza, es una mezcla de arte y ciencia”³⁴ porque ambas requieren de creatividad por parte de quien investiga y/o enseña, se construye un estilo de investigación orientado por una construcción rigurosa, sistemática en la recogida, en la interpretación de los datos y en la triangulación que se configura para contar la historia del caso estudiado apoyados en un marco teórico que se pone en juego durante toda la investigación y/o el proceso de enseñanza-aprendizaje.

“Aquí, nuestros recursos personales lo son todo, pero también lo son los intereses, de tal modo que no somos *tabula rasa*. No obstante el esfuerzo que hagamos para neutralizar nuestras opiniones personales, nuestro conocimiento e inclinaciones individuales, y para abrimos a la comprensión de los demás, la purificación total nos

³² Silvia Gojman. La historia: una reflexión sobre el pasado un compromiso con el futuro. 1994, en: UPN Propuestas didácticas para la educación primaria, op cit. pp.17-31.

³³ Pierre Vilar. Iniciación al vocabulario del análisis histórico op. cit: pp. 21-25

³⁴ Peter Woods. La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona. Editorial Paidós, 1989, p. 20.

es imposible".³⁵ El investigador no puede del todo hacer a un lado sus intereses y valores cuando realiza una investigación, sin embargo es necesario una disposición para permitir que el problema de investigación tenga el mayor rigor y pueda presentarse con las características que presente, correspondan o no a los supuestos básicos formulados previamente.

Coincidimos con Carr³⁶ cuando sostiene que la expresión positivista en el caso de la construcción del conocimiento histórico y en su enseñanza ha prevalecido en la educación básica; él realiza un análisis donde muestra como los hechos históricos no son simples productos que se encuentren a la venta como los peces en un mostrador donde el historiador vaya y los adquiera aislados de sus intereses y valores personales. Margarita Pansza³⁷ también señala que la pretendida neutralidad en la enseñanza de la historia no se logra; por eso es conveniente reconocer que esta investigación ha sido realizada por alguien con esa cualidad del ser humano inmerso en una problemática social y que se ha intentado que exista en ella todo el rigor posible, pero sería también poco objetivo afirmar que no está influida por los propios intereses del investigador. Como lo han intentado los positivistas afirmando que el conocimiento es neutral, es necesario avanzar y superar tal orientación³⁸.

Las entrevistas etnográficas realizadas no tuvieron exactamente una estructura previa, se partió de ejes sobre los cuales se orientó la plática, que en varias ocasiones fue informal. Los ejes que permitieron recabar información fueron los siguientes:

1. Concepción de historia y los saberes del docente.
2. Participación de los sujetos sociales en la historia.
3. Cómo significa el maestro el proceso de enseñanza - aprendizaje de la historia.
4. Cómo se conciben los cambios en la historia.

³⁵ Peter Woods, *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, op. cit., p. 23.

³⁶ Edward H. Carr, op. cit., pp. 9-40.

³⁷ Margarita Pansza, op. cit., pp. 395-406.

³⁸ Los positivistas cumplieron su papel histórico al debatir con el conocimiento metafísico, con el tipo de conocimientos que debían aceptarse como dogmas sin mayor comprobación, propias de la edad media, en la que el aspecto ideológico se caracterizaba por un predominio de la iglesia. No estaba permitido cuestionar y las ideas que orientaban las formas de vida debían ser aceptadas sin someterlas a mayor comprobación. Ante este tipo de conocimiento fue al que tuvo que enfrentarse el positivismo, por eso uno de sus principios es la lucha contra lo subjetivo. La aplicación de este tipo de métodos en las ciencias naturales es más factible que en el estudio de las humanidades. No obstante que el desarrollo de todo tipo de ciencia no pueda desligarse de aspectos éticos.

No fue fácil el trabajo de interpretación de los datos, en un principio parecía que las observaciones no ofrecían elementos para el estudio del problema, sin embargo al realizar un esfuerzo de comprensión, reflexión y de conflictuar la teoría con el dato, se pudo leer más allá de lo que decían las líneas, el discurso, y las expresiones. Más que descifrar signos y símbolos con las herramientas etnográficas se trata de ligar estos al significado que guardan, pues si bien son expresiones particulares están ubicadas en un contexto social. La práctica del docente y las formas en que cobra vida la escuela son prácticas e instituciones sociales respectivamente, que en el ámbito estudiado corresponden a una especificidad, pero que en ningún momento pierden su carácter social.

Entender así la investigación permitió entrar al mundo del docente de primaria de sexto grado en la escuela primaria “Emiliano Zapata”, apreciar las particularidades que cruzan en su práctica de historia para comprender a **los sujetos que forman parte de la investigación** los que están implicados en el problema, los maestros que están propiciando o favoreciendo un aprendizaje del conocimiento histórico.

Lo que los sujetos estudiados expresan y el proceso social de la práctica cotidiana constituye uno de los textos que requiere de un esfuerzo para su comprensión, así como interpretar aquello que sobre el problema de la enseñanza de la historia, han dicho otros autores. La construcción de éste objeto de estudio requiere un **análisis hermenéutico**; para interpretar los textos, es decir diferentes documentos, los icónicos y la realidad misma, entendidos como prácticas que cobran vida en el seno de una sociedad y se desarrollan en un espacio y en un momento histórico. El análisis considera interpretar la realidad como texto y apreciar diferentes opciones teóricas sobre historia y sobre la didáctica de la misma que sustentan los distintos sujetos. Comprenderlas y conocer las causas de porqué el optar por alguna de ellas, influye consciente o inconscientemente en la práctica del docente.

Como el problema es quien se abre paso en su construcción, requirió de hacer uso del **análisis curricular**, para interpretar qué concepciones de historia se encontraban latentes en los planes y programas, libros de texto y libro del maestro vigentes en educación básica en el nivel de primaria y a qué tipo de enseñanza llevaban la presentación de los contenidos. Este mismo análisis facilitó descubrir las relaciones entre los contenidos, la construcción de México como nación y la formación de la identidad en el contexto actual.

En la búsqueda de alternativas al problema de estudio, fue necesario realizar un taller, en donde los maestros encontrarán el espacio para problematizar sobre su práctica docente en la asignatura de historia, se hicieran de elementos teóricos metodológicos para mirar desde otras perspectivas a la historia, su enseñanza y

desde sus problemas pensarán otras opciones en la enseñanza de la historia sin limitarse al aspecto instrumental, también fue una preocupación el contenido, y el para qué de la historia.

El problema en el contexto que se ha venido estudiando no ha requerido sólo de la etnografía, (búsqueda de significados sociales); de la hermenéutica, (interpretación de textos); del análisis curricular, (para sacar a luz los elementos teóricos y metodológicos implícitos en los materiales curriculares), con la puesta en marcha del taller, fue pertinente apoyarse en la investigación acción con la intención de acercar la teoría a la práctica. Es ineludible que no puede desvincularse la teoría de la práctica; en el sentido que es empleado aquí es para poner al alcance de los maestros otras perspectivas teóricas que incidan en su forma de concebir a la historia y a la enseñanza, que esto los ubique en algunas de las condiciones mínimas para reflexionar sobre su práctica y la necesidad de transformarla.

Reconocer que la investigación acción apoyó el desarrollo del problema, parte de admitir como sostiene Gómez Malagón de la necesidad de vincular “elementos teóricos y prácticos que subyacen a los objetos de estudio, particularmente en actividades educativas, y como actualmente existe un interés por acercarse a la realidad educativa desde esta perspectiva de investigación que proporciona no sólo un mejor acercamiento a la realidad, sino también una vinculación de hecho con la misma en el proceso de su transformación”.³⁹ La investigación acción fue una metodología que se utilizó sólo en la realización del taller con los profesores del sexto grado en la zona No. 34 de Actopan Hidalgo y con algunos de los elementos de tres zonas escolares en la ciudad de Huayococotla, Veracruz.

Por lo expuesto hasta aquí la construcción de este objeto de estudio ha requerido una combinación de métodos para comprender, explicar e intervenir en los problemas que tiene el docente en la enseñanza de la historia.⁴⁰

El trabajo de campo

El trabajo de campo es el proceso de recogida de datos, de “documentar lo no documentado. ... lo que se hace en el trabajo de campo, sostiene Rockwell depende

³⁹ Ma. Guadalupe Gómez Malagón, “La supervisión escolar en la educación básica”, en: *Tesis de Maestría, DIE - CINVESTAV*, 1998, p. 8.

⁴⁰ Considero que el problema de investigación y el sujeto que lo estudia guardan una relación que interviene en la construcción, quizá para otro sujeto no hubiera sido necesario usar una combinación de métodos, con la etnografía pudiera haber quedado satisfecho, o con el análisis curricular; sin embargo en este momento y en este espacio fue necesario combinar diferentes opciones que lejos de ser excluyentes pueden contribuir a dar cuenta de las dimensiones del objeto de estudio, al propiciar el análisis de los datos.

del objeto que se construya: depende de la interacción que se busca con la realidad: depende, en parte de lo que ponen los otros sujetos con quienes se interactúan”⁴¹.

El trabajo de campo se inició en septiembre de 1996 y terminó en junio de 1997, lo primero que se seleccionó fue una escuela del sistema educativo federal en la ciudad de Pachuca estado de Hidalgo dentro del nivel de primaria; este centro educativo es urbano por su ubicación en una de las colonias populares de la ciudad. Tiene prestigio de ser una buena escuela, “...por eso he traído a todos mis hijos aquí, imagínese yo vivo en el Venado” (un lugar que se encuentra aproximadamente a 30 minutos de distancia en automóvil y sesenta minutos en transporte urbano) expresa una madre de familia.

Esta escuela tiene dos turnos: el matutino y el vespertino, en la mañana se atienden doce grupos de primero a sexto grado en ambos turnos, pero la población infantil es ligeramente mayor en el matutino. En el curso escolar 1996-1997 era de 433 alumnos. La preparación con la que cuentan las maestras es la siguiente: cinco de ellas con la Normal básica, cinco con la Normal superior y una con licenciatura en educación básica. La maestra de sexto “A” realizó los estudios de Físico Química en una Escuela Normal Superior particular del D.F. y la de sexto “B” cuenta sólo con estudios de la Normal básica. La mayoría de las maestras solo trabajan en un turno y cuentan con una plaza de docente (a excepción de una).

Las condiciones materiales de la escuela se encuentran en buen estado, muy bien resanada y pintada periódicamente en su exterior e interior. Cuenta con aula de computación, instalaciones sanitarias, administrativas, sus áreas verdes son muy reducidas, y quizá el problema más “grave” que puede tener en lo material es la falta de espacio puesto que la plaza cívica es también cancha deportiva, ocupando un espacio de aproximadamente unos 29 m. de largo por 15 m. de ancho.

El trabajo de campo consistió en asistir a la escuela, seleccionar a los sujetos que forman parte de la investigación los que están implicados en el problema, los maestros que están propiciando o favoreciendo un aprendizaje del conocimiento histórico, las maestras del sexto de educación primaria. Hacer las observaciones que generalmente se realizaron desde el momento de entrada a la escuela y hubo una negociación con las maestras de que preferentemente martes y jueves asistiera a observar a las dos que atienden el sexto grado grupo “A” y “B”. Pero en la práctica hubo una serie de circunstancias que no permitieron observar con la misma constancia al grupo “B”. Por otra parte después consideré pertinente hacer un seguimiento del sexto “A” porque ahí la recogida de datos estaba proporcionando elementos para el problema planteado.

⁴¹ Elsie Rockwell. *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*, México, DIE - CINVESTAV. 1987, p 14.

Sin embargo en las entrevistas personales o grupales realizadas a los alumnos hubo posibilidades de hacerlas en ambos grupos. Se realizaron observaciones participantes y entrevistas etnográficas, en éstas la mayoría son diálogos informales pero con intenciones muy claras de obtener determinada información relacionada con el problema. Respecto a las entrevistas que se realizaron a los sujetos que forman parte del problema de enseñanza - aprendizaje de la historia se amplió el referente a otros tres grupos de sexto grado de escuelas urbanas del municipio de Tulancingo.

El referente empírico entendido en este trabajo como las actividades que desarrollan los docentes para propiciar la construcción del conocimiento histórico. Estas actividades articuladas a **concepciones de enseñanza y concepciones de historia** se presentan en un contexto histórico cargado de **significaciones sociales**.

Capítulo I

EL MAESTRO EN EL PROCESO DE RECONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO

Al realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, el docente hace una reconstrucción del conocimiento por medio de diversas actividades. El planteamiento central en este trabajo es mostrar las actividades que en su trabajo cotidiano emprende el maestro de manera recurrente en la enseñanza - aprendizaje de los procesos histórico sociales.

En este capítulo se explicará en un primer momento lo que se entiende por actividades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia; enseguida se mostrará cuáles son esas actividades que se presentan con mayor frecuencia en la práctica del docente para reconstruir el conocimiento histórico, sus características específicas y cómo son desarrolladas en el aula. Posteriormente se explica el significado que tiene para el docente realizar dichas actividades (¿por qué y para qué las realiza?).

A) las actividades que propicia el docente para enseñar los contenidos de historia

En la enseñanza de los procesos históricos el profesor se ve en la necesidad de propiciar que el alumno se apropie de los contenidos señalados curricularmente, para lo cual implementa diversas actividades en las que involucra sus saberes y experiencias. Las actividades son entendidas como el conjunto de acciones académicas que emprende el docente en el aula, como el diseño, el desarrollo y la evaluación, para propiciar que los alumnos aprendan los contenidos de historia; "...la enseñanza puede concebirse como una actividad y una profesión de diseño, situada entre el conocer y el actuar".⁴² A continuación se explican las actividades académicas que la maestra del sexto "A" de la escuela "Emiliano Zapata" suele llevar a cabo en la enseñanza de la historia:

a. Repasando por medio de un cuestionario

En una mañana de otoño del ciclo escolar 1996-1997 la maestra inicia la clase, con una actividad que consiste en el dictado de un cuestionario en el que se abordan

⁴² Gimeno Sacristán, Paradigmas crítico - reflexivos en la formación de profesores, en: *Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización, Simposio Internacional, Anexo 2*. México, 1995, p. 226.

temas como: los liberales en el poder, la Constitución de 1857, las Leyes de Reforma, la intervención francesa, el imperio de Maximiliano, la sociedad mexicana, la dictadura porfirista. La información a que refiere el cuestionario es retomada del texto del alumno y algunas preguntas tienen las siguientes características:

– *¿Con qué países se tenía deuda, cuando Benito Juárez decretó en 1862 que dejaría de pagar la deuda externa por problemas económicos?*

– *¿En qué puerto desembarcaron las tropas españolas, francesas e inglesas, para exigir sus respectivos pagos a México?*

-- *¿Qué tropas aceptaron las condiciones de pago que el Presidente de la República propuso?*

-- *¿Quién estaba al mando del ejército francés cuando atacaron la Ciudad de Puebla?*

-- *¿Quiénes ayudaron a los franceses en la invasión a México?*

-- *¿Cuál fue la fecha en que atacaron los franceses a la Ciudad de Puebla?*

-- *¿Qué general mexicano derrotó al ejército francés en Puebla?*

-- *¿Quiénes mantuvieron una lucha heroica y tenaz contra la intervención francesa, apoyando a Juárez?*

-- *¿Cuál era el avance educativo?⁴³*

-- *¿Qué es un latifundio?*

-- *¿En qué estados se extendió la agricultura?*

-- *¿Quién fundó la Universidad Nacional?*

■ *¿Quién fue Manuel Gutiérrez Nájera?⁴⁴*

Del mismo estilo de preguntas cerradas dictó las otras restantes. La característica específica es que los alumnos deben contestar con respuestas cerradas como lo solicitó, cada cuestión remite a nombres, personas que no pueden ser otros como el conde de Lorencez, el general Zaragoza, Mariano Escobedo y Porfirio Díaz; de

⁴³ EPHS, op. cit., p. 18.

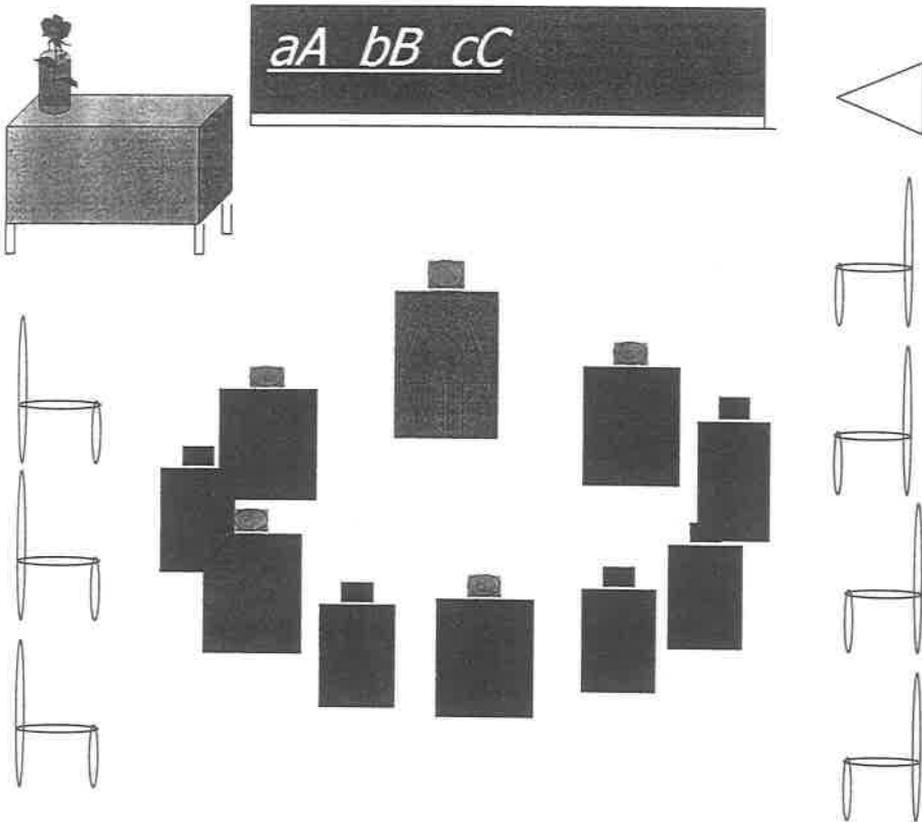
⁴⁴ Ibid., p. 41.

partidos políticos, los conservadores; de fechas, el 5 de mayo de 1862, de lugares, el puerto de Veracruz.

Una vez que ha transcurrido cierto tiempo para que los alumnos contesten lo solicitado, les pide que estudien lo que han contestado, porque para ella es necesario que aprendan quién comandaba al ejército cuando los franceses invadieron México, qué general encabezaba al ejército mexicano en la Ciudad de Puebla en la defensa de esa intervención, quiénes apoyaron a Juárez en la lucha contra los franceses. Para que aprendan esto la maestra les pide hay “que leer y estudiar”. Se otorga un tiempo para que lean y estudien, que se lo graben para que ella pueda preguntarles.

Cuando ha considerado que ya lo estudiaron indica que hay que repasar y les pide a todos se pongan de pie y hagan un semicírculo. Los niños acatan la indicación que ha sido dada por la maestra y en cuestión de unos tres minutos se ordenan como se muestra en la figura:

Figura No. 1



Han quedado alternados niños y niñas, de diferentes estaturas, una vez formado el círculo, la maestra inicia una serie de preguntas que dirige a los alumnos. Viendo al primer niño como está indicado en la figura No. 1, le pregunta: "¿qué es un latifundio?", él le responde: varias propiedades que son nadamás de un señor, una vez dada la respuesta, la maestra hace otra pregunta al niño que está en segundo lugar: ¿En qué estados de la república se extendió la agricultura?, el niño contesta Guadalajara.... Al tercer niño la maestra le pregunta : ¿en qué viajaban los viajeros del correo ?", el niño dice: "a caballo, a pie.. (el niño se queda pensando), entonces otros alumnos dicen yo, yo, muy insistentes, queriendo contestar, la maestra los ve y se decide por uno, le dice : "a ver tú", el niño responde: "en diligencias, a caballo y a pie"; "sí, responde la maestra. Ella continua con la cuarta niña: "¿Con qué país estaba mejor comunicado Yucatán? le responde: "con Cuba".⁴⁵

La maestra organiza este tipo de dinámicas porque ella considera que no tiene una manera única de enseñar, busca varias técnicas, "...¡soy muy versátil, nunca tengo un patrón, eh, eh, nunca!"⁴⁶ El hecho de cambiar de maneras de enseñar, de buscar diferentes dinámicas no ha propiciado un cambio en los contenidos que aborda, su preocupación se centra en lo instrumental. El contenido es retomado casi textualmente del libro de texto.

La maestra hace otras preguntas que están orientadas por el contenido del libro del alumno: "Ángel del Campo", se escucha silencio, nadie contesta; ella espera como dando tiempo a que contesten, como nadie lo hace realiza otra pregunta: "¿Quién fundó la Universidad Nacional?", en el salón se escucha silencio, luego murmullos de los niños en voz baja. La maestra les da la respuesta: "Justo Sierra" (con tono enojado) y les dice "¡No repasaron!, ahora pregunta diciendo: "Juan Daniel, dime algunos pintores", El no contesta, la maestra agrega: "¡No pus si venimos a eso, sabías que era examen!"⁴⁷

Después de hacer otras preguntas sobre nombres de músicos, poetas, cronistas de la época de Porfirio Díaz y al no obtener las respuestas correctas, la maestra dice: "¡Oh no están bien repasados esos y menos allá!" (Su tono es molesto y al decir allá, observa a los niños que no han contestado, los primeros 6 niños del círculo son los que han estado participando contestando las preguntas).

Continua la maestra el proceso diciendo: "A ver ustedes 7 agarren su libreta y se ponen a repasar, pregúntense entre ustedes"; a ver los otros 7 hasta "Vero", a ver los

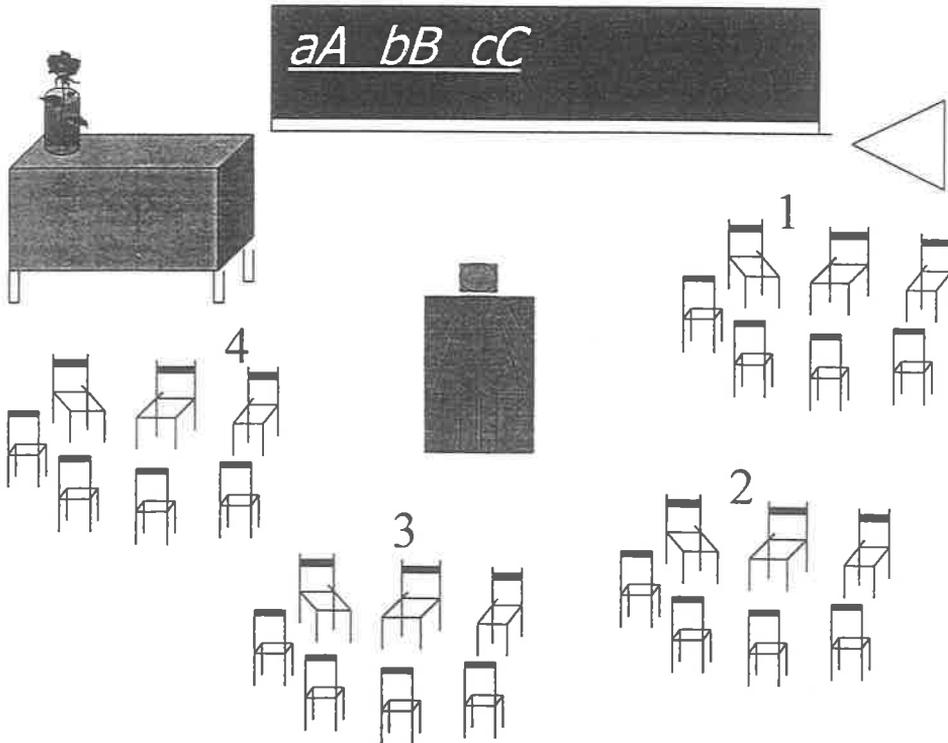
⁴⁵ EPHS, op.cit., p. 40.

⁴⁶ Ibid., p. 104.

⁴⁷ Ibid., p. 41.

otros 7 hasta Pedro. Rápido, rápido, yo no dije a hablar, a trabajar”. Los equipos quedan de la siguiente manera”:

Figura No. 2



En equipos de 7 elementos han quedado integrados para continuar con el repaso, ahora en equipos donde los propios alumnos hacen preguntas tomando como guía el cuestionario. La maestra que está sentada en la silla de su escritorio les dice: “Donde está la falla es en los cuentistas, novelistas, pintores.”

Un niño pregunta: “Oiga Miss quién no saque diez no sale a recreo?” (el niño está preguntando sobre el examen que van hacer), ella contesta “¡No!”, en voz baja. Enseguida otro niño le pregunta a la maestra: “¿oiga Miss y usted se sabe los nombres y todo lo que hicieron? Ella le contesta “Aha” (con voz queda), Luis le dice: “No, yo creo que no se los sabe”, al decirlo sonríe y duda de lo que dijo la maestra, porque él considera que ella tiene dificultades en el dominio del

conocimiento, que está constituido por muchos nombres y fechas, pero a los alumnos les pide que lo memoricen. Luis, expresa que el cuestionamiento fue: “para ver si ella, o sea ... a veces siento como envidia de que ella casi no se los sabe, o sea .. nadamás nosotros.”⁴⁸

La maestra corta la conversación con Luis y el otro niño que preguntó ambos del equipo 4, se dirige a los equipos de atrás del salón gritando: “A ver esos “burrones”, los voy a dejar ocho días estudiar en el libro. Lo realiza para salir de una plática que le incomodaba, porque Luis ponía en duda el dominio del conocimiento; existiendo otro antecedente en que la maestra ha tenido dificultad en el manejo de algunos contenidos.”⁴⁹ La maestra va pasando a cada equipo y realiza una o dos preguntas del cuestionario. Enseguida pone fin a la actividad de repaso para llevar a cabo la actividad de evaluación mediante un examen.

Evaluación de la actividad presentada

Para evaluar el aprendizaje realiza un cuestionario donde retoma las preguntas que se les ha dictado en un inicio, la diferencia radica en que ahora los niños mostrarán a la maestra que lo recuerdan, que han asociado la pregunta y la respuesta es decir lo han memorizado. Como son temas que ya se han venido abordando con cuestionarios previos y resúmenes en esta ocasión la actividad consiste según expresa la maestra: “... yo les dicto, y les doy tiempo para que vayan contestando y es que tienen mucha memoria por eso les exijo, para que den lo más que puedan, en todas las materias y como saben que les cuenta para el promedio de unidad. **Les exijo para que den todo lo que puedan. Te digo tienen mucha memoria**”.⁵⁰ Para la maestra es significativo en un examen exigir; el tipo de conocimiento que se valora es el que se ha memorizado, en esta concepción de aprendizaje, ella considera que aprende cuando memoriza, es decir que muestra la habilidad de retener, de ser receptor de los datos estudiados. Estos exámenes parciales quedan a criterio de la maestra cuándo han de realizarse, “los parciales son cuando nos deja estudiar la maestra y por ejemplo el viernes tenemos examen parcial”, expresa Mayanne,⁵¹ a diferencia de los bimestrales que generalmente son cada dos meses.

Así se construye el conocimiento sobre la historia, repasando por medio de un cuestionario, en donde la actividad del maestro se centra en mostrar los datos a partir de cuestiones, que los alumnos contestan al realizar la lectura del tema en su libro de texto, las repasan cuando la maestra les pregunta en clase o en un examen, también

⁴⁸ EPHS, op. cit., p. 113.

⁴⁹ *Ibid.*, pp. 19 y 29.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 20.

⁵¹ *Ibid.*, p. 111.

al preguntarse los alumnos en cada equipo. Esto conduce a una evaluación de cuestiones semejantes a las dictadas al iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

b. Repasando, por medio de una ceremonia cívico social y un resumen

Esta actividad de resumen que emplea la maestra para que los niños aprendan el contenido de la Revolución Mexicana está ligada con una ceremonia cívico social que organiza la escuela con la finalidad de presentar el periódico mural; el cual en este centro de trabajo se exhibe cada quince días mediante un programa organizado por las maestras, cada una con su grupo se encarga de prepararlo y dirigirlo; en el momento que se desarrolla la presentación únicamente participan los niños desde el inicio hasta su culminación.⁵²

En la presentación del periódico mural, se presta atención a las fechas cívicas del calendario escolar, muchas de ellas se relacionan con hechos históricos trascendentales en la historia de nuestro país, están señaladas en los programas para el nivel de primaria las cuales corresponden al período quincenal que previamente es asignado por la directora de la escuela a cada grupo. Al tratar contenidos de la historia de México en las ceremonias cívicas se convierte en una de las formas de su enseñanza: para dar a conocer a los alumnos estos acontecimientos, se organizan en la escuela programas alusivos al tema y a la fecha de su conmemoración, por ejemplo: el 16 de enero la fundación del estado de Hidalgo; 5 de febrero promulgación de la Constitución de 1917; 18 de marzo, la expropiación petrolera a compañías extranjeras; 21 de marzo, natalicio de Benito Juárez; 16 de septiembre, iniciación de la Independencia de México de los españoles; 20 de noviembre, aniversario de la Revolución Mexicana, éste contenido es el que se desarrolla en el programa cívico.

Lo relacionado con la Revolución Mexicana en un primer momento se presentará en la ceremonia cívica, que de manera previa ha sido asignada al cuarto grado grupo "B"; ésta tuvo lugar al inicio del día de trabajo con toda la escuela y, en un segundo momento en el aula se presentará la actividad de resumen.

El programa comienza con los honores a la Bandera Nacional, que se realizan en el patio de a escuela; enseguida la alumna de cuarto grado que hace las veces de maestra de ceremonias (Karina), expresa a los presentes unas palabras alusivas al evento conmemorativo: "El 20 de noviembre de 1910 inició la Revolución Mexicana, en este día estamos recordando un aniversario más de esta fecha tan importante, donde participaron personajes como: Francisco I. Madero, Emiliano

⁵² EPHS, op. cit., p. 8.

Zapata y Francisco Villa".⁵³ Se reconoce la trascendencia del hecho en el discurso y también se reconoce a aquéllos personajes que se les ubica en un papel protagónico.

Posteriormente los alumnos de cuarto grado, grupo participan en varias actividades, que expresan el júbilo de haber logrado un cambio social y por tanto se recuerda como una fiesta para los mexicanos, ellos presentan una serie de cantos populares entonados por todo el grupo, por ejemplo: "la Cucaracha", "la Adelita" y otras por el estilo.

También participan en bailes con música del folklore nacional y letra referida a pasajes de la Revolución como "Jesusita en Chihuahua". Sus vestuarios son vistosos, con atuendos de aquella época, la cual está en relación con la escenografía previamente colocada en las paredes del patio, consistente en rebozos que portaban en ese tiempo las mujeres y hasta la fecha en algunos lugares del medio rural se siguen usando, además jorongos y saltillos para protegerse del frío, carabinas de madera, braceros donde las mujeres hacían las tortillas y pacas de paja que recuerdan a las utilizadas en los momentos de batalla para improvisar trincheras. Al final de su participación los niños tronaron muchos globos y arrojaron serpentinatas a los alumnos de la escuela que estaban como espectadores.⁵⁴

Las imágenes que se presentan de la época revolucionaria por excelencia en las escuelas primarias, es la de mosaicos alusivos a bailes regionales de ese período, canciones populares y alguna que otra escenificación de cuadros de combate o donde se resalta la participación de algunos personajes; sería conveniente además de esto rescatar otras dimensiones de la situación social y económica de la sociedad, la situación de hacendados, campesinos, militares, la situación cultural, ubicarla como la primera revolución social del siglo XX, las causas que la propiciaron, sin embargo, generalmente los docentes "recreamos cuadros de "Adelitas" y Zapatistas" que nos llevan a un vacío de sentido histórico,... caemos en la actitud de conmemorar... si en lugar de celebrar analizáramos la situación social y económica que privó en ese momento, podríamos hacer comparaciones con la situación actual..."⁵⁵ y también con la situación política y cultural que vive el país y la que prevalecía en esos momentos de nuestra historia.

Como es costumbre, al término del programa que presentan los niños, la directora toma la palabra; felicita al grupo y a la maestra, también se dirige a la comunidad

⁵³ EPHS, op. cit., p. 8.

⁵⁴ Ibid., p. 8.

⁵⁵ Alejandra Jaime, "Para enseñar una historia vital", en: Martha Elba tlaseca Ponce Coordinadora, *Reflexiones, saberes y propuestas de maestros sobre la enseñanza de la historia*, México, UPN, 1997, p. 52.

escolar, donde se encontraban presentes unas 20 personas, padres de familia de los alumnos que participaron, manifiesta lo siguiente: “ya sus maestras han tratado con ustedes el tema de la Revolución Mexicana, esperamos que ustedes no olviden a esos hombres tan importantes que participaron en ese movimiento y que recuerden a los personajes que lucharon”.⁵⁶

La directora del plantel tiene 36 años de servicio, podemos observar mediante su discurso que sus saberes hacen referencia a la Revolución Mexicana como el movimiento donde resalta la participación de los grandes hombres, esto guarda relación con el discurso que expresaron los niños del cuarto grado grupo “B”, se recuerda el acontecimiento histórico digno de una fiesta patria, donde implícitamente los principales actores son las personalidades; en esta historia oficial las masas, los campesinos y el pueblo no aparecen como protagonistas de la Revolución Mexicana. La construcción social se presenta como obra de líderes, de héroes, jefes cuyo papel es importante pero también lo es de aquellos que se enfrentan cuerpo a cuerpo en los campos de batalla, de los que labran la tierra, quienes trabajan en la fábrica, o quienes participan en alguna actividad o prestan un servicio a la sociedad.

Con el desarrollo del programa cívico social en la escuela se abordó el contenido de la Revolución Mexicana que como ya lo mencionó la directora es un tema que han estado tratando las maestras y entre ellas la del sexto grado grupo “A”; enseguida se presenta como lo aborda en el aula mediante un resumen. En realidad la maestra se encontraba trabajando matemáticas, hace una pregunta al grupo: “¿cuál es la fórmula para hallar el volumen del cubo?”, varios niños (levantan la mano y gritan:) “Yo miss, yo, yo se la digo”, ella señala: “a ver Miguel”, él responde: “área de la base por altura”, en ese momento una niña abre la puerta y le da un mensaje a la maestra: “Miss que dice la directora que ya la están esperando”, se refiere a una junta que de antemano citó la directora en el salón que ocupa la dirección de la escuela.⁵⁷ Ante esta situación la maestra se ubica en la organización de la escuela y al realizarse una junta en el horario de clase, propicia una actividad que le permita ausentarse y repasar contenidos que ya trabajaron, en cierta forma aprovecha la fecha que se ha conmemorado en el programa, pues en la escuela y en el país priva un clima de alusión a este acontecimiento, los medios de comunicación como la radio y la televisión comentan sobre este hecho.

La maestra no tenía previsto trabajar historia ese día porque, cuando les solicita la libreta de esa asignatura, algunos niños le advierten: “Miss no la trajimos, usted dijo

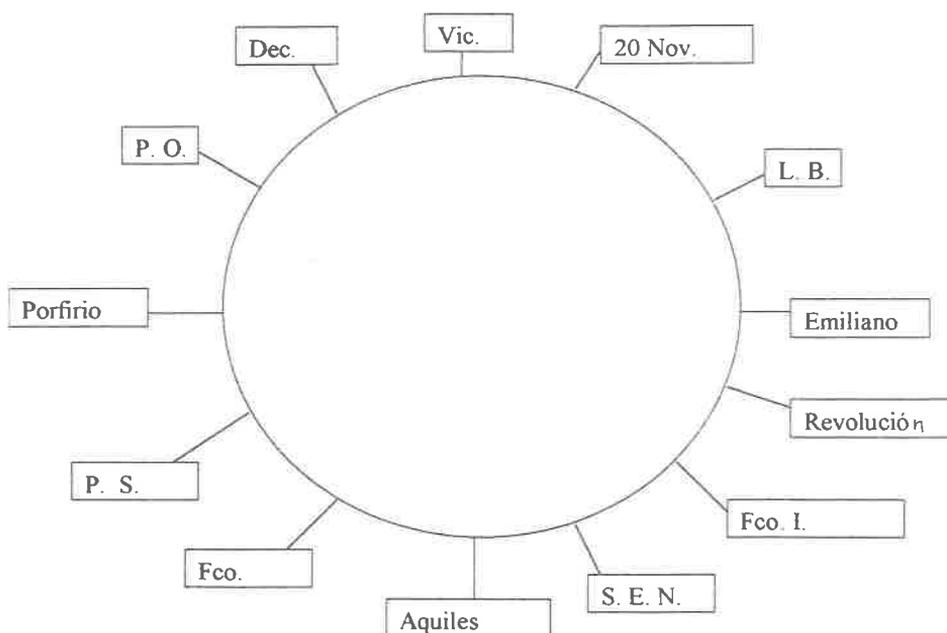
⁵⁶ EPHS, op. cit., p. 8.

⁵⁷ Ibid., p. 9.

que nadamás trajéramos la de español y matemáticas”,⁵⁸ (ya que después del recreo se organizó una vendimia de antojitos como tacos, paletas, palomitas, dulces y otros), lo soluciona pidiendo que el trabajo lo hagan en la libreta de español.

La actividad consiste en lo siguiente: “A ver... van a hacer un resumen de la **Revolución Mexicana**, de lo que ya vimos, procuren poner todo lo que recuerden, los personajes importantes, lo que hizo Francisco I. Madero, ¿sí?. ...les voy a poner un mapa de ideas para que se vayan guiando”; el mapa lo va copiando de su cuaderno. Ella anota en el pizarrón el esquema siguiente.⁵⁹

Figura 3



Cuando termina de escribir sale del salón para ir a la junta. La mayoría de los niños platican, algunos empiezan a copiar el mapa del pizarrón. Cada alumno deberá realizar de manera individual su resumen, como no traen ni el libro de historia, ni la libreta, tendrán que hacer un esfuerzo por recordar lo que ya vieron. Para la maestra

⁵⁸ EPHS, op.cit., p. 9.

⁵⁹ Ibid., p. 9.

el mapa tiene un orden lógico parte del 20 de noviembre de 1910 (se encuentra en la parte superior derecha) que representa la fecha en que se inició la lucha armada contra la dictadura porfirista, si continuamos en el sentido de las manecillas del reloj, en el mapa se encuentran las iniciales "L.B.", que se refieren a Francisco León de la Barra que fungió como presidente interino al derrocamiento de Porfirio Díaz en 1911.

Enseguida está escrito: "Emiliano Z." para referirse a un personaje que participó en la revolución junto con los campesinos sobre todo en el sur del país. Girando en el orden que vamos se encuentra: "Revolución", el acontecimiento tiene una fecha de iniciación y personajes que destacaron en ese movimiento. La indicación que da la maestra es tratar de recordar lo que puedan sobre este hecho, Luis, uno de los niños lo expresa así: "El 20 de noviembre de 1910 se inicia la Revolución Mexicana o sea un cambio rápido y violento", (cuaderno del niño). En este caso ha sido significativo para Luis que la revolución es un suceso rápido, ya sea orientado por el libro de texto, por el discurso de la maestra o influenciado por la historia que él ha escuchado en su contexto inmediato; mira la revolución como un cambio rápido, deja ver una transformación, una mutación, al hablar de cambio, sin embargo no se hace referencia a procesos.

Al seguir y tratar de interpretar el orden de la maestra ella ubica: "Fco. I. Madero", quien participara en las elecciones de 1910 como candidato a la presidencia de la República cuyo lema fue Sufragio Efectivo no Reelección, en el mapa aparece con las iniciales "S.E.N.R." Enseguida ubica los hermanos Aquiles Serdán y a Francisco Villa, otros personajes que también jugaron un papel importante, en Puebla los primeros y en el norte del país el segundo.

Posteriormente en el mapa aparece: "P.S.", se refiere al Plan de San Luis, que expresa el documento realizado por Francisco I. Madero en Estados Unidos de Norteamérica, después de haber sido encarcelado antes de las elecciones. Enseguida se encuentra "Porfirio Díaz" que en relación con el contenido del documento anterior se hace mención en él a la ilegalidad de las elecciones y se desconoce a Porfirio Díaz como presidente.

Las iniciales que siguen son: "P. O.", se refieren a Pascual Orozco, él se rebeló en Chihuahua contra Madero, ya que no se les había entregado las tierras a los campesinos, en otras partes del país también se presentaron sublevaciones, pero en el norte Madero encargó a Victoriano Huerta enfrentarse a los orozquistas y en unos meses fueron derrotados.

Continúa el mapa con "Dec. T.", es decir, la Decena Trágica, como se conoce a la lucha que se desarrolló durante diez días, donde los antiguos militares porfiristas se sublevaron contra Madero, quien representaba el gobierno revolucionario el cual tenía enemigos al interior del país y por parte de compañías extranjeras que luchaban por sus intereses particulares, Huerta estaba aliado de éstas últimas. Al final del orden que se ha seguido en el mapa aparece "Vic. H.", Victoriano Huerta quien después de la Decena Trágica, se instaura en el poder como presidente de la República.

En esta actividad la enseñanza de un proceso histórico de la vida nacional, la Revolución Mexicana tiene una carga de nombres: León de la Barra, Emiliano Zapata, Francisco I. Madero, Alquiles Serdán, Francisco Villa, Porfirio Díaz, Pascual Orozco y Victoriano Huerta, ellos son los personajes dignos de recordarse en esta historia. Cuando la maestra regresa de la dirección pide a algunos alumnos que lean su resumen, Javier lee, haciendo referencia al partido antirreeleccionista que fundó Madero en contra de la dictadura de Porfirio Díaz, la maestra le dice "¡Tan poquito, que no te acuerdas de otras cosas, eso te lo "robaste" ahorita, quiere decir que no has aprendido nada ni del lunes ni del martes!".⁶⁰ La maestra quiere decir que aprender el conocimiento de historia tiene relación con lo que el alumno recuerda, si él se acuerda de lo que vieron ha aprendido, si no lo hace no ha aprendido nada. Lo que el niño hizo para ella es "robar", copiar de alguien lo que escribió.

Continúa con la actividad la maestra, ella pregunta ¿quién más quiere leer su resumen?, sólo dos o tres niños levanta la mano para leer, como para ella este contenido es significativo considera que los niños deben saberlo "al revés y al derecho, por una razón somos mexicanos, y como buenos ciudadanos debemos conocer nuestra historia"⁶¹ hay contenidos que como este al que se le considera que se le debe prestar atención, considera que un mexicano si es buen ciudadano debe conocer la historia del país, lo expresa para que los niños se den cuenta de la importancia de este hecho y traten de conocerlo. Se expresa en esta actividad el valor formativo de la historia, reconocer a los héroes de la historia patria es ser buen ciudadano.

En realidad conocer lleva a memorizar lo que se presenta en la clase, lo que se ha visto, recordar lo más que se pueda incluyendo a los personajes, en la enseñanza la interpretación y la comprensión no están siendo aludidas en este caso. Para la maestra ha sido relevante enseñar este tipo de conocimientos y también existe una relación con el tipo de evaluación que lleva a cabo.

⁶⁰ EPHS, op. cit., p. 10.

⁶¹ Ibid., p. 11.

Evaluación de la actividad presentada

La maestra para evaluar solicita a los alumnos que den lectura al resumen que elaboraron. Ha levantado la mano Luis ante la petición de la maestra, ella accede a que lea y en esta lectura él expresa entre otras cosas, la fecha en que inicia la Revolución Mexicana, el 20 de noviembre de 1910, la dictadura de Porfirio Díaz por treinta y un años, del entusiasmo de los jóvenes, de Zapata, Villa y Orozco que se lanzaron a las armas porque querían que Madero hiciera un cambio rápido y violento para quitarles la tierra a los hacendados, además, de los hermanos Aquiles Serdán y de la Decena Trágica.

La maestra se muestra complacida con el trabajo de Luis y lo felicita: “Muy bien, tu recuperaste casi todo, cuando inició la Revolución, la lucha de Madero, porque se lanzó el Plan de San Luis, Díaz se volvió a reelegir, de los hermanos Aquiles Serdán, de cómo Villa y Zapata querían un cambio rápido a los 20 días de que tomó posesión querían que ya les solucionarían sus problemas, ¿eso no es posible verdad?”⁶²

De esta manera se está evaluando la actividad, al niño que recuperó más se le valora, se le felicita (a Luis), al niño que recuerda muy poco se le reprocha (a Javier). Está relacionado lo que se enseña con la forma de evaluación, lo que se entiende por aprender con la valoración que se realiza de lo aprendido. Quién ha recuperado más datos es mejor valorado, quien no lo ha hecho se considera que no ha aprendido. Reconstruir el conocimiento histórico es recuperar lo que dice el texto.

La maestra concluye la actividad diciendo a los niños que ella dio unas ideas de como hacerlo, que aunque no trajeran el libro debían esforzarse por hacer buenos trabajos, pues una niña le comenta: “es que no traíamos el libro Miss”.⁶³ Para los niños es importante contar con el apoyo del libro de texto para realizar el resumen, pues sin él consideran les falta una orientación para el trabajo.

c. Repasando por medio de una ordenación cronológica

Esta actividad tiene la característica de realizarse mientras la maestra califica una evaluación parcial de matemáticas, ella indica: “Saquen su libro de historia, también

⁶² EPHS. op. cit., p. 8. 12.

⁶³ Ibid., p. 12.

vayan sacando de una vez la libreta de matemáticas, porque ahora yo las voy a calificar”.⁶⁴

La maestra tiene la especialidad en Físico-química, esta parte de su historia personal incide en su práctica docente ya que para ella significa enseñar con agrado las Matemáticas, expresa en una entrevista lo siguiente:

“Entrevistador, (en adelante E.) Por ejemplo de las materias que enseñas, ¿cuáles te gusta enseñar más?

MI. Pues matemáticas.

E. ¿Por la especialidad?

*MI. Pues quien sabe, pero a mi me gusta enseñar más las matemáticas, y te enseñe de todo y hasta leo, pero la verdad la materia que más me gusta pues es las matemáticas”.*⁶⁵

Existe un buen porcentaje de alumnos en este grupo que sienten inclinación por el conocimiento de las Matemáticas, de 29 encuestados, 13 de ellos, (el 44%) expresaron que la materia por la que sienten más agrado es Matemáticas, argumentan porque se les hace fácil, les gustan los números, los problemas y cuentas. Para esta asignatura el programa establece que se le dediquen 5 horas a la semana, mientras que para la Historia y Geografía, se contemplan 1.5 horas.

Estas cuestiones cruzadas con la formación profesional de la maestra son elementos que influyen para prestar mayor importancia a una u otra asignatura. Tiene mayor dominio en el conocimiento matemático y encuentra un sustento normativo para brindarle un mayor espacio y tiempo académico, estas condiciones son características que le imprimen una especificidad al proceso de enseñanza – aprendizaje, ya que también para un buen número de alumnos es agradable estudiar Matemáticas. Sobre el tiempo dedicado en el aula a cada asignatura con el cambio de planes y programas un maestro expresa: “se trabajan por igual, pero dándole mayor énfasis a Español y Matemáticas ya que es la base del educando.”⁶⁶

Aún cuando la evaluación parcial de Matemáticas no guarda una relación con la ordenación cronológica, en su práctica la maestra mezcla el espacio y el tiempo académico para llevar a cabo ambas actividades. Pide a los alumnos que se organicen en equipos con los criterios que ya conocen para integrarlos, quiere decir

⁶⁴ EPHS, op. cit., p. 26.

⁶⁵ Ibid., p. 98.

⁶⁶ Ibid., p. 128.

cada fila constituida por unos seis niños va a formar un equipo, como son cinco filas, han quedado integrados cinco equipos de trabajo. La ordenación cronológica que deberán resolver se orienta bajo las siguientes indicaciones: "En la página mmm ...ciento seis y ciento siete van a resolver la actividad cuatro y cinco: **es una síntesis de un orden cronológico**. Primero buscan, enumeran y luego ordenan en la libreta."⁶⁷ La maestra se orienta para realizar esta actividad con el libro del maestro,⁶⁸ en el cual se expresa que el ordenamiento de hechos o procesos históricos busca que los niños más que memorizar fechas recuerden su secuencia y encuentren alguna relación entre los mismos; ahí se encuentran las mismas afirmaciones que en libro del alumno como se muestra a continuación:

1.- *Promulgación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, organiza a México en una República. (A lápiz la maestra ha contestado todas las afirmaciones escribiendo la fecha correspondiente, 4- Oct-1824)*

2.- *Anexión de Texas a Estados Unidos. (1835)*

3.- *Agustín de Iturbide se corona emperador de México. (1822)*

4.- *Se establecen las siete Leyes. (1837)*

5.- *El ejército de Francia invade México. (1867)*

6.- *Guerra con Estados Unidos. (1846)*

7.- *Juárez expide las Leyes de Reforma (1859)*

8.- *Se promulga la constitución de 1857, la cual restablece la República Federal. (A lápiz Benito Juárez)*

9.- *Se inicia la Guerra de Reforma de los tres años. (1858)*

10.- *Muere Benito Juárez (1872)*⁶⁹

El tratamiento que ha realizado la maestra de la ordenación cronológica ha consistido en dar las indicaciones iniciales y dejar que los alumnos busquen, enumeren y contesten los años; ha quedado la actividad al margen de lo que se pretendía sobre la secuencia de los sucesos en el tiempo y problematizar a los alumnos para que encuentren la relación entre éstos. Se presenta la enseñanza de las fechas de cada acontecimiento sin ninguna relación con el presente, para el alumno es un conocimiento exterior, ajeno, poco significativo, en cambio podría ser útil si

⁶⁷ EPHS, op. cit., p. 27.

⁶⁸ SEP, *Libro para el maestro, Historia sexto grado*, México, Comisión nacional de los libros de texto gratuitos, 1994, p.39.

⁶⁹ SEP, *Historia sexto grado*, México, Comisión nacional de los libros de texto gratuitos, 1995, p. 107.

se partiera de las experiencias más cercanas: ¿cómo son las relaciones actuales entre la iglesia y Estado?, ¿qué leyes han sido reformadas sobre esta situación política? ¿Cuál es la situación de México en sus relaciones económicas con Estados Unidos?

Si se propiciara una empatía del presente con el pasado, a partir de las experiencias de los alumnos, el tiempo histórico nos permitiría comprender la relación presente-pasado-futuro. "Puede ciertamente ser útil conocer mejor la periodización de tal o cual fenómeno más lejano, pero a condición de que sea en términos que cuenten para nosotros: cómo unas situaciones políticas, pueden volverse bruscamente, cómo el pasado y por lo tanto el presente - pueden desplazarse."⁷⁰

La actividad cuatro no se resolvió, en la resolución de la cinco hubo dificultad se dedicaron desde las 11:50 a las 12:50 horas y solamente terminaron unos cuantos niños en el lapso de tiempo asignado por la maestra. Se presentó un detalle de manejo equivocado de las fechas por parte de la profesora, los niños tenían unas fechas y ella otras, aún cuando las había resuelto con anticipación: "... aquí ya lo traigo resuelto, te imaginas son muchas fechas".⁷¹

Algunas niñas discuten con la maestra, observan el libro, la libreta y cuestionan sobre las fechas que les corresponden. Un niño dice: "¿porqué me la pone mal?". La maestra se dirige al grupo y expresa: "No coincide la 7, 8 y 9. No, nadamás 7 y 9 no coinciden".⁷² Los datos correctos para la profesora eran como se muestra a continuación: la afirmación 7.- Juárez Expide las Leyes de Reforma, su respuesta era 1859. La afirmación 9.- Se inicia la Guerra de Reforma de los tres años, su respuesta era 1858, así lo llevaba resuelto en el libro del maestro. Para los niños la solución estaba invertida.

Si observamos en estas dos afirmaciones las fechas que la maestra ha colocado a lápiz están equivocadas, ya que primero se expiden las leyes de Reforma en 1858 y un año después se inicia la Guerra de Reforma. Una vez que checan en el libro y comentan entre alumnos y maestra ella reconoce que está equivocada. "Uno de mis principales problemas en la enseñanza de la historia es el manejo del tiempo; tantas fechas y sucesos son muy difíciles de captar por los alumnos y se les hacen lejanos...".⁷³ Aprenderse los datos y ubicarlos en un tiempo histórico no es una situación fácil tanto para los alumnos como para el docente, es una de las complejidades en esta materia. Luis uno de los alumnos expresa su disgusto por la Historia y el Civismo:

⁷⁰ Jean Chesneau, *Hacemos tabla rasa del pasado, A propósito de la historia y de los historiadores*, México, Décimo segunda edición, 1991, p.77.

⁷¹ EPHS, op. cit., p.27.

⁷² *Ibid.*, p. 29.

⁷³ María de Lourdes Gutiérrez "Para enseñar historia primero hay que entenderla, quererla" en: Marta Elba Tlaseca, op. cit., p.27.

“porque no me gusta aprenderme todas las fechas ni tampoco los artículos.”⁷⁴ A Carlos quien es compañero de Luis, historia es una área del conocimiento que no le gusta y señala en una entrevista:

E. ¿ Por qué ?

Carlos. Porque tenemos que aprendernos muchas fechas de la libreta y nos revolvemos.

E. ¿ O sea es difícil aprender historia ?

Carlos. Si

E. ¿ Y en el libro cómo viene la historia ?

Carlos. Por fechas y acontecimientos también.

E. ¿ Y la maestra como se las enseña, por cuestionarios o cómo ?

Padricio. Si, por cuestionarios o fechas, exposiciones, así ...

E. ¿ Y tienen que memorizarlos todos ?

Padricio. Si, a veces.

E. ¿ Y cuando no ?

*Carlos. Pues a veces sí porque tenemos que hacer exámenes parciales.*⁷⁵

La enseñanza de la historia en esta aula de sexto grado ha representado entre otras cosas “**aprendernos muchas fechas de la libreta y nos revolvemos**”. La enseñanza que propicia la maestra está muy relacionada con el tipo de aprendizaje que realizan los alumnos. En este caso se observa que el contenido de fechas, de crónicas y la forma en como se enseña presenta dificultad. “El concepto de secuencia (de ordenamiento de los hechos históricos) es para los niños uno de los más difíciles de captar.”⁷⁶

Un elemento importante dentro del estudio de la historia lo constituye el concepto del *tiempo*, ubicar el hecho histórico en el tiempo refiere a las funciones del problema, a explicar las características de dicho problema, proceso o acontecimiento en determinado marco temporal, la necesidad de periodizar radica en hacer más entendible el proceso y observar su secuenciación. El sentido de aprender períodos tendría importancia si se explica con ello el desarrollo o la evolución que ha tenido determinado hecho histórico.

Hacer la enseñanza de las fechas y los acontecimientos de un modo significativo para el alumno y pueda acceder a conceptos como tiempo, está en estrecha relación con el contenido que se pretende que el alumno aprenda, es necesario ir construyendo en los alumnos la noción de tiempo histórico, esa temporalidad en que se desarrollan los procesos sociales, el tiempo como tiempo social atiende a una necesidad del hombre de ubicarse en una relación presente, pasado y futuro, de

⁷⁴ EPHS, op. cit., 113

⁷⁵ *Ibid.*, p.117.

⁷⁶ Henry Pluckrose. *Enseñanza y aprendizaje de la historia*, Madrid, Ediciones Morata, 1993, p.33.

ubicar el momento que vive, en el que estuvieron sus antecesores y la necesidad de proyectarse a un futuro. El hombre se ubica en el espacio y en el tiempo, la realidad tiene entre otras dimensiones un tiempo y un espacio.

Para contribuir a que el alumno construya una noción de tiempo histórico es necesario cuidar no sólo las técnicas, como la de la ordenación cronológica que se ha empleado en esta actividad, es necesario reflexionar también sobre el contenido, considerando las experiencias que el alumno tiene sobre el proceso social en el que se desarrolla, que encuentre una relación con el pasado, y que cada periodización pueda vincularse con otras dimensiones como formas de vida, problemas enfrentados, costumbres, valores. Es decir el tiempo visto como uno de los elementos de la realidad que está en interrelación con otros factores que le dan sentido. Esta sería una forma de atenuar la dificultad que presenta su enseñanza en la actualidad.

En la enseñanza de la invasión francesa, en el aula al aludir a fechas con poca profundización sobre las formas de vida, así como la situación política del país en ese momento lleva a crear confusiones, incluso en la maestra cuando ella me comenta: “mira este niño encontró aquí que los franceses bombardearon Veracruz en 1838, ¿Pero esa no es la invasión verdad, es sólo un bombardeo?”, comentamos algo breve sobre el tema y ella agrega dirigiéndose a los alumnos: “ésta que tiene su compañero es la de la “guerra de los pasteles” de 1838, y la otra, la de 1867 es la que ganó Zaragoza”, cualquiera de las dos está bien.”⁷⁷

Una invasión es la de la guerra de los pasteles y otra la refiere a la que ganó Zaragoza. Cabría preguntar si con esto se aclaran las dudas y si la invasión de 1867 por Francia fue ganada por Zaragoza. Al resaltar en la historia del país la historia patria donde los triunfos se enfatizan para valorar a los héroes, para otorgar un lugar a su actitud de lucha elevado a la categoría de heroísmo, se identifica en este caso el triunfo de la batalla del 5 de mayo en Puebla con el triunfo de esa guerra intervencionista, en la cual no ganaron los mexicanos, pues a raíz de esa intervención (1862) una de sus consecuencias fue la instauración del imperio de Maximiliano (1864). Y en esta secuencia de tensiones con Francia finalmente los franceses fueron derrotados; en 1867 son fusilados Maximiliano, Miramón y Mejía y da pie a una nueva etapa en el país con la restauración de la República y la consolidación del Estado mexicano.

En el caso observado la práctica del docente considera que uno de los problemas para enseñar historia tiene que ver exclusivamente con metodología, es decir

⁷⁷ EPHS, op. cit., p.30.

maneras de enseñar, éstas se encuentran en relación con el tipo de conocimiento histórico que se aborda en el aula, el relato de acontecimientos con sus años. Significa que los problemas que tiene el docente en el tratamiento de los procesos históricos sociales no pueden reducirse a mejorar técnicas de enseñanza; el problema no es tan simple, un docente expresa: "si nosotros en realidad vemos la historia primeramente debemos conocerla nosotros para poderla dar a conocer a los alumnos que no lleven la idea que a nosotros, nuestros maestros que tuvimos así nos la enseñaron y ahora queremos enseñarla igual y cosa que estamos engañando igual al alumno."⁷⁸

Conocer la historia nos conduce también a considerar que existen varias historias, que el historiador hace una selección de los datos del pasado de acuerdo con los usos que de ella se requieren en el presente. El historiador escoge una porción de realidad de acuerdo con las intenciones que pretende, esa porción de realidad y su interpretación constituyen ambas un producto historiográfico, uno es el acontecimiento, el proceso social construido por los hombres y otra la interpretación que se hace de esa realidad la cual constituye el conocimiento histórico, también construido por el hombre (en este caso el historiador). En este sentido la historia tiene varias acepciones: como realidad social, como interpretación. Al respecto comenta un alumno del sexto "B" de la escuela "Emiliano Zapata": "La historia la hacen los escritores, porque, ellos este... escriben toda la historia de nuestro país y así va sucesivamente, por ejemplo ahorita un escritor escribe lo que pasa en este año..."⁷⁹, otro alumno del sexto grado de la escuela "México Nuevo" expresa: "La historia la hacemos nosotros los seres humanos",⁸⁰ ambos se están refiriendo a la historia, uno que la concibe como el relato, la narración y otro que la concibe como la realidad social en la que los seres humanos somos los constructores.

Evaluación de la actividad presentada

La actividad es valorada por la maestra en relación con el esquema original de la ordenación cronológica, a cada afirmación le corresponde una fecha, la forma de aprender ha consistido en ubicar el acontecimiento señalado en el período correspondiente.

1.- *Promulgación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. organiza a México en una República. (4-Oct-1824)*

2.- *Anexión de Texas a Estados Unidos. (1835)*

⁷⁸ EPHS, op. cit., p. 134.

⁷⁹ Ibid., p. 126.

⁸⁰ Ibid., p. 148.

- 3.- *Agustín de Iturbide se corona emperador de México. (1822)*
- 4.- *Se establecen las siete Leyes. (1837)*
- 5.- *El ejército de Francia invade México. (1867)*
- 6.- *Guerra con Estados Unidos. (1846)*
- 7.- *Juárez expide las Leyes de Reforma (1858)*
- 8.- *Se promulga la constitución de 1857, la cual restablece la República Federal. (A lápiz Benito Juárez)*
- 9.- *Se inicia la Guerra de Reforma de los tres años. (1859)*
- 10.- *Muere Benito Juárez (1872)*

Los alumnos que logran este resultado como se muestra en las anteriores afirmaciones, son calificados con una nota numérica que expresa que aprendieron los años que requería la maestra. Los que tienen todas las respuestas son valorados por la profesora, en cambio aquéllos que no llegaron a ese objetivo se les recrimina. “Todos me van a ordenar, al que no califique ya sabe se lleva un tache, de una vez les digo a sus papás que no trabajan; y con fechas y todo, ¡Eh José!, ¡esos años , te faltan esos años!”.⁸¹

El contenido que la maestra está enseñando es retomado del libro de texto, en realidad es el punto de partida y el punto de llegada, no existe un análisis sobre él, con la formación que posee la profesora: la normal básica y la especialidad de Físico- Química no le permiten contar con los elementos para poder hacer adecuaciones al contenido. La preocupación en la actividad de la ordenación cronológica radica en cómo enseñar, entendida sólo como el propiciar la memorización de fechas y acontecimientos, se reduce la labor a una concepción de enseñanza tecnicista, donde no interesa tanto el contenido de lo que se enseña sino el manejo de técnicas que permitan que el alumno llegue a objetivos trazados, que puedan ser observables y medibles. “Entonces pues yo pienso que la enseñanza es una manera de dar un conocimiento, o de obtener un conocimiento, tanto de darlo como de obtenerlo”.⁸² Se pone mayor atención a la manera, a lo que el maestro debe saber hacer para dar el conocimiento, que a tener el dominio de lo que enseña.

El docente de educación primaria de sexto grado requiere saber maneras, técnicas de enseñar, pero también es necesario tener un dominio de los contenidos históricos,

⁸¹ EPHS, op. cit., p. 31.

⁸² Ibid., p. 130.

“los verdaderos contenidos que se manejan en historia, no los contenidos que nos marca el programa, sino una historia verdadera, donde se pueda decir los pros y los contras de cada persona que intervinieron en ella, de los héroes que están en el país, que los hemos tratado como intocables, cuando debemos decirles a los alumnos que también fueron seres humanos y que en cierta forma influyeron en el cambio de la historia, pero que también atrás de ellos hay muchas personas que han hecho cambios que no se ha tomado en cuenta”⁸³, expresa un maestro del medio rural.

Contar con diversas fuentes de un problema para enseñar historia y diferentes perspectivas donde el alumno pueda cuestionar y reflexionar, nos permite a la vez buscar otras formas de evaluación más interpretativas, que no reduzcan la evaluación a memorizar mecánicamente lo que sucedió en cada régimen de una manera fragmentada, sino propiciar una información global del proceso. “Lo que no debe hacer el maestro y menos el texto es dar interpretaciones definitivas... dar una información básica que ayude a cuestionar y a reflexionar.”⁸⁴

Además de las actividades ya mencionadas: el cuestionario, las ceremonias cívicas, el resumen y la ordenación cronológica, utilizadas como formas para dar el conocimiento, también se ha encontrado otra forma de trabajo a que la maestra recurre para enseñar los contenidos de historia: la exposición de temas por parte de los alumnos.

d. Exposición en equipo de un tema

La maestra ha asignado al equipo de Mayanne, Luis, Eleonor, Carlos y Roberto la lección 5 del libro de texto, el tema la dictadura porfirista, dos días antes de la exposición durante el período de exámenes bimestrales, lo hace así en equipos porque en este grupo existen las condiciones para trabajar por equipos y ella considera que así los niños aprenden mejor. Con su grupo del año pasado no se prestaba para este tipo de trabajos “no, no, no tenían bien idea de lo que es un equipo, entonces fue muy difícil, ahí si como que yo les sugería muchas cosas. Es que según el grupo, en cambio este grupo si se presta, ...entonces ya nos enriquecemos todos. Pero..., y les gusta a ellos.”⁸⁵

Los niños que van a exponer pegan en el pizarrón tres cartulinas con algunos enunciados o dibujos alusivos al tema que van a tratar, la primera dice: En 1909

⁸³ EPHS, op.cit., p. 130.

⁸⁴ Ponencia presentada por Juan Broom. Escritura de manuales escolares (experiencias) de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, en: Taller – encuentro, *Identidad en el Imaginario Nacional, re – escritura y enseñanza de la historia*, op. cit.

⁸⁵ EPHS, op. cit., pp. 106-107.

Díaz afirmó que México ya estaba preparado para realizar elecciones libres. En la segunda dice: dictadura porfirista y aparece el dibujo de Porfirio Díaz. En la tercera cartulina dice: el porfiriato y se presentan dibujos de cómo vestía la clase acomodada en esa época. Durante todo del desarrollo de la exposición no se aludió ni por parte del equipo, el grupo, o la maestra a este material. Quedó como escenografía confundiendo con los otros materiales que ya estaban colocados con anterioridad en la parte norte del salón donde se encuentra el pizarrón y el escritorio.

Figura No. 4



Antes que ellos inician la exposición del tema la maestra se dirige al grupo para pedirles que estén atentos que se fijen bien en lo que van a exponer sus compañeros: "Hay que estar bien ojo de chícharo y bien oído, ¡Es cómo clase, es como resumen eh!"⁸⁶

⁸⁶EPHS, op. cit., p. 87.

Cada niño del equipo empieza a exponer una parte del contenido la dictadura porfirista, tomando como base el libro de texto de sexto grado de historia en las páginas 60 y 61 y una guía comercial para este grado donde vienen las huelgas de Cananea y Río Blanco. Cuatro de ellos lo hacen leyendo, su voz es muy queda y para los niños que está sentados en la parte de atrás es muy difícil escuchar y ver, como recomendó la maestra “bien ojo de chicharo y bien oído”. Otros dos de los alumnos expositores no leen, lo llevan aprendido de memoria.

El equipo ha realizado una exposición en menos de diez minutos con voz baja; la maestra pide que le hagan preguntas al equipo que expuso, una niña pregunta sobre Cananea, ¿qué producían plata o metales?, a esto Berenice que expuso al respecto le responde que minerales. Otro niño pregunta ¿qué producían en Veracruz?, Mayane contesta que hilos. Enseguida la maestra pide al equipo que cuestione al grupo sobre lo que expusieron, ellos realizan algunas preguntas y las respuestas no han resultado convincentes para la maestra, por lo que pide al equipo que vuelva a exponer y al grupo que esté atento, los alumnos de este equipo repiten su exposición y cuando la maestra juzga pertinente va interrumpiendo para recalcar lo que ha considerado importante, en su participación varias ocasiones retoma el contenido del libro del alumno.

En el libro de texto se explica la dictadura de Porfirio Díaz en las siguientes palabras: “...casi no dejó ningún poder a los gobernadores ni a las autoridades locales. Él tomaba todas las decisiones. Los diputados y los senadores aprobaban todas sus iniciativas... No se permitía ninguna confrontación de ideas ni de opiniones...”⁸⁷

Lo que enuncia el texto es la caracterización del régimen porfirista, su historia política: una sola persona se encarga de la toma de decisiones. La participación de la Cámara de Senadores y de Diputados estaban sometidas a ese liderazgo y no se permitía el diálogo, ni la confrontación ideológica.

Esta reescritura de la historia de la dictadura de Porfirio Díaz ha empezado a tener eco en las nuevas generaciones y también en los maestros, “aparentemente la historia lo marca como un dictador, realmente mal o bien hizo mucho, yo personalmente (expresa la maestra), no lo marco como un dictador, él empezó a su manera.”⁸⁸ Luis en su exposición comenta al respecto: “En la dictadura hay una persona o grupo de personas en el poder... él, (refiriéndose a Porfirio Díaz), al principio fue bueno, pero el poder y el dinero lo hicieron cambiar”.⁸⁹

⁸⁷ SEP, *Historia, Sexto grado*, México, Comisión nacional de libros de texto gratuitos, 1995, pp. 60-61.

⁸⁸ EPHS, *op.cit.*, p. 89.

⁸⁹ *Ibid.*, p. 89.

Se ha iniciado una etapa de explicación de este período de nuestra historia donde se revisa el papel que jugó Porfirio Díaz, En el período que se realiza la reforma educativa de 1992 fue Presidente de la República, Carlos Salinas de Gortari, quien por una parte tuvo la idea de reelegirse, propiciando una discusión que le permitiera reformar la Constitución Mexicana, proceso que no tuvo adeptos; por otra parte al entrar en vigor el Tratado de Libre Comercio era necesario crear condiciones de aceptación del capital extranjero y liberar las relaciones comerciales de México con otros países, principalmente Canadá y Estados Unidos. Uno de los personajes de la historia que mejor se adapta en el presente a este esquema de desarrollo económico es Porfirio Díaz que durante la dictadura favoreció las inversiones extranjeras y en lo político se reeligió durante varios períodos presidenciales.

Las necesidades de explicar a través del texto el presente, la política actual del país guarda una relación con el pasado en las siguientes líneas del libro de texto: “El presidente se reeligió varias veces. Por largo tiempo está fórmula funcionó porque el país anhelaba la paz y la prosperidad, y porque el gobierno de Díaz logró un impresionante impulso económico”.⁹⁰ Es justificada la dictadura porque hubo paz, se presenta una imagen de estado consolidado sin conflicto, las rebeliones constantes que hubo en esa época no son mencionadas, implícitamente se supone que ésta fue una condición para la prosperidad económica. Los textos de historia de educación primaria reformulados a partir de 1992, pretenden presentar que la estabilidad y la obediencia han dado progreso a México.

Este contenido que plantea el libro es retomado por uno de los alumnos expositores: “...como Porfirio Díaz duró mucho tiempo en el poder. Eso permitió la prosperidad porfirista...” La maestra interrumpe para recalcar la idea que expresado Carlos: “recuerden que durante el porfirismo fue cuando empezó la prosperidad en México. Esa prosperidad de tierras se llamó latifundio”.⁹¹ De alguna manera se deja implícito que la economía de México tuvo una gran prosperidad porque las tierras fueron acaparadas en manos de unos cuantos que si tuvieron la capacidad para hacerlas producir, el latifundio; aunado con la permanencia en el poder de una sola persona que fue apoyada por el equipo de senadores y diputados trajo la paz.

El libro de texto es un orientador de la enseñanza, brinda los conocimientos sistematizados que han sido seleccionados en el presente por la Secretaría de Educación Pública y que expresan la cultura y el conocimiento que han sido legitimados para transmitirse por los grupos hegemónicos. “Los manuales escolares son instrumentos de poder destinados a espíritus jóvenes, poco críticos, pueden

⁹⁰ SEP, *Historia, Sexto grado*, op. cit., p. 61.

⁹¹ EPHS, op. cit., p. 89.

reproducir la idea de identidad del ser...".⁹² Además del libro de texto, también las guías comerciales se adaptan y se editan de acuerdo con los nuevos programas de estudio.

Otro punto abordado por una de las niñas del equipo expositor se refiere a la fábrica de Cananea donde se llevó a cabo una huelga de mineros durante la dictadura porfirista, La maestra considera importante interrumpir la exposición para hacer énfasis de la manera siguiente:

*"Cananea fue un centro minero que en 1906 realizó una huelga por la discriminación de los obreros. Ahí los obreros trabajaban, ¡hasta niños pequeños de diez, doce años!; éstas personas empezaron a sentir cansancio y sin ninguna garantía, pensaron hacer una huelga, tenían sus ideales... hicieron una matanza espantosa, una matanza espantosa. Imaginen que sus papás hicieran una huelga y sin más ni más los mataran, por eso se recuerda porque fue sangrienta ...imaginen sus papás se van a trabajar y sin más te dicen que está muerto afuera de la fábrica".*⁹³

Aunque este aspecto aparece en el libro sólo en la línea del tiempo la maestra ha considerado importante retomarlo y trata de relacionar el pasado con el presente pidiendo a los niños que imaginen una situación en semejantes condiciones. Para la maestra hablar de la huelga de Cananea y pedirle al niño que imagine a sus papás en un conflicto similar es una forma de relacionar los acontecimientos del pasado con alguna situación parecida que pudiera presentarse en el presente. Ella es la que toma la palabra para ejemplificar, los niños escuchan pero no se establece un diálogo para ver como lo interpretan los niños. El supuesto posiblemente sea que la maestra considera que al hacer ella la relación los niños la entienden también. Y en este momento en su práctica empieza a presentarse la concepción de que en la enseñanza de la historia es necesario "... que tenga empatía, porque actualmente se habla mucho que tiene importancia que haya una relación del pasado con el presente".⁹⁴ En el trabajo de campo que se observó no fue algo que prevaleciera en el tratamiento, sin embargo en este contenido ella empieza a buscar esa empatía con los problemas de nuestra sociedad, aunque todavía es limitado al punto de vista del docente, pues los alumnos no la expresan o construyen.

Una vez que terminaron de exponer Luis dice a la maestra que ella les dejó investigar el Plan de la Noria y el Plan de Tuxtepec, pero sin embargo no lo encontraron. Entonces la maestra complementa el punto señalando:

⁹² Ponencia expresada por Alain Chopin, Las políticas sobre libros escolares en el mundo: perspectiva comparativa e histórica del Instituto Nacional de Investigación Pedagógica, París, en el Taller Encuentro: Identidad en el Imaginario Nacional, reescritura y enseñanza de la historia, op. cit.

⁹³ EPHS, op. cit., p. 88.

⁹⁴ Ibid., pp. 151-152.

"El Plan de la Noria fue cuando Benito Juárez se reeligió varias veces. ...fue cuando Porfirio Díaz se reveló contra Juárez. Y el Plan de Tuxtepec fue cuando Porfirio Díaz se revela contra Lerdo de Tejada". Luis retoma lo que la maestra expresa: "...el Plan de Tuxtepec lo lanzó Porfirio Díaz contra Juárez y el de la Noria contra Lerdo de Tejada." La participación de Luis al repetir sintéticamente lo que ella ha enunciado fue aprobada por la maestra: "¡ya vez como si lo sabes!"⁹⁵

La maestra se dirige al grupo para recalcar que deben leer y estudiar, no únicamente la dictadura también el Plan de la Noria y el de Tuxtepec. Añade: "es más, de una vez me lo escriben ahorita porque eso no viene en su libro." Entonces ella inicia a dictar el principio del texto y va pidiendo al grupo que completen "¡ustedes hagan sus propios textos!". Inicia: "El Plan de la Noria es cuándo quién?, una niña responde cuando Porfirio Díaz se reveló contra Juárez. La maestra vuelve a repetir la pregunta para recalcar el contenido y a la vez incitar a que más niños respondan ¿Cuándo Porfirio Díaz se reveló contra...?, un niño y una niña responden: "contra Juárez". Para la profesora ha sido correcta la respuesta, pero no la forma en que fue dada por los alumnos y hace un reclamo: "¡ponga completo, qué somos iguales, cuando Porfirio Díaz se reveló contra Benito Juárez, porque se quería reelegir!"⁹⁶

El reclamo indica no un reclamo por una deficiente redacción, sino por la forma en que los niños se relacionan con esos personajes de la historia de México, como no somos iguales, no considera correcto que sean aludidos como Juárez, Díaz, entre ellos y nosotros debe haber una distancia, implícitamente se está propiciando una concepción en la que las grandes personalidades hacen la historia y por ello les debemos respeto.

La maestra pide a algunos niños que lean lo que escribieron sobre el Plan de la Noria, ellos al referirse a Benito Juárez sólo mencionan Juárez, por eso ella vuelve a insistir: "yo dije que pongan completo, ¿qué nos llevamos de a cuartos?, ¡pobres ya están muertos y siguen hablando de ellos!"⁹⁷ Es para la maestra una historia de muertos, aunque en otro momento trató de relacionar con el presente al hablar de la huelga de Cananea, vuelve a relucir el contenido histórico como el relato de hechos pasados, lejanos, de muertos, sin sentido en el presente. Aprender en esta clase ha significado estar bien ojo de chicharo (ver) y estar bien oído (escuchar), esta es la concepción que orienta a la maestra sobre el aprendizaje en historia, si está atento viendo y escuchando puede reconstruir el conocimiento histórico el alumno; para propiciar que se apropie de los contenidos se considera que el papel del docente es mantener al alumno atento, es decir, escuchando y viendo. Esta forma de enseñanza está relacionada con un contenido donde la maestra resignifica otorgarle un lugar

⁹⁵ EPHS, op. cit., p. 88.

⁹⁶ Ibid., p. 90.

⁹⁷ Ibid., p. 90.



157889

157889

diferente a Benito Juárez y Porfirio Díaz, se valora la participación del héroe en la construcción de los procesos sociales; se presenta una jerarquía diferente entre las personas que participan en los acontecimientos históricos; los líderes, los estadistas juegan un papel importante, por ello otros sujetos sociales como el alumno no debe confundirse con ellos, es el mensaje que les ha querido dar la maestra al cuestionar si “nos llevamos de a cuartos”.

Llevarse de a cuartos significa tener mucha confianza con alguien. En el aula se pide respeto y distancia de los personajes que han realizado cosas extraordinarias y positivas. Estudiar este tipo de historia donde se recoge lo positivo de otros tiempos cumple su labor formativa, al recuperar “las hazañas de Quiroga, de Hidalgo, de Juárez, de los héroes de la Revolución, bien contadas por los historiadores...” opera como historia que enseña a través de los personajes cuyas proezas son dignas de valorar e imitar y “harán de cada criatura un apóstol, un niño héroe...”⁹⁸

Cuando todos los elementos del equipo han participado y que la maestra ha complementado donde lo ha considerado necesario se pasa a la fase de preguntas que ya había sido señalada desde el inicio de la clase, cuando explicó que estuvieran atentos “bien ojo de chicharo y bien oído”. Conduce este señalamiento a que aprendan de lo que digan sus compañeros, porque eso servirá para evaluar, el aprender se entiende en este caso, como ser receptor y captar el conocimiento del que lo posee.

Evaluación de la actividad presentada

El equipo que ha expuesto la dictadura porfirista se dirige a determinados alumnos que ellos eligen, preguntan sobre los contenidos que han expuesto. Si el alumno responde correctamente, la maestra lo considera y anota en su lista un punto. Por eso cuando algunos niños saben la respuesta participan efusivamente solicitando que se les de la palabra en el caso de que el alumno al que se le haya cuestionado en primera instancia no responda y están al pendiente de que la maestra les anote el punto correspondiente por su respuesta.

Así preguntan y responden los niños:

Berenice le pregunta a Martha: “¿Dónde estaba la fábrica de Río Blanco y qué producía?”

Martha no responde.

Un niño contesta: telas ...y qué?

Abraham también responde: “Se producía ropa y estaba en Veracruz.”

⁹⁸ Luis González. “De la múltiple utilización de la historia”, en: Pereyra Carlos **Historia ¿para qué?**, México, Siglo XXI, 1990, pp. 55-74.

*Otra niña agrega: " Estaba en Veracruz y se producian hilos."
La maestra participa señalando lo que debe ser la respuesta correcta: "Veracruz y textiles" .⁹⁹*

El trabajo en equipo consistió en la exposición de lo recuperado en el libro de texto y en la guía comercial, la actividad fue como un resumen, los alumnos del grupo debían escuchar con atención para tratar de captar el contenido y retenerlo, para que cuando se realizaran las preguntas ellos aplicaran lo aprendido al responder correctamente cada cuestión. Si el alumno que era cuestionado acertaba la respuesta, constituía una forma de mostrar a la maestra que si aprendió. "...Yo les pongo una pregunta y ellos me ponen la respuesta... y allí es donde me doy cuenta de que si aprenden."¹⁰⁰

El niño sabe que está siendo evaluado en el proceso de preguntar y responder, para la maestra es una forma de repasar; una técnica de enseñanza y aprendizaje. El niño aplica el conocimiento cuando responde correctamente, esta situación la valora la maestra controlando en su lista; quien responde es acreedor a un punto, quien no acierta o no contesta no le anota nada, pero verbalmente le llama la atención.

Hasta aquí se han mostrado las actividades más recurrentes encontradas en el trabajo de campo de este objeto de investigación, sin embargo el sentido de presentarlas es también para tratar de explicar porqué el docente ha recurrido a ellas y no a otras, qué significan para la maestra.

B) El significado de las actividades del docente

Al realizar este trabajo con la orientación etnográfica se pretende llegar al significado que tienen las diversas actividades empleadas por la maestra para propiciar que los alumnos construyan el conocimiento histórico.

Las actividades que se han venido describiendo como el cuestionario, el resumen, las ceremonias cívicas, la ordenación cronológica y la exposición de temas en equipos, contienen implícitamente una concepción sobre la enseñanza, el aprendizaje, el rol del docente y el rol del alumno; también en todas estas actividades lo que está al centro son los contenidos de historia, que la maestra al interpretarlos, transmitirlos y evaluarlos de determinada manera expresa su concepción de historia, la que prevalece de manera central en su práctica docente.

⁹⁹ EPHS, op. cit. p. 89.

¹⁰⁰ Ibid., p.106

a. Ser una maestra versátil

Estas concepciones que dan sentido a su práctica docente, son las que se expondrán desarrollar en este apartado. La maestra se preocupa por el desarrollo de ciertas actividades para que el alumno aprenda. Ella se considera a si misma como no rígida para enseñar, como dinámica y versátil; considera muchas técnicas para enseñar:

"...Mira eehh yo soy muy versátil, nunca tengo un patrón, ehhh, ¡nunca! Por ejemplo, vemos dos tres páginas y les digo que ellos elaboren sus preguntas, ¿sí? Y luego por ejemplo de esas preguntas yo hago las mías, y luego les digo a ver ¿pusieron esta pregunta?. ¡Ah sí, yo la tengo así, yo la tengo así, yo la tengo así! Les pregunto ¿cómo la tienes?... ¿quién la tiene? yo la tengo de esta manera, de esta manera ¿Y quién no la tiene? Yo, a pues entos escribela; es una manera, es una manera, es una forma de leer. Ahh, pero antes yo les pongo mucho a leer, me van a leer el tema y me lo firman .

Ya después de allí ya hago la actividad, ya sea esa actividad o por equipos y sale, de aquí a aquí está clase, de aquí a aquí este equipo va a dar esta clase, a y a veces les digo que este, mesa redonda, ...a veces les digo que traigan su material en cuadros sinópticos, en esquemas , con rectángulos, este... o sea le busco la... este o a veces como el otro día me viste, de que el juego del cartero, les pregunto así, o a veces este... diferentes maneras. "¹⁰¹

Su función como docente está centrada en ser versátil que significa buscar las maneras, las dinámicas, ella considera necesario usar diversas formas para acercar el conocimiento al niño; su ideal de docente, su concepción sobre que es ser buena maestra se orienta por instrumentar dinámicas para propiciar el aprendizaje. La maestra ha centrado su preocupación en generar dinámicas, maneras para transmitir un conocimiento retomado del texto y que no parece ser cuestionable, el uso que se hace del curriculum, es para propiciar el aprendizaje memorístico: los contenidos son repasados de diversas formas hasta lograr el objetivo de que el alumno lo retenga en la memoria. Los materiales que han orientado la práctica de la maestra se han concretado en el libro de texto, el libro de sugerencias didácticas de historia para sexto grado, algunas guías comerciales. Sus contenidos son resignificados por la maestra en las actividades del aula.

Para Habermas esta práctica es una actividad instrumental,¹⁰² donde lo que se privilegia es el análisis de los medios apropiados para determinados fines, el profesional en ciencias humanas debe aceptar las situaciones como dadas, del mismo modo que acepta la definición externa de las metas de su intervención. Para Ángel

¹⁰¹ EPHS, op.cit., pp. 104 - 105

¹⁰² Ángel Pérez Gómez, cita a Habermas, "La práctica de la enseñanza como actividad técnica", en: J. Gimeno Sacristán y Ángel I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, España, Ediciones Morata, 1995, p. 97.

Pérez¹⁰³ la concepción de los procesos de enseñanza como mera intervención tecnológica, tiene la característica que el docente se asume como un técnico de la educación el cual debe aplicar los conocimientos que han sido elaborados por especialistas.

b. Me formé como maestra hace veinticinco años

La maestra realiza este tipo de enseñanza en historia porque posiblemente se ve influida por el texto, los materiales comerciales y por su formación profesional que se remonta a hace veinticinco años, (en la década de los setentas), cuando estaban vigentes los programas de formación de docentes con una orientación de la tecnología educativa. Ella platica:

“Yo estudié en la Normal Benito Juárez, fui la última generación de tres años y después de ahí salí a Huichapan, estuve en Sahagún, estuve en la Zaragoza... estuve en la escuela “Alfa” y dentro de ese lapso estudié la Normal Superior, en la especialidad de Física-Química”¹⁰⁴.

Haber estudiado hace veinticinco años la profesión de maestra significa, haber recibido una formación académica que privilegia los modelos didácticos, la planeación detallada de los objetivos, las actividades, la evaluación y los recursos o medios tecnológicos utilizados en la enseñanza. Estas son ideas que fueron orientando a los maestros en su práctica y que al no tener una actualización permanente esas prácticas han sido reforzadas por la experiencia propia y de los otros. La concepción epistemológica de la práctica como racionalidad técnica o instrumental, se ha desarrollado a lo largo de todo este siglo y en particular, en los últimos treinta años, la mayor parte de la investigación, la práctica y la formación del profesional en el ámbito educativo.¹⁰⁵

Los saberes que la maestra posee los ha aprendido en la institución donde se formó, en los cursos impartidos por la SEP, también en las diferentes instituciones en las que ha ejercido como docente y tuvo la oportunidad de aprender de otros maestros, “...en la escuela de San Luis mi directora era una “superdirectora” que se metía a mi grupo y en dos tres cosas enseñaba mil! O sea como que yo agarré su ritmo de esa maestra, muy preparada se puede decir que allí fue donde me formé”.¹⁰⁶ Ella reconoce que también las instituciones escolares donde trabajó influyeron en su formación docente, y en esa escuela de San Luis, consideró como su maestra a la

¹⁰³ EPHS. op. cit., p. 97.

¹⁰⁴ *Ibid.*, p. 96

¹⁰⁵ Ángel I. Pérez. “La práctica de la enseñanza como actividad técnica”, en: J. Gimeno Sacristán y Ángel I.

Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*, op. cit., pp. 96-99.

¹⁰⁶ EPHS. op. cit. p. 98.

directora, porque era una persona preparada y tenía una práctica y una forma de enseñar que para ella fue digna de recuperarla, según expresa:

*"...era una maestra super, yo creo que, yo no digo nada de la directora, es que cada quien tiene su forma, pero no he conocido gente así tan... tan para todo, ¡ para todo!: y es que ella por ejemplo me vio joven, te diré. Te digo y me hacía ejercicios mentales, que esto y que lo otro, ¡nombre, uuyy le agarré la onda bien! y luego me daba libros, libros y libros, y hay me tienes y mira y aquí hay problemas de sumas y resta para que llesves una secuencia, te digo que para mí ella fue mi maestra, para mi ella fue mi maestra ."*¹⁰⁷

Sus saberes en la docencia los construyó al interactuar con los docentes y en especial con ésta maestra. La concepción de enseñanza deja de lado el ¿para qué se enseña? se orienta por las formas de ejercitación de los contenidos, considera que el alumno aprende al realizar muchos ejercicios, resolviendo problemas; por su parte el maestro debe estar preparado para ofrecerle situaciones donde ejercite y aplique el conocimiento. Considerar que el aprendizaje se logra así está sustentado en las teorías de condicionamiento de Skinner,¹⁰⁸ que se asientan en el principio de que el hombre es el producto de las contingencias reforzantes del medio.

Por eso para el docente es significativo propiciar una serie de reforzadores que actúen en el alumno para que aprenda. En el caso de historia es repasar acontecimientos y fechas, asociar nombres para memorizarlos, resumir textos, exposición en equipos, el maestro o los alumnos hacen preguntas sobre los contenidos, al responder correctamente significa para la maestra darse cuenta de que aprendieron.

La maestra considera que su intervención en el aula debe ser versátil para buscar las formas de enseñanza, que se adapten más al grupo en que está trabajando, lograr los objetivos señalados en el programa le redituará el logro de objetivos y el aprendizaje deseado. Su grupo obtuvo el primer lugar en el concurso de aprovechamiento que se realizó a nivel zona a fines del curso escolar. Con ello en el contexto inmediato hay una interrelación en lo que se concibe como ser buen docente y las concepciones en que ha sido formada la maestra. Para Ángel Pérez "La intervención didáctica debe reducirse a la elección y activación de los medios necesarios para la consecución de objetivos determinados previamente desde fuera. Los problemas que se plantean al maestro son instrumentales, y por tanto técnicos, como aplicar los recursos y las

¹⁰⁷ EPHS, op. cit., pp 102-103

¹⁰⁸ Ángel I. Pérez, "Los procesos de enseñanza aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje", en: J. Gimeno Sacristán y Ángel I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, op. cit., p. 37-41

estrategias necesarias para la consecución de los objetivos que se le indican en el currículum oficial.”¹⁰⁹

En este proceso de enseñanza-aprendizaje el docente marca las pautas a seguir, él es quien enseña, decide las actividades que debe desarrollar el alumno, en el caso del resumen ella señala la actividad para que aprendan, van a hacer un resumen de la Revolución, de todo lo que recuerden; en el cuestionario va dictando las preguntas que ha considerado relevantes en cada tema, en la ordenación cronológica retoma el libro de texto del alumno para solicitar a los alumnos que busquen, ordenen y copien con los años de cada acontecimiento en su cuaderno, en la exposición por equipos la maestra señala que deberá estar aprendido de memoria, se marcan las opciones, los procedimientos para aprender, el alumno es concebido como el que no cuenta con el conocimiento, el es quien va a aprender, lo cual en ocasiones es cuestionado por los alumnos.

El saber que el alumno adquiere en este proceso no es relevante¹¹⁰ y lo llega a olvidar fácilmente, Luis expresa esta inquietud “¡Lo de los demás equipos no sabemos ni que onda con eso!, lo de nosotros si lo entendemos pero lo de ellos no!”,¹¹¹ se propicia un conocimiento, sin una comprensión, conocer es repetir lo explicado por el libro de texto, la guía, etcétera. Cierto es que los niños investigan cuando se les llega a dejar trabajo en equipo y esto puede propiciar otra forma de aprendizaje, pero si los textos en que lo hacen expresan contenidos semejantes, lo que se hace es ampliar un cúmulo de conocimientos sobre historia pero bajo las mismas concepciones de historia narrativa o de bronce.

La maestra utiliza diversas formas para acercar al niño al conocimiento, incluso en equipos, en algunas ocasiones trata de relacionar el pasado con el presente, pero los conocimientos que se están manejando no cambian sólo las técnicas. En el discurso que emplea la maestra empiezan a aparecer concepciones del constructivismo para promover el conocimiento: “...mira que yo uno de mis sistemas es darles muchos problemas, para ver si realmente lo saben aprovechar, porque tu enseñas algo, o ellos mismos cuando trabajan por equipos ...descubren conocimientos, tú sabes que cuando tú descubres algo o tú lo descubres como que se te pega más, ¿no?”.¹¹²

¹⁰⁹ Ángel I. Pérez Gómez. “Los procesos de enseñanza aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje”. op. cit., p. 97

¹¹⁰ El aprendizaje relevante es entendido como aquél que permite al niño entender a partir de sus experiencias, de sus referentes previos los significados de otros conocimientos y que por estar ligados a su contexto cultural, económico, social le permite al niño no sólo apropiarse de ese conocimiento si no además es factible utilizarlo para que trascienda en su vida e interactuar con los otros. Ángel Pérez Gómez, op. cit, pp. 63-77.

¹¹¹ EPHS. op. cit., p. 90

¹¹² Ibid., p. 103

Sin embargo, esto no ha llegado a constituirse en lo característico de su práctica en la asignatura de historia; ya que juegan un papel importante los materiales curriculares, el contexto inmediato, los medios de comunicación su formación profesional han sido orientados centralmente por otra forma de concebir y construir la historia. Es necesario considerar que si bien en los cursos de actualización que se imparten a maestros de educación primaria a partir de la reformulación de plan y programas en este nivel ha empezado a permear un discurso de la didáctica constructivista, este no ha sido tan fácil de llevar a la práctica en todas las asignaturas ya sea en las formas de enseñanza o de evaluación.

c. Muchos exámenes parciales

Por otra parte existe una relación entre los objetivos planteados curricularmente, las actividades realizadas para desarrollarlos y la forma de evaluarlos. La evaluación en este caso ha significado para la maestra una forma de enseñanza, expresa:

"... ¡Ah! y también te voy a decir una cosa: Les hago muchos exámenes parciales, o sea ya después de que vimos el tema en ...de equis manera, este... en una hoja yo les pongo una pregunta y ellos me ponen la respuesta... mmmhh, yo les hago una pregunta y ellos ponen la respuesta y calificamos entre todos, cambiamos de libretas yyy... y allí es donde me doy cuenta de que si, que si aprenden. Es una forma de evaluar no, pero que me ha dado resultado."¹¹³

Ha sido significativo para la maestra usar los exámenes parciales como una actividad reforzadora de la memorización. El proceso inicia con el dictado o construcción de los alumnos de un cuestionario sobre un tema, donde se retoman los contenidos que ella considera relevantes, ese cuestionario es repasado en clase, la maestra pregunta a los alumnos o se preguntan entre ellos, de un conjunto de cuestionarios y/o resúmenes u otras actividades se estructura un examen parcial que sirve como base para el examen bimestral. Es necesario aclarar que éste examen bimestral es enviado por el Instituto Hidalguense de Educación, los niños para adquirirlo pagan el costo correspondiente.

La maestra, realiza acciones de control al recopilar datos sobre lo que van aprendiendo los niños; que son pasos preliminares a las operaciones de evaluación, están presentes al elaborar el cuestionario, calificarlo, anotar puntos cuando participan en clase los alumnos, checar que cada alumno asocie en su libreta los nombres de los personajes que se estudian, y que correlacionen correctamente acontecimientos con fechas, que recuperen lo que dice el texto del alumno de sexto

¹¹³ EPHS, op. cit., p. 106.

grado de historia, ya sea cuando lo expresan en forma verbal o mediante un resumen. De acuerdo con Jean Barbier, todos estos pasos preliminares permiten elaborar un juicio es decir realizar la evaluación: "...existe control o seguimiento de la formación cada vez que nos encontramos en presencia de operaciones que sólo tienen aparentemente como resultado la emisión de informaciones acerca del funcionamiento concreto de una actividad de formación. Existe por el contrario una actividad de evaluación cada vez que nos encontramos ante operaciones que tienen como resultado la emisión de un juicio de valor sobre actividades de formación."¹¹⁴ Las operaciones de control son los datos de cada trabajo, de los cuestionarios, de los exámenes parciales. El juicio que emite la maestra es con respecto a si el niño aprende o no.

Estas actividades de evaluación cobran fuerza en la escuela por los reforzadores que las autoridades educativas institucionalmente promueven en todas las zonas escolares del estado de Hidalgo: los exámenes bimestrales. Es una forma de evaluación establecida y reconocida en el nivel de educación primaria. Es una evaluación instituida, nos explica Barbier: "...es resultado de un proceso social específico cuyas primeras etapas son susceptibles de observación. Algunas de sus características que la constituyen es que son un producto de un acto deliberado y socialmente organizado dirigido a generar juicios de valor. Para su emisión se ponen en juego instrumentos y una metodología que pueden tener un desarrollo variable. Los que la promueven están reconocidos y legitimados socialmente".¹¹⁵ Algunos ejemplos de las preguntas de esos tests instituidos son:

*"Las presiones del Sargento Pio Marcha y algunos soldados, exigieron que fuera coronado y el congreso ante esta presión, lo declaró Emperador
----- (La respuesta es Agustín de Iturbide)*

La pérdida de----- en un motín era una de las deudas exageradas que cobraban a México los franceses" (La respuesta es pasteles)

Año en que Texas se declara independiente de México..... ()

a) 1835

b) 1838

c) 1845

Nombre de la guerra entre los liberales y los conservadores..... ()

¹¹⁴ Jean Marie Barbier, *La evaluación de los procesos de formación*, Barcelona Paidós, 1993. P. 32.

¹¹⁵ *Ibid.*, p. 37.

Existe cierta similitud entre las evaluaciones elaboradas por las autoridades educativas y el tipo de cuestionarios que emplea la maestra como forma de enseñanza y/o evaluación, el tipo de preguntas de respuesta cerrada han sido mostrados en este trabajo en páginas anteriores (31 y 44, 48, 49 y 56). La cuestión que pregunta sobre la anexión de Texas a Estados Unidos, citada en la página 44 coincide con la cuestión número tres de esta evaluación del segundo bimestre, de igual forma coinciden en el contenido y tipo de respuesta que solicitan, la cuestión número nueve referida a la Guerra de Reforma citada en la página 44 y cuestión cuatro citada en este examen de evaluación. Las actividades de enseñanza que emprende la maestra están en relación con el tipo de evaluación en que se involucra a los alumnos. Intentar romper este círculo de enseñanza de la historia es posible en el ámbito del docente; pero quedan pendientes otros niveles del ámbito institucional donde también son necesarios cambios que evalúen una construcción del conocimiento histórico que no privilegie la memorización de datos como forma de decidir si el alumno aprendió o no la historia.

El objetivo de la evaluación en historia en este caso es darse cuenta si el alumno aprende los contenidos programados, para ello la maestra realiza una serie de mecanismos que operan como formas de control y que le permiten ir recabando datos a través de los trabajos del alumno, así como de "los exámenes parciales que son cuando nos deja estudiar la maestra y por ejemplo el viernes tenemos examen parcial, por decir de Geografía o Historia y los bimestrales..."¹¹⁷ Mayane expresa, que los exámenes parciales no tienen un período determinado para efectuarse, se realizan cuando la maestra decide y les deja estudiar sobre determinados temas.

En este espacio de la práctica de la maestra del sexto grado grupo "A" de la escuela "Emiliano Zapata", la evaluación se encuentra delimitada por su tipo de formación basada en una perspectiva tecnológica que tuvo lugar en el país en los años setentas; por las prácticas institucionales del tipo de exámenes realizados en la escuela, a nivel zona, y en el ámbito de la entidad. Estas condiciones explican en este caso, el porqué de una enseñanza basada en la memorización en correspondencia con una evaluación que privilegia las preguntas de tipo cerrado, el esfuerzo radica no en construir un conocimiento histórico a través posiblemente de la investigación, el debate, la representación teatral, la creación de textos sobre temas históricos, entrevistas u otros, el esfuerzo se limita a recordar datos de acontecimientos importantes con sus fechas, sus personajes. La medida en que se recuerdan los

¹¹⁶ Instituto Hidalguense de Educación, *Evaluación del segundo bimestre, sexto grado*, Hidalgo, 1996, p.10.

¹¹⁷ EPHS., op. cit., p. 111.

acontecimientos legitimados en el programa, los años en que suceden y los nombres de los protagonistas (héroes), que están siendo valorados en el presente, permite a la maestra emitir un juicio de valor que puede ser favorable para acreditar el bimestre, el semestre o el curso escolar. Esta actividad la realiza en un contexto de su práctica docente donde la evaluación se ha convertido en una práctica social. Porque las evaluaciones se efectúan en todos los grados de educación primaria, además año con año participan los alumnos en un concurso de conocimientos que se lleva a cabo por niveles: primero por zona, después por estado para concluir en el ámbito nacional. Esta puede ser una causa que orienta a la maestra a convertir algunos pasos de la evaluación en reforzadores de la enseñanza.

CAPÍTULO II

LAS CONCEPCIONES QUE SUBYACEN EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

El propósito de este capítulo es para comprender las ideas, juicios, opiniones y concepciones que se encuentran en los diferentes textos curriculares, así como en los sujetos que son protagónicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. Porque esas concepciones influyen en las actividades que diseña el docente y el contenido que domina y considera necesario enseñar.

Es importante reconocer una relación e interdependencia entre los diferentes textos que integran la realidad, el programa, el libro del alumno, la guía para el maestro, las actividades del aula, el contexto social entre otros. Ya que las expresiones que representan la realidad por medio del lenguaje hablado, escrito o icónico son producto de las características de las condiciones propias de un período de desarrollo social. Se considera que el contexto social, el institucional y las experiencias propias de los docentes y alumnos intervienen en las concepciones que se forman de la enseñanza, de la vida, de la historia y de la calidad que se les exige a manera de indicadores básicos que deben enseñarse y a los que el alumno tiene que acceder.

Este capítulo se ha estructurado en los siguientes cuatro apartados:

- A) Concepciones de la enseñanza de la historia
- B) Concepciones que subyacen en el programa, guía del maestro y libro de texto.
- C) La interacción del maestro-contenido-alumno.
- D) Concepción de calidad que orienta la enseñanza de la historia.

El docente es un ser humano que posee diversas concepciones que bien pueden permanecer en él implícitas o explícitas. Estas concepciones impactan sobre su quehacer profesional: cómo concibe el mundo y la vida, cómo se asume en su papel de docente, qué ideas orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje, qué juicios y posiciones tiene acerca de lo que son las diferentes asignaturas de conocimiento, entre ellas específicamente de la historia; e incluso también incide en la enseñanza de la historia su conocimiento de la misma y su experiencia o acercamiento a ella.

Como punto de partida desarrollamos definiciones que nos aproximen a comprender qué son las concepciones de enseñanza y de la historia; Después se analiza las contenidas o subyacen en los materiales curriculares como el programa, la guía del maestro y el libro de texto, así como las posibles formas en que éstas se interrelacionan con las que poseen o construyen docentes y alumnos.

A) Concepciones de la enseñanza de la historia

El maestro posee una idea o una posición de lo que debe hacer para enseñar y llevar adelante un proceso que permita participar al alumno en el desarrollo de actividades con la intención de que se apropie de determinados contenidos, que en este caso se relacionan con la historia. Es decir, al pretender que sus alumnos aprendan historia, el profesor tiene un saber que ha adquirido por medio de la experiencia o de su preparación profesional o por sus interacciones en los grupos sociales en que participa, y este saber que posee, de qué hacer con el grupo escolar para propiciarle una enseñanza, es el que le orienta para tratar de que aprendan conocimientos históricos sobre el proceso social, sobre el acontecer de la humanidad en el presente, en el pasado y un posible futuro.

El docente parte de lo que considera correcto, de los juicios que tiene de cómo enseñar articulados con lo que también considera correcto sobre la historia. Las concepciones acerca de la historia se entienden como las representaciones simbólicas expresadas por medio del lenguaje acerca de la realidad. Son ideas que expresan un juicio sobre el curso del acontecer social; cabe aclarar que tanto el concepto que se expresa como los acontecimientos sociales forman parte de la realidad. Se hace un interjuego entre el sujeto que estudia los procesos y lo que de ellos se expresa. En las concepciones permea la posición del sujeto, sus intereses, su situación en la sociedad y su propia historia.

Por eso se conciben diferentes historias y diferentes concepciones, ya que son diversas las ideas que se expresan acerca de la realidad, diversas formas de entenderla, de explicarla. La definición que se aproxima a una expresión significativa para este trabajo es la siguiente:

La enseñanza de la historia como concepción, se encuentra en el profesor como un saber organizado en representaciones de lo que es su función como docente, es decir, del papel que debe jugar en el aula, qué actividades implementar para qué le reditúen una mejor enseñanza, qué relaciones establecer con los alumnos, con los programas, con la institución, para enseñar la historia a un determinado grupo en un tiempo y en un lugar.

Las concepciones que el profesor de sexto grado de educación primaria posee pueden estar influidas en mayor o menor medida por las que se sustentan en los materiales curriculares, los textos, con los que interactúa para instrumentar el proceso de enseñanza-aprendizaje por esta razón es necesario hacer un análisis de éstos para comprender como afecta la práctica del docente en historia.

a) Concepciones que subyacen en el programa, la guía para el maestro y libros de texto

Desde el marco normativo, el plan y programa de primaria consideran que para la enseñanza de la historia el docente no debe guiarse por una concepción que privilegie “los datos, las fechas y los nombres”, se pretende que ahora el enfoque de la historia tenga “un especial valor formativo, no sólo como elemento cultural que favorece la organización de otros conocimientos, sino también como factor que contribuye a la adquisición de valores éticos personales y de convivencia social y a la afirmación consciente y madura de la identidad nacional.”¹¹⁸

La enseñanza pretende un sentido formativo, incidir en la integración de la personalidad, el desarrollo del alumno, desarrollar en él valores de tipo personal y social, al respecto el libro para el maestro de sexto grado del profesor al hablar sobre la dimensión cívica de la enseñanza de la historia y destaca “determinados valores universales: las aspiraciones de justicia, igualdad, libertad, democracia y paz, la necesidad de tolerancia, la condena de la violencia como método para dirimir las diferencias. Ello no significa hacer de la historia una disciplina cuyo fin sea juzgar los acontecimientos y personajes del pasado para calificarlos como buenos o malos, sino aprovechar su estudio para comprender que en el transcurso de la historia también se han formado los valores y se han ido estableciendo los derechos humanos, cada vez más vigentes en las sociedades contemporáneas.”¹¹⁹

Poco sentido tendría la enseñanza de la historia si sus fines fueran para juzgar en buenos o malos; sus fines traspasan este nivel. El analizar diferentes procesos donde se lucha entre otras cosas por libertad, como en el caso de la guerra de Independencia, o en la Revolución Mexicana, no implica que estos acontecimientos, sus causas, su curso y su desarrollo no pueda ser analizados con sentido crítico. ¿Qué libertad se logró con la consumación de la Independencia?, hasta dónde fueron los alcances de esa libertad?, ¿sólo de la corona española, sin cambiar las condiciones de vida de los campesinos y pueblo?. O en el caso de la Revolución, ¿de qué se libraron los campesinos empleados en las haciendas?, ¿qué características tuvo esa libertad?, ¿Podemos aspirar a otra libertad en el presente, o a hacer

¹¹⁸ SEP, Plan y programas de educación básica, primaria, op. cit., p. 91.

¹¹⁹ SEP, Libro para el maestro, op.cit., p. 31

realmente efectiva la libertad de expresión, de organización, de decidir pacíficamente los destinos de nuestra sociedad?. Efectivamente el sentido de la historia no es juzgar en buenos o malos, la finalidad es analizar críticamente el presente y el pasado para poder tomar decisiones que nos permitan incidir conscientemente en el curso de la vida de nuestra sociedad. Esta no es la visión de la historia que propician los planes y programas pero que ha empezado a replantearse en diversos foros.

Además los valores están enunciados en lo general en abstracto, como conceptos válidos en cualquier tiempo y lugar; cuando se expresan en un grupo social los valores de determinadas culturas cobran forma y contenido; puede verse cuál es la democracia en un pueblo, en un estado, en el país, cuál es la justicia en las diferentes organizaciones de la sociedad; qué características tiene un ñahñu, un huasteco; pueden tener un concepto diferente de lo que es hacer justicia ante determinados problemas, como el robo, el asesinato, el fraude, etc. de lo que pudiera pensar un ciudadano que habita en la ciudad de Pachuca, o también es diferente lo que representa la justicia para un ciudadano desempleado y para un "X" representante de la Procuraduría General de Justicia de la Nación. En torno a este problema:

*"Parece existir un consenso en torno a los valores llamados democráticos (solidaridad, respeto, sentido crítico, responsabilidad, cooperación, etc.), lo que permitiría la selección de los contenidos básicos y comunes para toda la población escolarizada. Pero ¿hasta qué punto esta concepción unitaria e integradora no supondrá una representación distorsionante y ocultadora de las diferencias y (posibles) contradicciones sociales? ... los valores, incluso aquellos que están comúnmente aceptados se prestan a múltiples concepciones o lecturas. De ahí deriva la necesidad de definirlos y explicitarlos con claridad."*¹²⁰

Es necesario puntualizar cuál democracia se va impulsar, qué tipo de paz, de igualdad, de libertad, etc., precisamente porque son niveles básicos de educación y de ellos depende el ideario que orientará las acciones de los futuros ciudadanos; cobra gran importancia la formación de valores en el sentido que potencian el futuro de la sociedad en que pretenden vivir y construir los que ahora son alumnos y en pocos años serán trabajadores, empleados, campesinos, estudiantes, ciudadanos; los que llegan a estudios superiores, técnicos y profesionistas.

¹²⁰ Isabel Gómez y Teresa Mauri, "Valores, actitudes y normas" en: *Revistas Cuadernos de Pedagogía* No. 139, Barcelona España, De Fontalba, 1986, pp. 36-41

Continuando con lo que está prescrito en el Plan y programa de estudios de educación primaria, se pretende que la actual enseñanza de la historia cumpla con los siguientes cinco rasgos:

El primer rasgo señala que los temas de estudio están organizados de manera progresiva, partiendo de lo que para el niño es más cercano, concreto y avanzando hacia lo más lejano y general. En primero y segundo grado se pretende que el alumno adquiera la noción del cambio a través del tiempo. En tercer grado se inicia el estudio sistemático de la disciplina, con la intención de que el alumno aprenda la historia y geografía de la entidad de manera conjunta. En cuarto grado los alumnos estudiarán un curso general introductorio de la historia de México con un amplio componente narrativo: La intención de este curso es que los alumnos adquieran un esquema de ordenamiento secuencial de las grandes etapas de la formación histórica de la nación y que ejerciten las nociones de tiempo y cambio.

En los grados quinto y sexto, los alumnos estudiarán un curso que articula la historia de México presentando mayores elementos de información y análisis con un primer acercamiento a la historia universal, en especial de las naciones del continente americano. Se pondrá particular atención a los procesos históricos en los cuales las transformaciones mundiales son simultáneas y se presenta una intensa interdependencia entre cambios culturales y políticos (por ejemplo, entre el pensamiento de la Ilustración, las revoluciones liberales y democráticas y los movimientos independentistas americanos). El curso de quinto grado cubrirá desde la prehistoria hasta la consumación de nuestra independencia y el de sexto grado desde ese momento hasta el presente, con el propósito de hacer más completo el estudio de la historia contemporánea de México y del mundo.

Esta postulación que hace el programa no se ve correlacionada con la organización de los contenidos en el libro de texto del alumno ya que, como se observará más adelante, en el desarrollo de este trabajo, el contexto mundial del siglo XIX y de principios del siglo XX no se presenta ninguna lección con estos contenidos ni tampoco en el avance programático formal que se distribuye a los docentes del grado.

El enfoque hace alusión a que en sexto grado los alumnos aprendan la historia de México desde la consumación de la independencia hasta el presente, con un primer acercamiento a la historia universal. En éste momento pasa inadvertido el término **Historia de México**, ¿existe sólo una historia de México?, si esto es así, todos los historiadores que escriben acerca de la historia de nuestro país dicen lo mismo, ¿existen diferentes escrituras de nuestra historia?. La historia de México es un término categórico que puede tener como punto de partida que existe un

conocimiento sin conflicto, sin tensiones en cuanto a lo que se expresa en el presente y de lo que se ha escrito sobre nuestro pasado, es decir el conocimiento de la historia de México ya está construido.

En este sentido el programa anterior (por áreas) de Ciencias Sociales, también hace alusión al estudio de la "historia" como "historia universal", pero además podía observarse de manera explícita una posición sobre los contenidos los cuales han sido organizados de tal forma que se va "introduciendo en el niño un sentido de relatividad en cuanto ponen de manifiesto que no existen verdades absolutas puesto que todo conocimiento queda sujeto a revisión, examen y reelaboración."¹²¹

Con esto no se explicita que ha sido seleccionada una historia, como en el caso actual; pero en lo formal se reconoce la posibilidad de reconstrucción del conocimiento. Es necesario reconocer que la elaboración del conocimiento es una construcción social; es un cuerpo de saberes que se construye en interacción con los diferentes objetos y sujetos. El o los historiadores que sirven de fuentes y/o de diseñadores en la estructura y presentación del programa y del libro de texto no actúan de manera autónoma, están en interacción con las diversas fuerzas de los grupos sociales. Esta situación hace que el conocimiento histórico que se presenta en el libro de texto adquiera ciertos matices y cumpla características que el Estado considera pertinentes en ese momento.

Podría ser más explícito el plan si indicara que se estudia la historia de México que ha sido considerada pertinente para niños de nivel básico, o también señalara que es la historia que a través de una selección desde un punto de vista político responde a los intereses del Estado. Quizá tales afirmaciones darían pie a debates y opiniones sobre qué estudiar en historia, es decir, cuál historia deben aprender los niños y para qué. Como docentes es necesario considerarnos en ese debate, asumir que nosotros que la enseñamos por lo menos debería inquietarnos qué historia le estamos acercando a los alumnos.

Cómo podríamos enriquecer y facilitar a la vez lo que el niño aprende, ¿le falta un tiempo presente que se estudie en primer orden en relación con el pasado?, ¿sentir la necesidad de estudiar historia porque le puede ofrecer respuestas para un presente o un futuro?, ¿una visión económica, política, cultural de conjunto?. Estas son algunas interrogantes que forman parte del problema de la enseñanza de la historia y se considera que en el plan no quedan claras o explícitas.

¹²¹ SEP. Libro para el maestro sexto grado, México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 1982, p. 162.

El segundo rasgo pretende estimular el desarrollo de nociones para el ordenamiento y la comprensión del conocimiento histórico. Se establece que en los últimos tres grados los contenidos programados permiten la adquisición y el ejercicio de nociones históricas más complejas como las de causalidad, influencia recíproca entre fenómenos, difusión de influencias y diversidad de procesos históricos y formas de civilización. Al analizar el trabajo en el aula como se desarrolló en el primer capítulo, puede verse que la comprensión del conocimiento es algo que presenta dificultades, que la propia presentación del contenido en el texto del alumno a manera de relato, de narración dificulta su interpretación por la carga de eventos, fechas, nombres de personajes, **“como es mucha historia, cuesta trabajo”**¹²² expresa un alumno al referirse al estudio de la historia.

El tercer rasgo alude a diversificar los objetos de conocimiento histórico. Con la intención de no centrarse únicamente en acontecimientos políticos y militares de la historia nacional y universal, el programa incorpora otros contenidos de igual importancia: las transformaciones en la historia del pensamiento, de las ciencias y de las manifestaciones artísticas, de los grandes cambios en la civilización material, en la cultura y en las formas de vida cotidiana.

Efectivamente el contenido se ha diversificado al abordar cuestiones de técnica, ciencia, cultura, actividades del ámbito de la vida cotidiana tanto en el texto del alumno como en el aula se aborda información en este sentido. Es pertinente preguntarse desde dónde se estudia ese proceso social, ¿desde la ciencia, la cultura y la vida cotidiana?, a esto remite la pretendida diversificación del conocimiento en la actual reforma. Podríamos preguntarnos: ¿sigue siendo fragmentada?, ¿se olvida el tratamiento de la organización económica, sus relaciones sociales, los conflictos y cambios?, ¿sigue el énfasis en lo político y militar como se criticaron los programas anteriores que dedicaban su espacio y tiempo a estudiar una historia de gobiernos y guerras?, ¿qué falta del proceso social que no se contempla en los contenidos?. Diversificar el conocimiento histórico con la actual reforma ha significado ampliar el ámbito de estudio, sin presentar diversas historias o perspectivas en los programas y libro de texto.

El cuarto rasgo se refiere a fortalecer la función del estudio de la historia en la formación cívica. Con este rasgo el propósito es darle relevancia al conocimiento y a la reflexión sobre la personalidad y el ideario de las figuras centrales en la formación de nuestra nacionalidad, así como promover el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural de la humanidad y la confianza en la capacidad de los seres humanos para transformar y mejorar sus formas de vida. La forma en que se presenta en el aula esta orientación se desarrolló en el capítulo tres de esta obra.

¹²² EPHS, op. cit., p. 121.

Con el quinto rasgo se pretende articular el estudio de la historia con el de la geografía. La intención es relacionar los diferentes contenidos de las diversas asignaturas; en el caso de la historia se pone atención a las relaciones entre los procesos históricos y el medio geográfico. Es decir, que los alumnos reconozcan la influencia del medio sobre las posibilidades del desarrollo humano, la capacidad de la acción del hombre para aprovechar y transformar el medio natural y las consecuencias de una acción irreflexiva del hombre con el medio que lo rodea.

En el último bloque del programa de sexto grado vigente titulado: "La reconstrucción del país y el México actual" es el espacio donde se enuncian contenidos de una pretendida relación de la historia con la geografía, sin embargo en el texto del alumno no existe la debida correspondencia para el desarrollo de este rasgo en el sentido de que el niño reflexione sobre la relación del hombre con su medio natural, pues no hay una lectura, algún párrafo o en las actividades sugeridas a los alumnos al final del texto en relación con cada una de las ocho lecciones en que está organizado un contenido que propicie dicha reflexión. De manera implícita la relación podría observarse con la Geografía Espacial presentada a manera de mapas en la ubicación de los acontecimientos militares, guerras, campañas o en las transformaciones del territorio nacional.

En el programa estos lineamientos que se enuncian en los cinco rasgos para la enseñanza de la historia se encuentran organizados en temas y contenidos, que corresponden a cinco bloques en los que se ha agrupado la historia del siglo XIX y del siglo XX.

b) Planes y programas de 1972 y 1992

El actual plan y programa que corresponde a la asignatura de historia forma parte de un curriculum que considera diversos conocimientos, habilidades, actitudes, valores, hábitos, concepciones de hombre, del mundo y de la vida, a desarrollar en los alumnos que estudian en el nivel de primaria. De tercero a sexto grado está constituido por las siguientes asignaturas:

- * Español
- * Matemáticas
- * Ciencias Naturales
- * Historia
- * Geografía
- * Educación Cívica
- * Educación Artística
- * Educación física

En el primero y segundo grados se trabajan de manera integradora los contenidos de Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Educación Cívica en una sola asignatura que se llama Conocimiento del Medio. El tiempo que se dedica a cada materia desde el marco normativo está en desproporción una de otra, porque mientras que a Español se asignan 6 horas a la semana, a Matemáticas 5, a Ciencias Naturales 3, a Historia y Geografía una y media y para Educación Cívica, Artística y Física una hora a cada una, también se enuncia una flexibilidad en el trabajo diario, pero cuidando que durante la semana se respeten las prioridades establecidas.

El actual Plan y programa prioriza dos asignaturas sobre las demás; a partir de aquí podemos observar algunas diferencias del plan vigente con el de 1972, ya que existe una contraposición con lo que sustentaba el anterior plan y programa respecto al tiempo académico designado a cada área: "...es necesario organizar el trabajo docente de tal manera que los contenidos de las ocho áreas de aprendizaje Español, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Artística, Educación Tecnológica, Educación para la Salud, Educación Física, se desarrollen equilibradamente, concediendo igual importancia a todos los elementos que favorecen el desarrollo integral del educando."¹²³

Otra diferencia con el anterior plan consiste en el enfoque interdisciplinario que se hizo de las Ciencias Sociales; constituye otro rasgo distintivo los contenidos que se abordan en el anterior programa y en el actual. El primero abarca la Historia Universal, Europa en el siglo XIX, Desarrollo y expansión del capitalismo en el ámbito mundial y El desarrollo económico, político y social en México de 1917 a 1982. Mientras que en el segundo aborda la Historia de México centralmente; y sólo en el último bloque: "La reconstrucción del país y el México actual" se introduce en el tratamiento de la historia nacional algunos contenidos de la Historia Universal, los cuales comprenden: una síntesis del Movimiento de Independencia, la Consolidación del Estado Mexicano, la Dictadura Porfirista, la Revolución Mexicana y el México actual hasta 1964.

Una diferencia más, se expresa en el imaginario del sujeto social que se pretende formar. El anterior enfoque persigue que el niño comprenda "que su vida personal está ligada a lo social, ante lo cual deberá reconocerse como persona vinculada a las demás y producto en parte de las circunstancias histórico sociales."¹²⁴ Se trataba en el marco normativo de crear una imagen de una sociedad en la que el hombre está vinculado a un colectivo, a los demás, producto del momento, las características y las condiciones de la sociedad. No se encontraba presente en el enfoque la categoría

¹²³ SEP, *Libro para el maestro sexto grado*, op. cit., p. 11

¹²⁴ *Ibid.*, p. 11

de personalidad o figuras; la concepción de sujeto desde el marco académico ofrecido por el discurso curricular se relaciona con un sujeto característico de la historia social, ubicado en relación con grupos, con la colectividad; lo cual no significa que mecánicamente esta situación se abordara así en los libros de texto o en la práctica del docente. Éste sujeto social, la personalidad, en el plan de estudios actual lo ubica en el cuarto rasgo como uno de los aspectos imprescindibles:

"Otorgar relevancia al conocimiento y a la reflexión sobre la personalidad y el ideario de las figuras centrales en la formación de nuestra nacionalidad. Se trata de estimular la valoración de aquellas figuras cuyo patriotismo y tenacidad contribuyeron decisivamente al desarrollo del México independiente. Este conocimiento es imprescindible en la maduración del sentido de la identidad nacional."¹²⁵

Este rasgo que enfatiza a las figuras heroicas entra en un punto de tensión con el tipo de enseñanza que se pretende en el momento actual: la comprensión de los procesos y el ejercicio de la reflexión histórica, porque por un lado se trata de que el alumno entienda el desarrollo social y por otro se reduce a valorar determinados personajes, en una representación que no enuncia las relaciones inherentes de dichas figuras con el resto de la sociedad. Estos líderes surgieron como tales en un contexto con problemas, condiciones y circunstancias en las que decidieron participar y dar dirección al proceso, pero que son sujetos en y producto de ese momento histórico.

En la vida de los pueblos tienden a surgir representantes y organizaciones de los diferentes intereses sociales que condensan la expresión de las diferentes fuerzas sociales, por tanto el individuo en aislado poco puede hacer para influir o incidir en el curso del proceso, si lo hace es porque interactúa con un colectivo. Un imaginario de individuo como personalidad, como figura es la que se pretende lograr actualmente, la cual corresponde a una concepción positivista de la historia, característica también de la "historia de bronce" y la "tradicional"

Existe además otro elemento distintivo: el plan de estudios vigente a diferencia del que le antecede enfatiza como un elemento constante en la enseñanza de la historia la adquisición de esquemas de ordenamiento en grandes épocas. Manifiesta una preocupación por trabajar nociones de tiempo, causalidad, influencia recíproca, etc., y pretende que en el sexto grado al concluir la educación primaria hayan sido comprendidas por los alumnos.

Pueden observarse también puntos afines en ambos planes como pretender que el alumno vincule el conocimiento del pasado y el presente con el proceso de desarrollo histórico de ámbitos lejanos, desarrolle una conciencia crítica, actitudes

¹²⁵ SEP. Plan y programa de educación básica primaria, op. cit., pp. 92-93

de identidad nacional, ayudar al niño a ampliar su conocimiento sobre la realidad social, sentar las bases para que en el futuro pueda asumir una actitud crítica y participe en la búsqueda de soluciones a la problemática social que vive nuestro país. También en los propósitos de ambos planes se manifiesta que el alumno con el estudio de la historia logre respetar la diversidad cultural de la humanidad.

La presentación que se hace de los contenidos en ambos textos designados a los alumnos (el de 1972 y el actual), en el caso de sexto grado tienen la particularidad de estar organizados a manera de relatos, narraciones de acontecimientos, de anécdotas, de hazañas de los hechos gloriosos, o de los pasajes que han dejado huella en la vida del pueblo mexicano, aunque en ambos se hace referencia a la necesidad de una conciencia crítica de una vinculación del pasado con el presente, es un problema al que poco contribuye la organización didáctica del conocimiento histórico, pues para ello habría que reconocer las contradicciones, los diferentes intereses sociales, el cambio permanente, lo que implica entrar a debatir problemas ideológicos y de poder, y estos aspectos son precisamente evadidos en ambos textos. Se presta en cambio a una enseñanza verbalista, pues el conocimiento aparece como concensado, la presentación de los contenidos no invitan a la investigación, a la creación de un conflicto cognitivo para que el alumno construya el conocimiento. En el programa de 1972 se delimitan los objetivos, las actividades y los materiales que ha de emplear el maestro en la construcción del conocimiento.

Estas características de los textos curriculares de historia: los programas, nos remiten a concepciones de la "enseñanza-relato", que se basa en la historia oficial de los libros de texto y resalta lo que permanece de épocas pasadas; de "la escuela tradicional" y "tecnocrática", que valoran la prepotencia de los héroes, pretenden una neutralidad social, el aprendizaje se basa en la memorización en el caso de la escuela tradicional y en logro de objetivos conductuales en el caso de la escuela tecnocrática.¹²⁶ Por otra parte es necesario analizar cuáles son los lineamientos para la enseñanza de la historia en el programa y el libro del alumno vigentes.

c) El programa y el libro del alumno

El conocimiento se encuentra organizado en el programa en temas y contenidos que corresponden a cinco bloques del libro donde se ha agrupado la historia del siglo XIX y del siglo XX. El libro del alumno cuenta con una presentación, contenidos organizados en ocho lecciones que abarcan la historia principalmente de México en el siglo XIX y siglo XX, un apartado de actividades que aparece al final del texto separado de la información de cada lectura, lo cual parece con poco sentido

¹²⁶ Las concepciones de "escuela tradicional y tecnocrática" ya han sido abordadas en este trabajo en la Introducción p. 16. La de "enseñanza-relato" en la p. 23.

pedagógico, pues pierde su intención de trabajarlas ligadas a los contenidos. El texto cuenta con recuadros que se vinculan con información alusiva al tema, así como una línea del tiempo que aparece en todas las páginas del libro en la que desatacan un sin número de personajes de la historia nacional y mundial, indicando la fecha y el evento acontecido.

El programa en su primer bloque “la Independencia”, está integrado por nueve contenidos en los que se privilegia centralmente un tratamiento político y militar del movimiento de independencia al describir los eventos más importantes del avance del ejército de Hidalgo y las campañas de Morelos.

En este mismo bloque el libro del alumno se encuentra organizado en dos lecciones de la página 6 a la 29 cuenta con dieciséis ilustraciones, nueve de ellas son de personajes relacionados con el tema, la ropa que visten es elegante, generalmente negra en el caso de los civiles o eclesiásticos y los militares están ataviados de uniformes de gala con una excelente presentación. Una de esas ilustraciones es una vista panorámica del Zócalo en la Ciudad de México en 1869. Otra más, es de un mapa relacionado con las campañas insurgentes de 1810-1821, otras tres tienen un contenido militar y político (son de batallas), la primera de la lucha por la independencia en el Monte de la Cruzes y la segunda está relacionada con enfrentamientos entre españoles y franceses, ésta tiene relación con la información de la lucha en España por expulsar a las tropas francesas. La tercera de éstas es alusiva a la entrada del Ejército Trigarante a la Ciudad de México.

Dos más se refieren a aspectos de la vida cotidiana, una del transporte de Veracruz a México en 1828 y otra del mercado en la ciudad de México en 1850. El transporte consistía en dos caballos entre los cuales se sostenía una litera de madera con cortinas de tela fina y en su interior se observaban dos personas de tipo peninsular, blancas con atuendos de ropa elegante, son conducidos por un rancharo de tez morena que viste ropa no tan fina y sombrero. En el extremo inferior de la ilustración se menciona: “En el tiempo de la lucha por la independencia, la vida de todos los días era, mas o menos como la retrataron algunos artistas pocos años después.”¹²⁷ El texto que pretende explicar el dibujo sostiene de manera natural el transporte al que tenían acceso, cabría preguntarse quienes podían hacer uso de ese tipo de transporte, la situación social aparece de manera simple como si esa muestra reflejara a todos los grupos sociales de la época.

Los contenidos en el libro del alumno en la primera lección: “La revolución de Independencia”, inicia con la información de la fiesta nacional que en cada pueblo se hace con motivo de la independencia para recordar “...a los héroes que hicieron

¹²⁷ SEP. *Historia sexto grado*, op. cit. p. 22.

de México una nación independiente y soberana (que se gobierna por ella misma), y que se esforzaron por conservar la libertad.”¹²⁸ Después contextualiza las ideas de libertad en el siglo de las Luces, el siglo XVIII, que iniciaron en Inglaterra y Francia, se extendieron a Europa y América.

Continúa ubicando los antecedentes de la independencia con la lucha de las trece colonias en el norte de América en 1776, la Revolución francesa en 1789 y explica el problema político de la Nueva España, gran parte de la información es sobre este punto, mientras que a las causas sociales solo se dedica un párrafo “... la Nueva España tuvo un gran crecimiento económico basado sobre todo en la minería. Pero esas riquezas beneficiaron sólo a los españoles y a unos pocos criollos.”¹²⁹ No se proporciona información que permita analizar las causas no sólo políticas, sino éstas en relación con lo económico y social; la situación de los campesinos e indígenas despojados de sus tierras, de las características de la hacienda el repartimiento como forma de producción.

El tratamiento que sigue en este tema, hace énfasis en los aspectos político y militar de la lucha por la independencia al describir la conspiración y las campañas insurgentes. Los subtítulos de la lección son los siguientes:

- ◆ Antecedentes de la independencia
- ◆ La Conspiración de Querétaro
- ◆ El Grito de Dolores
- ◆ La Campaña de Hidalgo
- ◆ La Campaña de Morelos

Se complementa lo anterior con siete recuadros, tres reseñan pensamientos o logros de Hidalgo, Morelos y Manuela Medina. Uno explica como leer los siglos, otro enuncia diferencias entre una monarquía y una república, otro ofrece un panorama de la situación de los indígenas desde el punto de vista de un obispo; y el último habla de la situación de las artes y oficios en la Nueva España.

La segunda lección, “La consumación de la independencia” inicia mencionando lo que sucedía en España mientras “Hidalgo y Morelos combatían por la independencia”, después explica la situación en las Cortes y la Constitución de Cádiz, la situación política de igualdad que se pretendía entre españoles e hispanoamericanos, después continúa describiendo la situación en la Nueva España a partir de las actividades de Javier Mina, Guadalupe Victoria, Vicente Guerrero los

¹²⁸ SEP, *Historia sexto grado*, op. cit., p. 7.

¹²⁹ *Ibid.*, p. 8.

combates de Iturbide con éste último y de las condiciones de los españoles y criollos ricos que aunque no querían igualdad para no perder sus privilegios estaban de acuerdo en un gobierno independiente de España.

Finaliza con el triunfo de la independencia al firmarse el Plan de Iguala entre Iturbide y Vicente Guerrero. El Plan también conocido como de las tres garantías porque expresaba los motivos que los unían religión única (católica), unión de todos los grupos sociales e independencia. Los subtemas son:

- ◆ Las Cortes y la Constitución de Cádiz
- ◆ La Nueva España hacia 1820
- ◆ Triunfo de la Independencia

Los recuadros de esta lectura son cinco, cuatro de los cuales se dedican a proporcionar información acerca de las actividades de Nicolás Bravo, Fray Servando Teresa de Mier, Francisco Javier Mina y sobre los jefes, uno del ejército insurgente: Vicente Guerrero y otro de las fuerzas contrainsurgentes: Agustín de Iturbide. Un recuadro más ofrece información acerca de la entrada del Ejército Trigarante a la ciudad de México.

El movimiento de independencia es presentado a través de narraciones que brindan información sobre aspectos políticos en gran medida que se explican por las actividades de los principales personajes; también las narraciones ofrecen información sobre las causas, con la característica de que se circunscriben a la inconformidad de grupos o personas, descuidando la lucha social que presentaron los campesinos e indígenas.

Puede observarse un tratamiento descriptivo al ofrecer el conocimiento del pasado de la historia sin vincularlo con el presente, en gran medida se plantean los cambios por la voluntad de hombres importantes. Trata de explicar sus causas, el descontento social, pero esto en comparación con el desarrollo político queda en un nivel de desequilibrio, de tal forma que no logra captarse el desarrollo dinámico del movimiento debido a las contradicciones internas centralmente y de manera coyuntural por la situación de inestabilidad que vivía España al ser invadida por Francia. El contenido de los recuadros tiene la característica de centrar su atención en los personajes destacados y a partir de ellos explicar el desarrollo. Esta concepción de enseñanza que pretende ofrecer una representación de la realidad a partir de personajes y del relato de un pasado desvinculado del presente y de sus causas, donde el protagonista real, el pueblo es silenciado en la información, se identifica con las características de la concepción de la Historia de Bronce.

El segundo bloque de la Reforma a la Independencia, en el programa se integra por veintiún contenidos, dieciocho de los cuales tienen un énfasis político y/o militar, uno centra su atención en lo económico, otro en lo cultural y uno más en la vida cotidiana.

Este mismo bloque en el texto del alumno se encuentra organizado en dos lecciones de la página 30 a la 53, cuenta con catorce ilustraciones, siete de ellas son de personajes relacionados con el tema, su presentación es con ropa elegante y algunos con trajes militares; otras cuatro ilustraciones corresponden a mapas relacionados con la guerra con Estados Unidos, el imperio, la intervención francesa, la primera división política del país; dos corresponden a batallas y una del evento de coronación de Iturbide como emperador.

Los contenidos en el libro del alumno, en la primera lección en un inicio se abordan la situación política, económica y social que priva en el México independiente en un espacio de una cuartilla, conforme se desarrolla el tema, el énfasis es puesto en la dimensión político-militar; los subtítulos de esta primera lección son los siguientes:

- ◆ México se hace república
- ◆ Los primeros presidentes
- ◆ La primera reforma liberal
- ◆ La independencia de Texas y la Guerra de los Pasteles
- ◆ La Guerra con los Estados Unidos.

Además en esta lección se encuentran tres recuadros, uno dedicado a Gómez Farías, otro a Lucas Alamán y uno más a Padierna. Presenta el texto en estos recuadros una información en la que se analiza la participación de personajes en la construcción del México independiente.

En la segunda lección el tratamiento de los contenidos inicia con un énfasis en lo político que poco a poco se va mezclando con lo militar y para terminar existe un apartado de una cuartilla en donde se hace alusión a la situación cultural, aspectos sociales de la vida cotidiana, pero sin hablar de problemas, contradicciones, se pierde la interrelación con lo político y militar que había venido trabajando en los anteriores subtítulos:

- ◆ Los liberales en el poder
- ◆ La Constitución de 1857
- ◆ Las Leyes de Reforma
- ◆ La intervención francesa

◆ El imperio de Maximiliano

En esta lección existen cuatro recuadros dedicados a la obra de Juárez y su pensamiento, uno que proporciona información sobre el primer telégrafo y otro con el tema de la Ley sobre la Libertad de Cultos, dos hablan sobre la vida de Benito Juárez con información sobre las vicisitudes que tuvo que enfrentar para lograr aprender a leer y escribir, sobre su pensamiento acerca de la educación, en la que valora que se tenga una instrucción sólida y considera que “El deseo de saber y de ilustrarse es innato en el corazón del hombre.”¹³⁰

Entre este segundo bloque y el del porfiriato, el programa señala el tema titulado “El desarrollo de Europa en el siglo XIX, donde los contenidos pretenden un enfoque económico, cultural, social, así como una visión de la ciencia y la técnica, sin embargo en el texto del alumno no existen lecciones que desarrollen estos aspectos, con los cuales se pretendería vincular la historia nacional con la universal. Sólo en un cuarto de cuartilla dentro del bloque del Porfiriato se menciona: “La paz porfiriana fue provechosa para la cultura. Se avanzó en las ciencias, las artes y la técnica. Se fundaron academias, teatros, museos y asociaciones artísticas y científicas, Como en Europa y el resto de América, hubo una profunda influencia de la cultura francesa que puede apreciarse en la mayoría de los edificios y los monumentos de la época,...” después el desarrollo del subtema la sociedad y cultura en el porfiriato continua con información nacional. En estricto el tema no es desarrollado en el libro del alumno, no presenta ninguna lección en la que se aborden los problemas de Europa en el siglo XIX. Este tema de igual forma no es desarrollado en el avance programático que para el sexto grado ha distribuido la Secretaría de Educación Pública como orientación curricular a los docentes de primaria.

Esta es una falta de correspondencia entre el programa, el libro de texto del alumno, y el avance programático; existe una intención (y se queda en una buena intención) de ubicar al país en relación con los otros países de Europa en el siglo XIX acerca de su desarrollo industrial, las transformaciones sociales, que hablarían del avance de los sistemas capitalistas en interrelación con la necesidad de crear Estados civiles para superar las organizaciones sociales de preponderancia religiosa. Se impulsaba el desarrollo de nuevos sistemas económicos y también el desarrollo de la ciencia y de los nuevos requerimientos de transformaciones en la vida cotidiana, con las actividades fabriles, de comercio, etc., pero esto no se presenta en los contenidos que se le acercan al alumno, en la información básica.

¹³⁰ SEP. *Historia sexto grado*, op. cit. p. 53.

El tercer bloque, “El Porfiriato”, se presenta en el programa organizado en cinco contenidos, este momento del desarrollo social se explica a partir del arribo al poder de Porfirio Díaz, desde sus antecedentes y la dictadura. Con la base del porfirismo el desarrollo promovido en la agricultura, la industria, la minería y los ferrocarriles.

En el libro del alumno los contenidos son presentados en una lectura “La consolidación del Estado mexicano”, de la página 54 a la 65. Cuenta con 8 ilustraciones, seis de ellas presentan cuadros alusivos al desarrollo material en el porfiriato, una de éstas es un mapa con el panorama del desarrollo en comunicaciones, agrícola, grandes obras y petróleo. Al final de este mismo mapa se alude a las insurrecciones; otra de ellas se refiere a una fábrica de hilados y tejidos, dos son ilustrativas de avenidas en Guadalajara y la ciudad de México, una presenta el Gran Canal de Desagüe en Zumpango y otra más es del ferrocarril nacional en 1900. Otra ilustración es un grabado de José Guadalupe Posada que muestra la violencia en las casas de enganche hacia los trabajadores del campo. Y una más, es un dibujo de Porfirio Díaz.

Una de las ideas que promueve la lección es que con Benito Juárez se consolida el Estado mexicano en relación con sus bases jurídicas y con Porfirio Díaz se complementa en el aspecto económico, lo cual se logró gracias a la paz que mantuvo mediante el control del pueblo a través del ejército. Existe una idea de presentar como necesarias las estrategias políticas que implementó el gobierno de Díaz: “El pueblo mexicano estaba hastiado del desorden y la guerra y Díaz se propuso imponer la paz a cualquier costo”. La represión era necesaria para pacificar en esta mirada; la inversión extranjera se justifica porque no había dinero en el país y no le querían otorgar créditos a México, “... había que atraer capital extranjero, pero nadie invertiría en México si no había estabilidad y paz.” En lo económico el despojo de tierras a indígenas y campesinos se presenta sin conflictos: “Extensiones enormes de tierras y sin cultivar fueron compradas por unos pocos mexicanos y extranjeros que tenían recursos.”¹³¹

Es correcta una comprensión del pasado pero también es correcto propiciar un análisis de lo que se estudia, pues el pasado tiene sentido en la medida que nos ofrece diferentes perspectivas que nos permiten actuar en el presente y en el futuro. Otra concepción de la historia que no privilegie el relato como algo desvinculado del presente en donde los personajes individuales no se constituyeran en los protagonistas, que propicie una comprensión del proceso con sus principales contradicciones, en la que se entienda al colectivo y al sujeto como motor del desarrollo, sería una concepción de historia social, Lucien Febvre¹³² o historia

¹³¹ SEP, *Historia sexto grado*, op. cit ., pp. 56 – 57.

¹³² Lucien Febvre, *Combates por la historia*, Barcelona, Editorial Ariel, 1992, pp. 5-246.

global, Pierre Vilar¹³³ Porque centra el énfasis en la comprensión del proceso, su dinamismo, sus causalidades, en entender el tiempo pasado en una relación con el presente y su proyección al futuro, y el sujeto social protagonista es el hombre en colectivo, las fuerzas sociales, no los individuos en lo particular.

Los subtemas de esta lectura son:

- ◆ La paz porfirista
- ◆ La prosperidad porfiriana
- ◆ Sociedad y cultura
- ◆ La dictadura porfirista.

En esta lección sólo existe un recuadro donde aparecen fragmentos de la entrevista “Díaz-Creelman”, acompañada de una caricatura de los malos tratos a los obreros y a los pobres durante su gobierno.

En el cuarto bloque, la Revolución Mexicana, se presenta en el programa organizado en doce contenidos, seis de ellos son alusivos a la obra política de Madero, Díaz, Huerta y Carranza, dos abordan aspectos políticos y uno enfatiza la situación social. Los últimos tres restantes que corresponden al tema de “El mundo durante la Revolución Mexicana”, se enuncian pero no son desarrollados en el texto y en el avance programático, la pretensión era mostrar la situación mundial en las primeras décadas del siglo XX, las revoluciones sociales que tuvieron lugar, rivalidades de las potencias y los avances técnicos, estos enfoques de mostrar también la historia universal serían con la idea de que los procesos no están aislados que los cambios que se presentan en situaciones más inmediatas tienen ciertas relaciones, causalidades semejantes, o se influyen mutuamente.

Al no presentarse esta visión global se limita la pretendida reflexión histórica y la comprensión de los acontecimientos sociales, que pudiera contribuir al entrelazarse efectivamente un proceso con otro.

En el texto del alumno estos contenidos se organizan en una lección, que comprende de la página 66 a la 77, tiene diez ilustraciones, en ellas los cuadros que representan son más complejos, por un lado aparecen personajes que sobresalieron en la revolución como Madero, Flores Magón, o individuos de la época, como es el caso de un niño y un soldado ambos del ejército federal, y por otro lado al frente de los cuadros aparecen personajes que sobresalieron como Villa, Zapata, Tomás Urbina Otilio Montaña y Carranza y vuelve a aparecer Madero, pero la diferencia es que

¹³³ Pierre Vilar. *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*, op. cit., p. 7- 311.

ahora las personalidades se encuentran con un colectivo; ocho son las ilustraciones que tienen estas características, otra ilustración representa una escena de soldados sublevados en la Decena Trágica en 1913 y una es dedicada a un mapa de la República mexicana que presenta los diversos lugares de ocupación del Ejército Constitucionalista, combinado con tropas revolucionarias de caballería.

Los subtemas son:

- ◆ El Plan de San Luis Potosí
- ◆ Comienza la Revolución
- ◆ El gobierno de Madero
- ◆ La Revolución Constitucionalista y la Convención de Aguascalientes
- ◆ La constitución de 1917

Este tema de la Revolución Mexicana ha venido cobrando interés de menos a más en el desarrollo de esta investigación, por lo que se intentará mostrar un panorama de la enseñanza de la historia que se ofrece a los alumnos con una reconstrucción del tratamiento de estos contenidos desde el texto.

El último bloque, “La reconstrucción del país y del México actual”, se presenta en el programa integrado por doce contenidos, de ellos cuatro centran su atención en aspectos políticos, uno en lo militar, dos en lo económico, uno en lo social, uno en aspectos de la ciencia y la técnica, otro enfatiza el aspecto ambiental, los dos últimos se dedican para hacer una recapitulación, mediante ellos se pretende reforzar los esquemas de temporalidad y secuencia histórica y uno más para ubicar los acontecimientos y personajes fundamentales. Existen dos contenidos que no son abordados en el libro de texto del alumno: “La guerra fría” y la crisis del sistema socialista” y “Los riesgos del deterioro ambiental”.

En el libro del alumno se desarrolla en dos lecciones que comprenden de la página 78 a la 101, cuenta con 16 ilustraciones, cinco de ellas representan a individuos como David Alfaro Siqueiros, Alvaro Obregón, Emiliano Zapata, una de éstas cinco está combinada, representa una ciudad con un trabajador que en una mano ostenta una cuchara de albañil y en la otra un pliego de papel en el que no se aprecia si lo que ilustra son cuentas o un posible plano, además se presentan a un costado del cuadro unas manos que denotan cuidado en ellas y que sostienen un cuadro labrado de lo que parecen unas puertas o ventanas, en el fondo se ve una paloma y tres mujeres diminutas volando, con la apariencia de ángeles o figuras míticas, la idea que sugiere es un individuo en un contexto urbano no tan real, con la intención de trabajar, construir, otra de estas cinco ilustraciones presenta un trabajador en un contexto fabril, se presenta el individuo y la máquina.

Tres ilustraciones más se refieren a situaciones de como representa el mexicano su mundo, una es un mural circular en el que aparecen tres o cuatro cuerpos en el fuego ligado a contenidos sobre la situación de los trabajadores con las reformas sociales, otra presenta un mural de un sueño dominical en la Alameda de Diego Rivera, aparecen hombres entre viejos y ancianos vestidos con trajes suntuosos militares y condecorados con innumerables medallas, resaltan un gran número de personas adultas con trajes elegantes propios de principios del siglo XX, en el centro del cuadro está Frida Khalo, a un lado de ella la muerte vestida ostentosamente con traje de mujer, del otro lado apenas se ven dos vendedores, uno es un niño con ropa sencilla propia de esa época que lleva una charola de dulces tradicionales, otra es una mujer con globos de colores que dan un colorido al cuadro junto con los árboles de la Alameda y algunos otros objetos que se aprecian como fondo en el mural; otro cuadro de éstos tres presenta dos animales en uno, la parte de las extremidades inferiores parece un tigre y en la parte de la cabeza se eleva otro cuerpo que semeja un conejo, los colores matizados, amarillo, rojo y café animan el cuadro. Cuatro muestran aspectos de la vida cotidiana, en una escuela, el evento de apoyo a la nacionalización de la industria petrolera, una ilustración presenta un cuadro de mujeres participando en un evento político con la mano empuñada, el cual se liga al contenido del nuevo papel que desempeña la mujer en el México actual, otra de estas cuatro ilustraciones se refiere a una ceremonia de fútbol mundial en México.

Otras tres ilustraciones de este último bloque que muestra condiciones materiales de infraestructura en el puerto de Veracruz, en el campo y en la ciudad de Guadalajara. Otra representa un cuadro del desfile del Escuadrón 201, ondeando al frente las banderas de Estados Unidos y de México.

El tratamiento de los contenidos en la primera lección inicia con un acento en el relato de la situación política, económica y social después de la promulgación de la Constitución de 1917, enseguida hace una breve reseña de lo político en los años de los años de gobierno de Carranza y durante el régimen de Alvaro Obregón, continua con un énfasis cultural que ubica en el gobierno de Obregón. Después vuelve a abordar los contenidos acentuando la vida política en el período presidencial de Calles centralmente, relatando la fundación del Partido Nacional Revolucionario y el Maximato.

Los subtemas de esta lección son:

- ◆ Se restablece la paz
- ◆ Comienza la reconstrucción
- ◆ Revolución cultural

- ◆ La rebelión delahuertista
- ◆ La rebelión cristera
- ◆ El Partido Nacional Revolucionario.

La lectura cuenta con dos recuadros, uno proporciona información sobre el papel de la mujer, al intensificarse su participación, otro valora la obra de Vasconcelos en el impulso de formación de bibliotecas en pueblos y rancherías.

La segunda lección inicia con el relato de los problemas sociales económicos que se trataron de resolver durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, esta información se liga con la crisis económica mundial de 1929, con la rebelión militar de España, la Guerra Civil de 1936-1939, después se ofrece un panorama cultural, se regresa al aspecto económico entrelazado con lo social y político al abordar la nacionalización del petróleo, después se liga a una semblanza política de la década de los treinta con información sobre los diferentes partidos políticos que existían, se constituyeron, transformaron o adquirieron su reconocimiento legal. Enseguida se presenta información político, militar y económica en relación con la segunda guerra mundial, continua con aspectos de la vida cotidiana, en los que se abordan los cambios que en materia de infraestructura que a partir de 1940 a la década de los sesentas fue presentando transformaciones en la economía en el país con la industrialización y “También el mundo cambió.”¹³⁴

Como ésta última idea donde lo nacional se vincula a lo internacional es frecuente encontrar los contextos de la información que pretenden relacionar el ámbito local con la situación del exterior, la idea no está desarrollada, el texto enuncia y también el mundo cambió, con ello se quiere cubrir la interrelación de procesos, ¿cuáles se relacionan?. El contenido que se refiere al contexto externo no logra enriquecer su visión de lo que sucedía en el ámbito mundial, ¿qué países lograron un desarrollo industrial?, ¿A qué desarrollo obedecen esas transformaciones?. Puede observarse una deficiente correspondencia entre los lineamientos del primero de los cinco rasgos que enuncia el enfoque del plan de la signatura y el desarrollo del contenido en el libro del alumno. Porque lo que se quería era articular “ La historia de México presentando mayores elementos de información y análisis con un primer acercamiento a la historia universal...”¹³⁵

La lectura cuenta con cuatro recuadros, el primero aborda las transformaciones en el desarrollo demográfico, los cambios en el crecimiento de la población desde 1900 hasta el año de 1990. Se combina esto con datos de la población indígena. En el segundo se narran anécdotas de pasajes relacionadas con la expropiación petrolera.

¹³⁴ SEP, *Historia sexto grado*, op. cit., p. 69

¹³⁵ SEP, *Plan y programa de educación básica primaria*, op. cit., p. 92

El tercer recuadro informa acerca de la vida deportiva de eventos nacionales, internacionales y su importancia en la educación formal.

El cuarto sustenta información sobre algunos de los personajes y de los episodios de las lecturas del libro, habla del tipo de población que integra al país, presenta la idea que en México existe unidad aunque persisten ciertos problemas y que las glorias y las hazañas y dificultades son parte de la herencia de los antepasados. Finaliza el recuadro con lo que le corresponde hacer al alumno: "...tienes que conocer tu país. Su presente y su pasado. A partir de lo que somos tendrás que construir su futuro." Con el contenido del recuadro se pretende que el alumno analice los problemas actuales y visualice cómo construir el futuro. Se usan personas en singular para lograr su participación en los problemas: "tú ya conocías, no sabías nada, como has visto, tu herencia, a ti corresponde, tienes que, tendrás que."¹³⁶ Se muestra un énfasis en lo individual. Es factible concebir el desarrollo en lo individual con este tipo de lecturas.

La característica común en los cinco bloques es una presentación didáctica de los contenidos bajo la concepción de la enseñanza-relato, la narración del hecho histórico es la característica central de acercar al niño al conocimiento, la pretendida reflexión enunciada en el programa y en el libro para el maestro se quedan en el discurso del deber ser al llegar al libro de texto. O en el mejor de los casos la comprensión de los procesos históricos se logra a partir de la voluntad de cambio de los personajes, como puede verse en la reconstrucción del tema de la Revolución Mexicana (página 88-91 de este trabajo):

"Porfirio Díaz fue presidente de México treinta y un años...". "...En 1908 Díaz afirmó que México ya estaba maduro para la democracia..." ¿un solo hombre puede detentar el poder de un país? O requiere de una estructura de apoyo, de un proyecto de nación?. "Madero creía en la democracia, ...hizo un llamado al pueblo para que se levantara en armas..." en "Chihuahua Toribio Ortega se levantó en armas". "...unos soldados de Huerta entraron a Palacio Nacional y apresaron a Madero junto con el vicepresidente José María Pino Suárez..."¹³⁷

¿Qué condiciones sociales, económicas existían en el país para que diversas fuerzas revolucionarias se aliaran y asistieran al llamado de levantara en armas?. El explicar las causas a partir de los deseos de heroísmo dejando de lado la estructura económica y social, corresponde a las características de una concepción de "historia de bronce", y poco se invita al análisis cuando la perspectiva presentada descuida aspectos de nociones de cambio, de contradicciones inherentes en los procesos sociales, y las sujeta éstas a voluntades de bandos, personajes; al no relacionar el

¹³⁶ SEP. *Historia sexto grado*, op. cit., p. 101

¹³⁷ *Ibid.*, pp. 66-74.

presente con el pasado y privilegiar un estudio de acontecimientos del pasado deja en una situación difícil a la noción de tiempo que vehicula en todo proceso al pasado-presente y futuro.

d) Las ilustraciones en el libro del alumno

Otro aspecto que también nos comunica diferentes formas de interpretar y representar el proceso social lo constituye el aspecto icónico del texto, la serie de ilustraciones y fotografías, dibujos, mapas combinados con otros elementos pictóricos, copias de murales, etc., son instrumentos de que se auxilia la enseñanza de la historia en este grado y que se analizarán brevemente.

El panorama que se observa a través de las ilustraciones no es puro, propio de una sola concepción de historia, por una parte aparecen los referentes de héroes en los primeros bloques, esto sería propio de una concepción de la "historia de Bronce". El bloque de la Revolución mexicana, presenta a personajes junto con el colectivo, en diversos eventos, esta idea de que el sujeto de la historia es el hombre, se reconoce el colectivo y el papel del individuo que destaca, esto es parte de una concepción de la historia social¹³⁸. Si bien los cuadros en este sentido no son tan frecuentes existen en el texto.

Muestran las ilustraciones una sociedad que se organiza en torno a jefes políticos y/o militares, que a veces son llamados caudillos o bandos, como en el caso de la Revolución mexicana, en ellos descansan generalmente los destinos de una nación. Se presentan las figuras sobresalientes bien vestidas, con trajes elegantes. Por otra parte también se muestra al trabajador, al soldado, al artista en lo individual, lo cual hace pensar en una sociedad donde el individuo como tal tiene un papel importante, en la cultura, en lo político, en el ámbito laboral e incluso militar, se concibe un mundo en el que la persona de manera individual puede abrirse paso, emprender tareas de gran envergadura, los contextos sociales de los que son producto son poco trabajados.

Otra visión del mundo que deja ver la característica del mexicano en su gusto por las festividades, en desfiles, eventos deportivos o al hacer ironía de la muerte, muestra la manera de preservar la convivencia social. Otras ilustraciones muestran los avances materiales de distintas épocas, como en el transporte, la comunicación, la industria o en servicios, inducen al alumno a pensar en los cambios de la técnica.

¹³⁸ Silvia Gojman cita a la escuela de los Anales que se ocupan de un estudio de la sociedad mediante un análisis económico, político, cultural, que permita una visión global de desarrollo del proceso social, explicando sus causas, el curso dinámico de la vida del hombre, sus diversas interrelaciones y donde el sujeto social es el hombre como colectivo.

Los mapas que ilustran los contenidos muestran por un lado las guerras, luchas, o transformación espacial de nuestro territorio, la identidad se construye en torno a la nación en sentido geográfico, o cultural, político, económico por las formas de trabajo, por las expresiones artísticas de los murales, por los eventos de trascendencia política, deportiva, la situación social de los trabajadores; por la historia icónica en este caso, que se presenta y comunica más de lo que se ve. Otra ilustración que contiene el libro al final de todos los bloques es una bandera del país, ligada al contenido de los símbolos patrios, es una representación de la patria, su imagen contribuye a formar la idea de identidad, nos identificamos por la bandera que tiene los colores: verde, blanco y rojo, a los que se ha otorgado significado en el desarrollo de la vida nacional; con un escudo (un águila devorando una serpiente posada sobre un nopal, enmarcada en un medio círculo con hojas de laurel y encino), que tiene una historia que se remonta a los primeros habitantes de este territorio.

La enseñanza de la historia que se pretende con el auxilio de las ilustraciones es presentar acontecimientos tanto políticos, militares, sobrepasando por poca diferencia estos a otras representaciones; después de estos sobresalen los mapas, con los que se pretende ubicar en el espacio al hecho histórico. Existe también una buena carga de cuadros combinados: mapas con eventos militares; la infraestructura de cada época se presenta a los alumnos con las obras materiales, se pretende que aprenda los cambios en la técnica y la ciencia; los cuadros de la vida cotidiana también aparecen en el texto, con estos dos últimos tipos de cuadros se aprecia mejor la diversificación de los contenidos que se ha pretendido con la actual reforma educativa. En cambio en la presentación de los temas persiste una concepción de enseñanza-relato que se contenta con narrar los acontecimientos sin conflictuar al alumno, como puede observarse en el tema de la Revolución Mexicana.

e) Reconstrucción del tema de la Revolución Mexicana

Inicia: "Porfirio Díaz fue presidente de México treinta y un años." En ese tiempo "...el pueblo no tuvo oportunidad de opinar sobre sus problemas ni de elegir a sus gobernantes. Mientras tanto había surgido una generación de jóvenes maestros, médicos, abogados, industriales que querían participar en la vida política del país..."¹³⁹

Cuando, en 1908 Díaz afirmó que México se encontraba maduro para la democracia, esos jóvenes sintieron que había llegado el momento de participar en la política y... Uno de esos hombres fue Francisco I. Madero. Había estudiado y viajado fuera de México, pues venía de una familia de hacendados y empresarios, y no tenía dificultades económicas..., sabía que muchos mexicanos vivían en condiciones de extrema pobreza

¹³⁹ SEP, *Historia sexto grado*, op. cit., p. 66.

y estaba hondamente preocupado por los problemas nacionales. Quería participar en el gobierno de su país y decidió entrar en la política."¹⁴⁰

"Madero creía en la democracia y en la necesidad de renovar el gobierno de acuerdo con las leyes. Pero el éxito de su campaña lo convirtió en un peligro para Díaz," quien *"había vuelto a reelegirse."* Madero *"...publicó el Plan de San Luis Potosí. ...En ese documento ... denunció la ilegalidad de las elecciones y desconoció a Porfirio Díaz como presidente. Se declaró el mismo presidente, hasta que se realizarán nuevas elecciones; prometió que se devolverían las tierras a quienes hubieran sido despojados de ellas; pidió que se defendiera el sufragio (voto) efectivo y la no reelección de los presidentes. También hizo un llamado al pueblo para que se levantara en armas el 20 de noviembre de 1910, y arrojara del poder al dictador. La experiencia lo había convencido de que no había otra manera de lograr el cambio de gobernante."*¹⁴¹

Comienza la Revolución

"El 14 de noviembre, en Cuchillo Parado; Chihuahua, Toribio Ortega se levantó en armas con un pequeño grupo de seguidores. El 18 del mismo mes, en Puebla, fue descubierta una conspiración maderista en la casa de la familia Serdán..."

En Chihuahua Madero logró que Pascual Orozco y Francisco Villa estuvieran de su parte. En Morelos sucedió lo mismo con Emiliano Zapata. En la ciudad de México hubo motines contra Porfirio Díaz.... En otros lugares de la República hubo también levantamientos.

*El ejército de Porfirio Díaz; que había mantenido la paz durante treinta años, parecía muy fuerte pero en realidad era débil frente al descontento general. En sólo seis meses las fuerzas maderistas triunfaron sobre las del viejo dictador. ...en mayo de 1911 se firmo la paz entre el gobierno de Díaz y los maderistas."*¹⁴²

El gobierno de Madero

"Madero asumió la presidencia de la República en noviembre de 1911. Aunque Porfirio Díaz había dejado el país, eso no solucionaba los viejos problemas nacionales. La riqueza seguía estando concentrada en manos de unos cuantos mexicanos y extranjeros, muy ricos, que tenían toda clase de lujos mientras la mayoría del pueblo apenas podía vivir. Continuaban las injusticias en el campo y en las ciudades. ...Además había una queja general: los mexicanos sentían que el gobierno cuidaba más los intereses extranjeros que de los mexicanos.

Madero tuvo que enfrentarse a todas esas dificultades. Para resolverlas había dos caminos: hacerlo poco a poco, siguiendo la ley; o cambiar de inmediato, por la fuerza si fuera necesario, todo lo que estaba mal. Madero prefería el primero; pero algunos de sus antiguos partidarios no querían esperar.

¹⁴⁰ SEP, *Historia sexto grado*, op. cit., p. 66.

¹⁴¹ *Ibid.*, pp. 66 - 67

¹⁴² *Ibid.*, pp. 67-68

Emiliano Zapata se rebeló en Morelos contra Madero apenas veinte días después de que este ocupó la presidencia, y Pascual Orozco lo hizo en Chihuahua, a principios de 1912.

*Las compañías extranjeras que estaban instaladas en México no confiaban en Madero porque no querían perder los privilegios que les había concedido Porfirio Díaz, entonces empezaron a considerar la conveniencia de eliminar el estorbo que para ellos representaba Madero.*¹⁴³

La Decena Trágica

“Con el apoyo de algunos diplomáticos extranjeros, encabezados por el embajador de Estados Unidos, en febrero de 1913 tres antiguos militares porfiristas se rebelaron contra Madero en la ciudad de México. Uno de ellos Bernardo Reyes, murió cuando dirigía un ataque contra el Palacio Nacional. Los otros dos, Félix Díaz y Manuel Mondragón, se encerraron en la Ciudadela.... Madero se enfrentó a la situación valerosamente ... Durante diez días ocurrieron distintos enfrentamientos que causaron un estado de enorme confusión... A estos días los llamamos Decena Trágica.

El embajador de los Estados Unidos, Henry Lane Wilson, arregló que Huerta y los militares sublevados se entrevistaran en la Embajada de los Estados Unidos y pactaran lo que harían.

*...El 18 de febrero, unos soldados de Huerta entraron al Palacio Nacional y apresaron a Madero junto con el vicepresidente José María Pino Suárez... fueron obligados a renunciar ... los asesinaron cuatro días después.... Victoriano Huerta realizó las maquinaciones necesarias para asumir legalmente la presidencia, pero de inmediato tuvo que hacer frente a quienes no estaban dispuestos a aceptarlo.*¹⁴⁴

La Revolución Constitucionalista y la Convención de Aguascalientes

El gobernador de Coahuila Venustiano Carranza, no reconoció a Victoriano Huerta como presidente y se levantó en armas. A su ejército se le llamó Constitucionalista, porque exigía el respeto a la Constitución. La lucha se extendió por el país, bajo el mando de diversos jefes militares, como Alvaro Obregón, Francisco Villa, Emiliano Zapata y muchos otros. La agricultura, la industria y el comercio sufrieron los efectos de la guerra. Hombres y mujeres abandonaron sus trabajos y se lanzaron a los campos de batalla.

...Los ferrocarriles y los telégrafos fueron decisivos para la revolución. Quien dominaba las líneas podía transportar ejércitos y cañones, sorprender al enemigo, retirarse rápidamente, avisar de inmediato lo que sucedía, coordinar los movimientos de las tropas o despistar los contrarios.

...En 1913 el presidente Woodro Wilson se negó a reconocer su gobierno. (Se refiere al de Huerta) En lugar de eso envió tropas para ocupar Veracruz. Esta nueva invasión

¹⁴³ SEP. Historia sexto grado, op. cit., pp. 68-69

¹⁴⁴ Ibid., pp. 70-71

fue rechazada heroicamente por los habitantes del puerto. Mientras tanto, los revolucionarios avanzaban con paso firme. Al frente del ejército del noroeste, Alvaro Obregón bajó desde Sonora por la costa del Pacífico sin perder una sola batalla hasta Guadalajara. Zapata continuó luchando. La División del Norte comandada por Francisco Villa, destrozó las tropas federales en las batallas de Torreón y Zacatecas.

La revolución constitucionalista triunfó. En agosto de 1914, Huerta dejó el país y Carranza entró en la ciudad de México, pero no todos los grupos estaban de acuerdo con que Carranza fuera el Primer jefe, como se había hecho llamar, ni que curso debía seguir el movimiento, los caudillos revolucionarios o sus representantes se reunieron en Aguascalientes, en octubre de 1914 para tratar de ponerse de acuerdo en una reunión que se llamó la Soberana Convención Revolucionaria

Los convencionalistas decidieron adoptar parte del programa de Zapata sobre el reparto de tierras a campesinos, y eligieron como presidente interino de la República a Eulalio Gutiérrez. Los grupos villistas y zapatistas aceptaron esta decisión, pero Carranza no la acató.La Revolución quedó convertida en la lucha entre dos bandos irreconciliables: carrancistas contra villistas y zapatistas. Al principio pareció que Villa y Zapata triunfarían... Pero finalmente el talento militar de Obregón se impuso al de Villa y lo derrotó en Celaya, en abril de 1915.

...Villa se refugió en la sierra de Chihuahua. En 1916, cuando el gobierno de los Estados Unidos reconoció el de Carranza, Villa invadió el territorio estadounidense y atacó el pueblo de Columbus, en Nuevo México... una columna de soldados norteamericanos entró a México para perseguirlos, pero no pudieron ni siquiera encontrarlo. La presencia de tropas extranjeras en México provocó situaciones difíciles, pero la serenidad de Carranza, su apego a las vías diplomáticas, evitó que el conflicto creciera.

Carranza triunfó sobre Villa y Zapata gracias a su propia capacidad como estratega y a la de Alvaro Obregón. Pero también porque sabía mejor que sus rivales lo que significaba la unidad nacional, por encima de los enfrentamientos entre caudillos. Tenía una clara idea de lo que era una nación, insistió en la legalidad de su movimiento y actuó conforme a la ley. Para Carranza, el nacionalismo y el apego a la ley eran los valores más importantes.¹⁴⁵

La Constitución de 1917

A finales de 1916, los revolucionarios se reunieron en Querétaro para reformar la Constitución de 1857. Finalmente decidieron redactar una nueva... La nueva Constitución se promulgó el 5 de febrero de 1917. En ella se incorporaron ideas de todos los grupos revolucionarios. Retomó las libertades y los derechos de los ciudadanos, así como los ideales democráticos y federales de la de 1857. También reconoció los derechos sociales, como el de huelga y el de organización de los trabajadores, el derecho a la educación y el derecho de la nación a regular la propiedad privada de acuerdo con el interés de la comunidad.¹⁴⁶

¹⁴⁵ SEP, *Historia sexto grado*, op. cit., pp. 71-74.

¹⁴⁶ *Ibid.*, pp. 74-75

Se realizará el análisis de este texto¹⁴⁷ en interacción con otros que han sido trabajados por el docente a través de las diversas actividades de la enseñanza de la historia, en torno a las cuales se observará los aspectos que le subyacen.

f) Libro para el maestro

Este libro que se publicó y llegó a algunos docentes en el año de 1994 pretende ofrecer lineamientos generales sobre la enseñanza de la historia de acuerdo con el nuevo enfoque formativo. Sin embargo existen en él diferentes puntos de tensión o puntos de vista que son cuestionables. Por una parte se habla de adquirir y ejercitar nociones históricas y por otra de una reflexión acerca de la historia. Estas nociones que deberá adquirir el alumno son señaladas en el libro de texto para el maestro: “tiempo, pasado, sociedad y cambio son conceptos fundamentales de la historia, cuya comprensión se dificulta para los niños.”¹⁴⁸ Existe desde el plano declarativo la dificultad que tiene el niño para irse formando las ideas del pasado, de colectividad, crisis, democracia, otras.

En este apartado se puede cuestionar ¿Porqué la noción misma de historia no es considerada?, ¿No es un conocimiento básico que conozca qué es la historia?; y por otra parte ¿Por qué los niños no reflexionan sobre para qué necesitan estudiar historia, esto no la haría más significativa?. El libro para el maestro ofrece una conceptualización de esas nociones básicas que a la vez forman parte de los retos de enseñanza de esta asignatura:

El tiempo histórico relacionado con la duración, la sucesión y los cambios sociales. Se sugiere primero “afianzar el dominio de noción del tiempo convencional, saber qué es un siglo o un milenio, entender expresiones como antes de Cristo y después de Cristo es una primera condición para entender la historia... El tiempo histórico está relacionado con la duración, la sucesión y los cambios sociales. El tiempo personal el que domina primero el niño, es individual, es la sucesión de los hechos relevantes de su vida.”¹⁴⁹

Respecto a la colectividad o sociedad, explica que los niños conciben la comunidad donde viven como un espacio territorial con determinados límites, pero se les dificulta entenderla como conjunto de relaciones sociales donde los individuos

¹⁴⁷ El contenido curricular se considera como el discurso oficial, político que en materia de educación es expresado a manera de texto académico: Gilberto Jiménez al realizar análisis del discurso político, sustenta la expresión de éste como una práctica social.

¹⁴⁸ SEP, *Libro para el maestro Historia sexto grado*, op. cit., p. 21.

¹⁴⁹ *Ibid.*, p. 22.

desarrollan diversas acciones que influyen sobre otros y donde existen normas, obligaciones y derechos. En esta idea de sociedad se omite cuál es su proceso de construcción, pues se habla de que los individuos participan de las normas e instituciones, lo cual lo considera como ya dado. En realidad las instituciones y normas influyen sobre los individuos, pero también el sujeto incide en ellas para transformarlas.

Al referirse a los procesos sociales, el libro para el maestro señala que aunque sean actuales dichos procesos no forman parte de un interés inmediato de los niños y no les encuentran significado; el texto no ofrece una definición de éstos, y en él se cuestiona:

“¿Qué significado pueden tener para los niños los cambios políticos o económicos si no participan en los mismos, y además no perciben de qué manera los afectan?. ¿Qué significado pueden tener para los niños los enfrentamientos bélicos entre diversos grupos para definir la organización del Estado o las formas de gobierno?. Si para los adultos que participan de diversas formas en ese proceso es difícil comprender su significado, sus orígenes y sus consecuencias, para los niños resulta más complicado.”¹⁵⁰

Esto que se enuncia en el libro del maestro es cuestionable, pone en duda que tenga significado para el niño los cambios económicos o políticos, partiendo del supuesto de que no participan en los mismos; qué sucede entonces cuando la economía de México sufre una devaluación ¿Sólo afecta a los adultos?, ¿La familia no reciente en su capacidad de compra, de pagar servicios, de obtener satisfactores? Existen casos de niños del nivel de educación básica que se encontraban estudiando en escuelas particulares y al alterarse la economía con la reciente crisis de 1994, sus padres se ven imposibilitados para seguir sosteniendo ese tipo de educación; y así habría otros ejemplos de cómo afecta lo económico a los niños; los hijos de campesinos ayudan a sus padres en las labores de producción, los niños desde pequeños lo ven, lo viven sobre todo cuando cursan el sexto grado.

¿Por qué se afirma que los niños no participan en esos cambios, es falta de conocimiento o por el contrario es intencional crear una imagen de que no se participa en los cambios económicos o políticos?. Aunque el niño en estricto no sea considerado parte de la población en edad económicamente activa, participa sobre todo en las comunidades campesinas, indígenas y en los grupos marginados, con diversas actividades que inciden en la economía de su núcleo familiar. Como sujeto de un grupo social vive, sufre o goza los cambios económicos que tiene su familia, la comunidad o el país.

¹⁵⁰ SEP, Libro para el maestro Historia sexto grado, op. cit., p. 21.

En la sociedad los aspectos no están desvinculados unos de otros, lo que sucede en una esfera suele repercutir o vincularse con las demás, el hecho de devaluar la moneda es una política que en materia de economía los organismos encargados del gobierno realizan. Los niños no pueden aislarse del resto de la sociedad para no ser partícipes de lo que sucede; la responsabilidad de los cambios políticos o económicos está en los adultos, pero los niños participan de esos cambios, los viven y les afectan las políticas que se adoptan o se cancelan. El papel del conocimiento histórico es precisamente partir de esos saberes previos que tiene el alumno sobre lo que sucede en su comunidad, su país, etc., para construir un conocimiento de mayor rigor, esa es una preocupación de la enseñanza de la historia.

La noción de pasado en el libro del maestro la divide en cómo se forma esta idea en los adultos y cómo en los niños. Para los primeros señala que es una idea más o menos clara por los cambios de la vida social en que ha participado o de los que han sido testigos les ayuda a formar una idea de lo histórico, de lo que permanece, de lo que se transforma, y de los elementos nuevos. Para los segundos el pasado es una idea que se refiere a lapsos breves y se relaciona de manera natural con su experiencia y de su familia. La imagen de lo que existía antes y los términos de medición del tiempo (décadas, siglos o milenios) tienen un sentido muy vago.

Esta dimensión de pasado es necesaria no dejarla aislada del presente y del futuro como lo hace el texto, es pertinente en este caso considerarla en relación con las otras nociones de presente y de futuro, existe un antes porque se le ha dado una ubicación con el tiempo en relación con un ahora y un después, en la cual el orden alude a un ritmo, a una sucesión de hechos. Lo que sucede en este tiempo presente es factible porque existió un pasado y permite visualizar un devenir.

La enseñanza privilegiada del pasado propicia desde la norma académica una idea de que la historia es un estudio del pasado. Los huecos que han venido dejando el plan y la guía del maestro al no trabajar la noción de historia y en centrar su atención en una visión del pasado intervienen para formar una concepción de historia muerta, como lo que sucedió, y no el presente que es la razón principal de su estudio, responder a los problemas de este tiempo. Estas nociones que se trabajan en el libro de sugerencias para el maestro de sexto grado de alguna forma inciden en el caso estudiado en la práctica del docente como puede verse en el siguiente apartado.

B) La interacción del maestro – contenido - alumno

El contenido curricular se concibe como un texto académico que condensa el discurso de los grupos hegemónicos que con la enseñanza de la historia pretenden formar un tipo de ciudadano con ciertos valores, conocimientos y capacidades.

Además de este texto formal se pretende analizar su interrelación con la realidad en el aula, que también es considerada como un texto que expresa la práctica social del docente en esta asignatura. Las unidades para realizar la reflexión son: El tiempo histórico, encontrado en la práctica del docente como “una síntesis de un orden cronológico”; la realidad histórica, como: “los problemas que han pasado; y la pobreza que estamos viviendo”. Otra unidad de análisis la constituyen los sujetos sociales como: “los presidentes hacen la historia; y los seres humanos hacemos la historia”; éstos son algunos aspectos que intervienen en una concepción de la enseñanza de la historia.

a) El tiempo histórico: Una síntesis de un orden cronológico

El tiempo histórico se refiere a la duración, al ritmo, al cambio permanente; una relación de orden en los acontecimientos en que participa el hombre. El tiempo presenta diversas características en los diversos períodos, puede representarse como un desarrollo en espiral donde los problemas que presenta la humanidad en las diversas culturas y en los diversos tiempos pueden tener semejanzas y diferencias, pero la forma de resolverlos varía por las condiciones históricas diferentes, por la diversidad de los sujetos y las propias características de los problemas. Marc Bloch considera que:

“La historia es la ciencia de los hombres, de los hombres en el tiempo. ...La atmósfera en que su pensamiento respira naturalmente es la categoría de duración.” Desde un punto de vista superficial el tiempo se confunde con una medida. “Por el contrario el tiempo de la historia, realidad concreta y viva abandonada a su impulso irreversible, es el plasma vivo en que se bañan los fenómenos y algo así como el lugar de su inteligibilidad. ...Es también cambio perpetuo.”¹⁵¹

En el caso de la enseñanza de la historia ubicar los procesos en el tiempo, es atender a las condiciones de todo tipo en que se desarrollan los problemas, ¿por qué se lucha por la independencia?, ¿por qué se gestan fuerzas revolucionarias? Cuál eran las características del momento, del período o de la época?, ¿por qué surgen hombres que luchan por cambios en éstos contextos?. Abordar los temas implica pintar el tiempo, el panorama en que se ubica el problema.

Abordar lo que sucedió tiene como función principal explicar la realidad actual, las dimensiones del tiempo están totalmente ligadas, puede pensarse un ahora, porque hubo un antes y porque habrá un futuro; la relación del presente, pasado y futuro es una de las tensiones centrales en la historia y también en su enseñanza. La

¹⁵¹ Marc Bloch. *Introducción a la historia*, op. cit. p. 26-27.

interacción del texto oficial con el docente y con el alumno nos ofrece un panorama del manejo del tiempo en el caso estudiado.

La maestra al abordar problemas de la historia que tienen que ver con el tiempo histórico señala: "...van a resolver la actividad cuatro y cinco es **una síntesis de un orden cronológico**. Primero buscan, enumeran y luego ordenan en la libreta." Esta fue la indicación para el alumno dada al inicio de la sesión de historia, con ésta el alumno debía relacionarse con el tiempo histórico, para construir tendría que buscar, enumerar y luego ordenar.

En el libro de texto se presentan diez cuestiones formuladas de manera afirmativa, a las cuales el alumno deberá "buscar", es decir, por "buscar" la maestra estaba entendiendo que cada alumno ubicara el año en que se había desarrollado el hecho histórico, por "enumerar" quiso enunciar que los alumnos asignaran el número uno a la cuestión que se había presentado primero en el tiempo, el número dos al hecho siguiente y así sucesivamente hasta llegar al número diez; por "ordenar en la libreta" la maestra trató de comunicarle a los alumnos que escribieran cada cuestión resuelta en su libreta, es decir, hecho histórico con el año en que se realizó. Esta actividad llevó a los alumnos aproximadamente una hora para realizarlo, durante la actividad la maestra casi no interactuó con los niños, ella llevaba resuelta la actividad y esperó a que le fueran entregando resuelto el ejercicio. De los treinta alumnos muy pocos terminaron, la mayoría presentó dificultades para ubicar el tiempo, que significa en este caso una cronología. Cuando la maestra estaba calificando la actividad en la libreta de los niños señala:

"No coincide la 7, 8 y 9. (le dice al grupo, ella tiene una respuesta, unas fechas y las niñas a quien está calificando tienen otras) no nadamás 7 y 9 no coinciden", ella les invita a las niñas a que le digan porque consideran que si están bien: "Demuéstrenme la 7 y la 9, demuéstrenme que ustedes están bien", otro niño reclama "Porque me la pone mal". En las Leyes de Reforma y en la Guerra de Reforma existe la confusión, la maestra tiene la s primeras en 1859 y la Guerra en 1858, las tiene invertidas. Después de consultar y rectificar los alumnos y la maestra, ellos dicen "Ya ve mis, ya ve", Maestra: "Si, si me equivoqué, ya."¹⁵²

Referirse a los hechos en el tiempo, posee aquí la característica de relacionar el acontecimiento y el año, la maestra tiene dificultad para ubicar el año de expedición de las Leyes de Reforma y el de la Guerra de Reforma. La ordenación de los procesos en este ejercicio de repaso son: fechas representan tiempos cronológicos, no refiere a las condiciones y las características. Construir el conocimiento con la noción de tiempo entendida como el año en que se lleva a cabo un suceso tiene poco sentido para el alumno; también porque esos acontecimientos no se relacionan

¹⁵² EPHS. op. cit., pp. 28-29

con la realidad actual, Al preguntar a los alumnos sobre la relación presente pasado expresan: "...¿ustedes ligan la historia con el presente, con lo que está pasando? un niño responde "yo no", otro agrega "yo no."¹⁵³

El tiempo empleado para resolver el ejercicio es un indicador que habla de las dificultades en la comprensión del conocimiento y en especial de la relación dialéctica del tiempo. Andrea Sánchez sostiene: "La historia enseñada se convierte en cronología, crónica, descripción de hechos únicos e irrepetibles." Unos alumnos expresan las dificultades para comprenderla: "...Dice las fechas cuando mueren y los personajes, pero es difícil aprenderse, fechas, nombres y todo eso."¹⁵⁴ Esta forma de construir el conocimiento aprendiendo nombres y fechas resulta difícil porque antes que la comprensión del proceso, de su relación con el presente se anteponen datos que no cobran significado o relevancia para el alumno.

Para el tema de la Revolución Mexicana el texto del alumno ubica al acontecimiento en el tiempo (1910). Entre la información sobre este acontecimiento señala que en 1908 Díaz afirmó que México se encontraba maduro para la democracia, ubica los deseos de varios jóvenes de participar en la política y entre ellos a Madero; las condiciones nacionales de extrema pobreza expresan la decisión de Madero de convocar al movimiento armado cuando Porfirio Díaz se reelige. Una alumna expresa en clase:

"En 1908 Díaz afirmó que México ya estaba preparado para tener elecciones libres, en 1910 se organizaron varios partidos políticos". La maestra: "Antes de que sigas adelante quién fue el periodista que lo entrevistó" (refiriéndose a Porfirio Díaz) Mayane: "James Creelman". Continúa la maestra: "Aparentemente la historia lo marca como un dictador, pero yo en lo personal no lo considero así."¹⁵⁵

Se presenta el acontecimiento, el año en que se realiza y de manera breve se explican las condiciones que prevalecían. Y de esa manera como aparece en el texto es resignificado por los alumnos y la maestra. Puede observarse como la figura de Díaz es reivindicada a lo cual contribuye el propio libro de texto que enfatiza, en páginas anteriores al tema de la Revolución, el progreso y la paz gracias a la política que se emprendió en el porfiriato. ¿Qué idea se pretende formar con estos datos en los alumnos?

Lo anterior es una muestra de cómo la historia se estudia desde las necesidades del presente, Porfirio Díaz abrió las puertas a la inversión extranjera, impulsó el trabajo de las compañías deslindadoras para delimitar la propiedad las tierras, ejerció mano

¹⁵³ EPHS, op. cit. p. 118.

¹⁵⁴ Ibid., pp. 114 - 121.

¹⁵⁵ Ibid., p. 87.

dura ante las sublevaciones inconformes con las formas de vida de la época. Con esto se propició un tipo de desarrollo económico que es valorado en el texto y que influye en la idea que la maestra tiene de él al comentarlo con los alumnos.

Aún cuando explícitamente no se hace una relación con el presente de los relatos (del libro de texto) que constituyen los contenidos de historia, estos influyen en las concepciones, ideas o juicios que se van construyendo en el docente y el alumno y que van a orientar su formación y manera de actuar en situaciones problemáticas semejantes.

La dimensión del pasado es la que ahora prevalece en el estudio de la historia; la maestra dicta un cuestionario: "¿Quiénes mantuvieron una lucha heroica y tenaz contra la intervención francesa, apoyando a Juárez?" niño "Pedro Escobedo y Porfirio Díaz", la maestra no está segura de la respuesta que le da el alumno, lee en su libro y en voz queda dice: "tengo duda en esta", después de una pausa señala "Ya la encontré, no, no es Pedro Escobedo, ¿de dónde lo sacas tú?, es Mariano Escobedo, Ramón Corona y Porfirio Díaz"¹⁵⁶ El tiempo pasado ocupa el espacio académico en el estudio de la historia, lo cual no es tan fácil de entender referido a nombres, aquí el alumno confundió Pedro Escobedo con Mariano Escobedo. La historia que prevalece en el aula se presenta generalmente como acontecimientos lejanos, expresa una docente:

"La historia es lo que ha sucedido al paso del tiempo y que ha dejado a nuestro país, a nuestro estado, a la nación...", para algunos alumnos no es tan fácil conceptualizar la historia en la forma en que se ha venido construyendo el conocimiento, "mm... no, no podría yo decir", enseguida de esta niña, que estaba en un grupo urbano de 35 alumnos se vuelve a formular la pregunta: "pero a ver quisiera que se esforzaran por decirme ¿qué es historia?", sólo un alumno respondió "historia es el estudio del pasado. mm... bueno de la independencia."¹⁵⁷

En los materiales curriculares que se manejan en este grado no existe una preocupación por propiciar que el docente enseñe una o diversas concepciones de la historia con la finalidad que el alumno vaya construyendo su propia concepción. Esta concepción se forma en el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la memorización de los contenidos estudiados que se privilegian: las guerras, las revoluciones, los héroes y formas de vida. Se enfatiza un estudio de hechos de otro tiempo: el pasado; la realidad histórica del momento actual no es representado en la idea que se ha construido. Esta historia didáctica está en relación con el contexto social, del tiempo y las características de la sociedad, ya que en los discursos políticos que son expresados con motivo de la conmemoración de fechas

¹⁵⁶ EPHS, op. cit., p. 18.

¹⁵⁷ Ibid., pp. 153-154.

importantes de la vida del país se alude con frecuencia a actos gloriosos, que se festejan por su trascendencia en la cultura que ha sido legitimada en el propio curriculum y donde se valora la participación de caudillos.

También existe otra forma de ver el pasado, en cierta relación con el presente un tanto para explicar el producto de lo que somos, en esta concepción la historia se estudia para comprender la realidad actual, existe este presente gracias a un pasado, y parece ahí terminarse el dinamismo y la continuidad del tiempo, el cambio existió en el pasado aunque al ver el presente se pierde "... son los hechos pasados que han tenido trascendencia mm... en educación,... en política, que se proyectan al presente"; que tenga empatía, porque actualmente se habla mucho que tiene importancia que haya una relación del pasado con el presente".¹⁵⁸ esta fue la concepción de la maestra que expresó al final del curso escolar y que también se relacionó en su práctica únicamente con una de las actividades de enseñanza que pudieron observarse. "La huelga de Cananea fue duramente reprimida, imaginen que sus papás son obreros y que hacen una huelga y sin más el ejército los reprime y mata a muchos de ellos, imagínense que cuando regresaran a su casa les dijeran que su papá está muerto"¹⁵⁹

Es posible que antes la maestra no contara con este elemento teórico que pudiera orientar su trabajo en la asignatura de historia. En una de las últimas observaciones etnográficas es donde pudo observarse que en su práctica hace un esfuerzo por relacionar el pasado y el presente con la información de que dispone hace sentir al alumno en una situación actual, Este tratamiento no se observa en los otros contenidos, por lo que se puede interpretar como una idea que empieza a surgir y a orientar como resignifica los textos. Carlos Pereyra sostiene: "Es sintomático que en una sociedad coexistan de modo conflictivo definiciones contrapuestas de su pasado. Ello no tiene que ver sólo ni primordialmente con la inmadurez de la historia (como proyecto analítico con pretensiones explicativas y no de mero relato descriptivo) o con la pluralidad de modelos teóricos enfrentados: es también resultado de la división social y del consiguiente carácter fragmentario de lo que interesa a las diferentes corrientes recuperar en el pasado."¹⁶⁰

A veces se entremezclan elementos de diversos enfoques de la historia. Expresa una docente de tercer grado de la escuela "Emiliano Zapata": "La historia es lo que ha sucedido, ... ha ayudado a ir progresando, parte de lo que tenemos actualmente es, de la historia y todo lo que hacemos diariamente es historia." Para un alumno de sexto grado historia es: "... lo de Colosio, los cambios... y lo que estamos viviendo hora de

¹⁵⁸ EPHS., op. cit., pp. 151-152.

¹⁵⁹ Ibid., p. 88.

¹⁶⁰ Carlos, Pereyra, *Historia ¿Para qué?*, México. Editorial Siglo XXI, 1991. p. 27.

los presidentes, los votos, de las guerras, de Salinas, de nuestro presidente y pues tal vez en el futuro, de nosotros.”¹⁶¹ Para la maestra de tercer grado la historia no se refiere solamente al pasado, también es historia “lo que hacemos diariamente”, y al expresar esto se incluye ella e incluye a todos los sujetos. por eso esta forma de representar a la historia construida por las masas contiene elementos de una historia social y se representa con una vinculación del presente con el pasado. Por otra parte el alumno concibe que los actores principales de la historia son los candidatos a la presidencia (periodo 1994-2000), al referirse a “Colosio”, los líderes políticos, a “los presidentes, a Salinas”, sin embargo esta concepción de la historia no aparece pura, ya que se entremezclan elementos con la historia social al admitir la relación del tiempo histórico del presente con el futuro; significa para el alumno que visualiza que es historia también aquello que para el hombre es posible realizar en un futuro. Diferentes concepciones de historia se hacen presentes en los sujetos en un mismo momento histórico e incluso suele ocurrir que en el mismo sujeto aparezca esa combinación. Posiblemente por el cruce de los elementos de vivencias en el proceso social y también por el estudio académico que se realiza en el aula de la historia.

b) La realidad histórica: “Los problemas que han pasado en el tiempo, y la pobreza que estamos viviendo”

Sin embargo la forma de representarse la sociedad, la realidad histórica cambia según los sujetos, existen otros alumnos (alguno que otro) que presentan la historia como los problemas que tienen los mexicanos en este momento. Historia son algunos acontecimientos como:

*“Los problemas que han pasado en el tiempo, (expresa un alumno. los presidentes que a veces nos dejan sin dinero, o a veces el presidente que nos dio los libros para las escuelas públicas. Pero también este, este... la gente que tiene menos recursos que nosotros peleara por sus tierras para sobrevivir”, (o como el caso de un alumno que “pinta” de una manera muy particular la realidad, producto del contexto en que vive un gran número de personas en el país): “También la pobreza que estamos viviendo es parte de nuestra historia”.*¹⁶²

Por una parte el alumno que entiende por historia los problemas que han pasado en el tiempo, asume en primer término una realidad histórica del pasado; pero además agrega: “la gente que tiene menos recursos que peleara por sus tierras para sobrevivir”, el alumno en este caso siente como un problema significativo las disputas que varios pueblos tienen en el presente por el derecho a la propiedad de sus tierras.

¹⁶¹ EPHS op. cit., pp. 139-165.

¹⁶² Ibid. pp. 164-165.

Este es un problema tan viejo y tan presente digno del movimiento de independencia que lanzó a los campesinos e indígenas a unirse a la guerra en 1810 y que nuevamente, con la Revolución Mexicana volvió a ser bandera de pueblos dedicados a la agricultura y que constituye un problema tan vigente que en el alumno forma parte de un proyecto de vida cuando él expresa que la gente que tiene menos recursos peleara, lo dimensiona en un tiempo futuro, significa para él que ante estos problemas sería importante que la gente peleara. Esto nos indica que para algunos sujetos la situación económica es grave y aún cuando en la enseñanza de la historia no se vinculen los procesos con el presente y futuro, el medio social y cultural problemático puede incidir en las ideas y concepciones que el alumno va construyendo. Así la historia que se estudia en sexto grado queda a la zaga ante las realidades históricas complejas, contradictorias, conflictivas del presente.

Por otra parte para el alumno que expresa: "también la pobreza que estamos viviendo es parte de nuestra historia", asume que aquello que está sucediendo, las características en que sobreviven gran parte de mexicanos es parte de la realidad histórica. Este sujeto social comunica que vive en la pobreza y la entiende como parte de un problema colectivo, significa que por lo menos en algún momento de su vida ha pensado en esta situación, al expresarlo como parte de la historia, lo ubica como un hecho trascendental en su vida y la del colectivo. Desde luego somos millones de mexicanos en esta situación, pero no la totalidad de la sociedad mexicana, existen otras realidades donde quizá no importe el alza de los precios a la canasta básica, el incremento a colegiaturas, a servicios como luz, agua, teléfono: las clases con mayores ingresos económicos, a los cuales quizá les sería penoso hablar de condiciones de pobreza, es decir, no cualquier sujeto social admite que vive en la pobreza.

Esta forma de entender la realidad como algo vivo, como un presente, puede vincularse a una forma de enseñanza en la que el docente propicie que los alumnos se conflictúen, problematicen sobre lo más cercano y esto en estrecha relación con el pasado y el futuro. "Para aprender historia hay que vivirla."¹⁶³ Para Silvia Gojman: "... la realidad se complejiza. Es expresión de fuerzas y actividades humanas, de estructuras y procesos, de permanencias, cambios y conflictos. También su conocimiento se hace más complejo, y para comprenderla es necesario apelar a criterios de análisis, a sistematizaciones, a modelos explicativos."¹⁶⁴

Estas concepciones que son las menos en un gran número de docentes y alumnos entrevistados entienden la sociedad como un aspecto de la realidad, que puede afectar sus condiciones, sus características de relaciones sociales, de poder, riqueza

¹⁶³ EPHS, op. cit., p. 148.

¹⁶⁴ Silvia Gojman, *Propuestas didácticas para la educación primaria*, op. cit., p. 29.

de sus integrantes o que también es factible de construirse con la participación de los sujetos, expresa un maestro: "... nosotros somos parte de esto, ...es muy importante que los alumnos aunque no están en edad de votar, que conozcan o que sientan ellos que participan y eso va a conformar la historia...pero que sí sean partícipes".¹⁶⁵

Existen ideas de que la realidad no se construye por el colectivo, donde se atribuye un papel muy importante a determinadas personas en lo individual o únicamente a partidos políticos que en la representación simbólica de la realidad se separan atribuyendo fuerzas especiales, donde el individuo no se incluye en el curso del proceso. "Considero que los partidos políticos son los que pueden resolver los problemas actuales ya que ellos pueden tener el poder de México."¹⁶⁶ Estas ideas con un matiz de la historia de bronce son las que tuvieron mayor recurrencia en la enseñanza de los procesos histórico sociales en sexto grado.¹⁶⁷

En el texto del alumno el contenido de la Revolución Mexicana la lección número seis los seis subtemas que presenta, todos y cada uno de ellos inician con el nombre de personajes importantes que participaron en los diversos acontecimientos del desarrollo de la Revolución, los acuerdos a que se llega en materia de política son atribuidos al talento de personajes, o a su falta de visión, los cambios que sufre la sociedad aparecen como aspectos de voluntad, como una característica inherente en el proceso social. En este sentido pareciera en esa concepción de historia que se presenta que el hombre común y los pueblos poco tiene que ver en las transformaciones sociales.

c) Sujetos sociales: Los presidentes hacen la historia; y todos, los seres humanos hacemos la historia

El sujeto social entendido como el hombre y mujer (todo ser humano), el cual está por naturaleza agrupado en colectivo para la resolución de problemas, construye, y participa en la historia, se ve influido por la sociedad y también tiene la capacidad de intervenir en ella. La idea de sujeto histórico que prevalece en el aula y en los materiales curriculares para la enseñanza de la historia es el personaje destacado, líder, caudillo o dirigente, algunos alumnos señalan al respecto: "Porque Miguel Hidalgo nos hizo libres de los españoles que nos tenían conquistados. En la Revolución Mexicana cuando Emiliano Zapata peleó y ganó muchas peleas; la Revolución empezó por Porfirio Díaz y Francisco I. Madero y ya fue llegando Emiliano Zapata y todos ellos, también Francisco Villa, Venustiano Carranza." Con

¹⁶⁵ EPHS., op. cit., p.135.

¹⁶⁶ Ibid., p. 122.

¹⁶⁷ Ibid pp. 4-166.

esta enseñanza que se lleva a cabo de la participación de los sujetos en la historia (en el caso investigado), los alumnos construyen una concepción donde lo que estudia le orienta para formarse un juicio en el presente.

Al considerar en el estudio de la historia cómo se han llevado a cabo los cambios sociales, e ir responsabilizando a determinados personajes de los hechos históricos, este estudio es uno de los aspectos que incide en la forma cómo considera que participan los sujetos sociales en el presente: “los presidentes hacen la historia.” El sujeto social que se maneja en la enseñanza de la historia es generalmente articulado con una concepción de la “historia de bronce” que narra los problemas desde un énfasis en lo político, militar desde gobernantes, hasta héroes. Ante esta situación es conveniente reflexionar acerca de cuál es la calidad que se pretende en la enseñanza de la historia

Existe otra idea sobre el sujeto que hace la historia, aunque no fue encontrada con la misma recurrencia que las anteriores, otros niños expresaron la historia la hacemos todos: “Todos los héroes, todas las personas la hicieron; nosotros mismos los seres humanos”¹⁶⁸ Para estos alumnos la construcción de los procesos sociales no se remite sólo a la participación de unos cuantos, de los líderes o caudillos, ellos mismos se sienten parte de la historia al decir la historia la hacemos los seres humanos, todos”. Esta noción de sujeto social aunque no fue la que se presentara constantemente en las entrevistas y observaciones, está ahí en la idea y en la concepción que algunos niños o jóvenes tienen del sujeto de la historia.

C) Concepción de calidad que orienta la enseñanza de la historia

La política educativa actual, a diferencia de las décadas anteriores que enfatizaban la necesidad de atender la demanda que en materia de educación exigía el sistema educativo nacional, actualmente la atención está centrada en lograr la calidad educativa, es decir de una necesidad apremiante que existía, dar a los mexicanos la posibilidad de cursar la educación básica. Ahora el interés por atender la cobertura se relaciona con la intención de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza - aprendizaje, los cuales tendrán que verse reflejados en el aprovechamiento y un mayor nivel de eficiencia terminal.

En la enseñanza de la historia la calidad educativa ha tenido que ver con la reformulación de contenidos y en la forma de enseñanza. Antes del Acuerdo Nacional para Modernización Educativa (18 de mayo de 1992) en primer lugar la historia estaba integrada en el área de Ciencias Sociales con Geografía y Civismo, actualmente tiene un tratamiento específico, tiene un espacio en el plan y programa

¹⁶⁸ EPHS. op. cit., pp. 149, 153, 154, 156, 164.

de estudio de educación primaria con un tiempo de hora y media a la semana, en segundo lugar se ha propiciado la regionalización de los contenidos en el tercer grado de primaria con la intención de atender el criterio de pertinencia, para hacer "cercana y significativa" la historia a los alumnos, en tercer lugar se pretende una forma de enseñanza con énfasis en la comprensión de procesos y de nociones históricas como tiempo, sociedad, pasado, etc. es decir se ha transformado el enfoque informativo a uno de carácter formativo.

Consideramos que se han dado avances en la reformulación de contenidos, de enfoque y de teoría de enseñanza, pero aún con estos nuevos lineamientos no se ha logrado (en el caso estudiado) una transformación de la práctica del docente, las consecuencias de la reforma son el cambio de actividades, pero no así el cambio de concepción de historia la cual sigue siendo de bronce como lo señala Luis González. Otra consecuencia es que el enfoque y la teoría se han quedado en meros enunciados desde lo normativo y que no tienen correspondencia con la presentación; didácticamente no propician el ejercicio de la reflexión histórica a que aluden y la formación que promueven es la de pasividad de un sujeto social que no se asume como partícipe de la historia.

La calidad en este sentido es la retención de información y no la comprensión, se sigue quedando un desarrollo instrumental en el alumno que se contenta con medir productos que muestran la capacidad de memorizar. El aprovechamiento es visto en el caso de Historia como la habilidad para responder exámenes de preguntas cerradas, (en el caso de otras materias como español y matemáticas la enseñanza y la evaluación de esas asignaturas han presentado avances a diferencia de lo que sucede en historia) como se ha observado en los exámenes que expide el Instituto Hidalguense de Educación¹⁶⁹ en todas las escuelas del nivel educativo de primaria. También es necesario considerar que los docentes que han ingresado a Carrera Magisterial¹⁷⁰ son evaluados tanto estos como sus alumnos en la dinámica establecida por este órgano. (Ver anexo No. 1)

¹⁶⁹ El Instituto Hidalguense de Educación es el órgano encargado de regir, organizar, administrar y operativizar la educación básica en los diferentes niveles educativos y la designada a formación de docentes en el estado de Hidalgo. Se encarga de hacer llegar a todas las escuelas de la entidad los exámenes de evaluación diagnóstica, bimestral y final que se aplican en educación primaria. Recuperando el costo de los materiales de las evaluaciones.

¹⁷⁰ Carrera Magisterial empezó a funcionar en el estado de Hidalgo a partir del acuerdo de modernización, es la instancia encargada de evaluar la preparación profesional de los docentes, su desempeño profesional mediante evaluaciones a las que son sometidos los alumnos cuyos profesores se encuentran adscritos en este servicio y su antigüedad en la profesión. De acuerdo con determinados puntajes los profesores pueden o no ascender a diferentes categorías horizontales, ascender significa en muchos casos obtener una mejor remuneración y sostenerse en la misma categoría ha significado un estancamiento en los sueldos percibidos.

Esta forma de concebir la calidad coincide con las tendencias que dentro del concepto de educación permean en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)¹⁷¹, porque para este organismo "... un factor importante del desempeño académico es la capacidad de evaluar y vigilar la calidad de los productos de la enseñanza y la investigación."¹⁷² Esta política en materia de calidad, en la perspectiva de valorar el producto del proceso enseñanza-aprendizaje se observa en la evaluación de que son objeto los profesores en el estado de Hidalgo (que ingresaron a Carrera Magisterial), la cual incide en que sostengan una preocupación porque sus alumnos aprendan lo que enuncia el programa y que puede simplificarse en determinados indicadores de conocimiento.

a) Indicadores básicos que debe poseer el alumno como conocimiento y competencia en la asignatura de historia.

Los conocimientos que el alumno debe adquirir en sexto grado son expresados en el libro del maestro en el apartado de "orientaciones para la enseñanza de la historia", que plantea como objetivos que los alumnos adquieran un sistema de ordenamiento de la historia en grandes épocas, insistiendo en la comprensión de los procesos. Sin embargo estos objetivos presentan un nudo de tensión cuando al final se enfatiza lo siguiente:

"Esta orientación no implica eliminar por completo la memorización para formarse una idea ordenada de la historia es indispensable conocer las fechas de algunos conocimientos fundamentales, aquellos que marcan épocas o que han sido decisivos en la historia. Por ejemplo, no se puede entender la Historia de México sin saber que hechos fundamentales ocurrieron en cualquiera de los siguientes años: 1492, 1521, 1810, 1862, 1867, 1910 y 1917; o si no se puede ubicar en su tiempo personajes como Miguel Hidalgo, José María Morelos, Vicente Guerrero, Agustín de Iturbide, Antonio López de Santa Anna, Fernando Maximiliano, Benito Juárez, Porfirio Díaz, Ricardo Flores Magón, Francisco I Madero, Emiliano Zapata, Francisco Villa o Venustiano Carranza, pero será inútil forzar a los niños a que memoricen más datos de los indispensables"¹⁷³

Estos indicadores se remiten a que el alumno debe tener información sobre fechas y personajes, propician un conocimiento memorístico y tener la capacidad para retener los datos y recordarlos en el momento que sea preciso se articula con una concepción de historia de bronce, con una concepción de calidad basada en lo instrumental, en la formación de conocimientos medibles por medio de test, con

¹⁷¹ Silvia Ortega y Rollin Kent, "La educación superior en la perspectiva internacional", "Documento de Políticas para el cambio en la educación superior, "Dos posturas en el debate internacional sobre la educación superior: El Banco Mundial y la UNESCO", en: *Revista Debate*. París. 1995. pp 3-18.

¹⁷² *Ibid.*, p. 12.

¹⁷³ SEP, *Libro para el maestro Historia sexto grado*, op.cit., p. 27.

énfasis en la información. Este tipo de calidad exigida al docente en la asignatura de historia influye en su instrumentación didáctica pues planea sus actividades para propiciar que el alumno repase, retenga este tipo de datos y evalúa no la comprensión de los principales procesos históricos como: Independencia, Reforma, Revolución, sino años ligados a personajes y acontecimientos.

La calidad desde la perspectiva de medir los datos que sobre la asignatura de historia posee el alumno, es una forma que se queda en una parte del conocimiento muy limitada, el alumno aprende una historia muerta lejana, es dato antes que proceso, es crónica, nombres, acontecimientos antes que causas explicativas de procesos de sus interrelaciones y relato antes que realidad.

La otra parte del conocimiento que constituye una formación de esquemas más complejos, duraderos por haber pasado por un proceso cognitivo en donde el alumno se apropia de experiencias de saberes a través de una participación en la resolución de problemas para comprender los datos presentados en el conocimiento histórico y capaz de incidir en el desarrollo del alumno como un futuro ciudadano crítico, reflexivo con la capacidad de participar intencionalmente imprimiendo una dirección al proceso social a partir de su comprensión es lo que llamamos una *historia participativa*, necesitamos enseñar historia haciendo historia.

De hecho el sujeto común en su familia, en la escuela, en el trabajo, en su comunidad en las diferentes instituciones o grupos sociales en las que se involucra está siendo partícipe del desarrollo social. Lo que hace factible que frecuentemente el sujeto no lo asuma así es el imaginario social que se construye con la enseñanza de la historia inmersas en un contexto de actividades cívico-históricas y discursos políticos que pretenden crear una identidad con la imagen de una historia de héroes. Aspecto que será desarrollado en el siguiente capítulo.

Capítulo III

EL IMAGINARIO SOCIAL EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

El propósito de trabajar este apartado es con la intención de comprender que las representaciones y las significaciones sociales que hace el docente de los procesos históricos no están desligadas del contexto histórico del presente y del que hemos heredado a través de los procesos más importantes de nuestra historia

La importancia que el docente le otorga a enseñar determinados contenidos está cruzada con los contenidos del plan y programa, del libro del alumno, de las fechas cívicas a conmemorar y la evaluación instituida a que se ve sometido el alumno, que valoran determinados acontecimientos, anécdotas, procesos de la vida social: como la conquista, la guerra de Independencia, la guerra de Reforma, la Revolución Mexicana y es a través de este conocimiento de la vida del país que el estudiante, al irse identificando con nuestro pasado, con sus héroes, va adquiriendo un sentimiento de identidad nacional.

El proyecto de desarrollo actual en nuestra sociedad también es otro elemento que incide en las significaciones sociales que se construyen en la enseñanza de la historia al promover formas de vida, hábitos, costumbres y favorecer una actitud de aceptación natural del orden de cosas existente.

A) El imaginario social

Existe en la enseñanza de la historia un imaginario social entendido como el conjunto de significaciones que se entretajan de manera conjunta en una sociedad dada al implicarse el decir y el hacer social. Se hace uso en la enseñanza de la historia de un lenguaje que no siempre es la representación simbólica del problema del hacer social, sino que también puede expresar una significación sobre determinadas imágenes como la patria, el ciudadano, la justicia y la paz.

La escuela de los Anales al propiciar un estudio social de la realidad y al considerar el estudio de las masas en lugar del de las elites propicia el surgimiento de nuevas categorías para el análisis de lo histórico social, una de ellas son vida cotidiana y el imaginario¹⁷⁴. Delimitar una separación radical entre lo real y sus significados puede conducir a un tratamiento superficial del complejo problema de lo histórico

¹⁷⁴ Luz Elena Galván, "La enseñanza de la historia, sus imaginarios y la vida cotidiana". en: Revista Básica, No.13, México, Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, 1996.

social. El hacer social y lo que de él se dice son inherentes se implican uno al otro, Castoriadis señala:

*"...la emergencia de lo histórico-social es emergencia de la significación y de la significación en tanto instituida. ...A lo que es posición, creación, dar existencia en lo histórico social, lo llamamos imaginario social en el sentido primero del término, o sociedad instituyente. ... Lo imaginario social o la sociedad instituyente es en y por la posición-creación de significaciones imaginarias sociales y de la institución; de la institución como "presentificación" de significaciones, y de estas significaciones como instituidas. ..."*¹⁷⁵

Con esta idea de imaginario social el autor hace una distinción de lo que sería un imaginario, una creación siempre figurada, que tiene lugar sólo en la mente, "los tipos ideales" entendidos a la manera de Max Weber, y lo que es un imaginario social siempre instituido o instituyente, el mundo de las significaciones de la sociedad, como institución central, la cual está compuesta por otro gran número de instituciones, entre ellas pueden ubicarse el sistema educativo y en él la escuela.

El imaginario social tiene lugar a través de las significaciones, lo que la sociedad es y no es, lo que en ella vale o no vale, en un sentido conjuntista identitario.¹⁷⁶ Si una cosa tiene significado es en relación con los otros; no se constituye un significado individual, ni ese imaginario queda en el ideal, sino que tiene forma de hacerse presente de encarnarse, de figurarse en los individuos, por eso tiene significado para un conjunto de miembros; se reconoce por como orienta y da dirección a las cosas sociales. A raíz de aquello que va creando significaciones en un grupo social permite la formación social del individuo.

Entre la historia realidad y el imaginario social no puede marcarse una diferencia, entre el proceso y su significación, lo que es tiene una forma de representarse, no puede separarse la realidad por un lado y por otro su significado, coexisten, ambos son inherentes. Las relaciones sociales existentes presentan ciertas significaciones que cobran vida a través de las instituciones y de la sociedad como institución. El sistema educativo es una institución con características peculiares: participan determinados sujetos, organizados en una estructura, en diferentes niveles, con el

¹⁷⁵ Cornelius Castoriadis, *La institución imaginaria de la sociedad*, Vol.2 *El imaginario social y la institución*, España, Tusquets Editores. 1989, pp. 314-328.

¹⁷⁶ Para Castoriadis la institución de la sociedad es en cada momento institución de un arma de significaciones que solo es posible en y gracias a la imposición de la organización identitario-conjuntista a lo que es para la sociedad (esto es a su instrumentación identitario conjuntista). La institución instrumental del *Legein* es institución de las condiciones identitario-conjuntista del representar/decir social. La institución instrumental del *teukhein* es institucional de las condiciones identitario-conjuntistas del hacer social. Ambas se implican recíprocamente, son intrínsecamente inherentes la una a la otra, imposible una sin la otra.

manejo de ciertos materiales y, en el proceso educativo, existen significados que orientan las diversas actividades.

El imaginario social es parte de la propia existencia de una sociedad, requiere de reorganizar, redefinir, presentar y figurar toda una serie de significaciones de las actividades, de las cosas, de las relaciones de los hombres y de la relación de éstos con las cosas. En la actualidad la escuela como una institución tiene su propio imaginario y contribuye a construir y difundir el de la sociedad y de las diversas instituciones que la integran por medio de la enseñanza de la historia. Castoriadis señala: "Jamás podemos salir del lenguaje, pero nuestra movilidad en el lenguaje no tiene límites y nos permite ponerlo todo en cuestión, incluso el lenguaje y nuestra relación con él. Lo mismo ocurre con el simbolismo institucional –salvo, por supuesto, que el grado de complejidad es en él incomparablemente más elevado".¹⁷⁷

A través de las imágenes que se recrean mediante el lenguaje oral, escrito o icónico del pasado, presente y futuro se construye un imaginario de la sociedad, de sus valores, de su cultura, de su identidad, del tipo de hombre que hace la historia. El lenguaje expresa una serie de significaciones que pueden ser de referentes, de significantes o con motivo de otras significaciones. Carmen Vázquez expresa: "La historia no existe más que por el discurso. Para que sea buena, es necesario que el discurso sea bueno."¹⁷⁸ La historia como conocimiento es expresada por medio del lenguaje que permite representar la realidad y sus significados.¹⁷⁹ Uno de los medios principales por los cuales se realiza la reconstrucción histórica, es por medio de símbolos que forman parte de un sistema de lenguaje. Para Castoriadis¹⁸⁰ un símbolo, no puede privarse de toda referencia a lo real pues no puede determinarse las fronteras de lo real y lo simbólico. En historia no se estudia simple y sencillamente el hecho o el problema, existe una interpretación, una reconstrucción del dato por mínima que éste sea; es imposible concebir el estudio de lo histórico sin considerar en unidad y en dinamismo al proceso, las formas de vida y sus significaciones expresadas por medio del lenguaje.

Este imaginario de la enseñanza de la historia, relacionado con las significaciones que están instituidas o instituyentes en el proceso social y que se transmiten al alumno a través de la institución escolar en el sexto grado son las que se analizarán.

¹⁷⁷ Cornelius Castoriadis, *La institución imaginaria de la sociedad, Volumen 2*, Barcelona, Tusquets Editores, 1989, pp 314 – 328.

¹⁷⁸ Carmen Vázquez, citada por María Cristina Martínez y Mireya Lamonedá, *La importancia de la literatura en la enseñanza de la historia en: Revista Básica No. 13*, México, Fundación SNTE, 1996, p. 37.

¹⁷⁹ Es importante considerar que no se minimiza la construcción del conocimiento histórico a un buen empleo verbal, pues en realidad se trata en este caso de expresar que el lenguaje, es la representación simbólica cargada de significados que permite dar cuenta de los procesos sociales.

¹⁸⁰ Cornelius Castoriadis, *La institución imaginaria de la sociedad, Volumen 2*, op. cit., pp 291 – 300.

El imaginario social que se forma con relación a la identidad que se propicia con la enseñanza de la historia y recorrido histórico de la identidad mexicana.

B) El imaginario social de identidad que se propicia con la enseñanza de la historia

a) Construcción de la identidad

Con el estudio de nuestro pasado en el sexto grado de primaria identificamos determinados procesos en el desarrollo histórico del país, reconocemos como parte de nuestra identidad como mexicanos a ciertos acontecimientos históricos y se excluyen a los que no se consideran parte de la historia nacional sino internacional, o mundial. En el proceso de enseñanza de la historia se van haciendo consideraciones de los eventos, en torno a cuáles son de carácter nacional o internacional. Con los primeros se va propiciando una familiaridad, en torno a lugares, causas que los originan (aunque éstas no siempre se profundicen), personajes que participan, fechas en que se realizan, los mitos que en torno a ellos se crean para hacer atractiva la historia patria.

En el libro del alumno se justifica la enseñanza de la historia porque se considera que, entre otras cosas, al alumno se le proporcione "información sobre nuestro pasado y despertar en los niños gusto por la historia y amor por la patria; crear una conciencia de identidad común entre todos los mexicanos."¹⁸¹ Con éstas expresiones desde el marco académico se responde a la pregunta ¿para qué se enseña historia?, para proporcionarle información al niño sobre aquello que se considera ha sido nuestro, que nos pertenece, los mexicanos tenemos un pasado, el conocimiento histórico es para permitirle al alumno sentir gusto por la historia, un sentimiento nacional patrio de amor a su territorio, instituciones, costumbres, lengua y valores; se justifica el estudio de la historia para crear una conciencia de identidad, un sentimiento común que oriente el actuar de los que somos mexicanos.

La enseñanza de la historia contribuye para que nos identifiquemos como mexicanos, "sirve... para afianzar o inventar identidades; reconquistar la certeza del sentido social o colectivo;"¹⁸² aprender historia responde a una necesidad que el hombre tiene de ubicarse en un lugar y en un momento reconociéndose como parte de un grupo social; sentir que pertenece, que se identifica con los otros porque tiene las mismas costumbres, los mismos valores y la necesidad de preservarlos. Con la enseñanza de la historia se transmiten determinados valores de una cultura, un

¹⁸¹ SEP. *Historia sexto grado*, op. cit., Presentación.

¹⁸² Alberto Sánchez. "premisas para un debate en torno a la enseñanza de la historia, en: *Revista Cero en Conducta*, No. 28. op cit. p. 35.

docente expresa: "lo importante es rescatar todos los valores, que el niño sienta que al estar en las manos de un maestro, pues es ahí donde va ir sentando las bases deee... ¡pues de su futuro!"¹⁸³ al sentir preferencia por determinados valores como la legitimidad de las instituciones, las formas de vida democráticas características de nuestra sociedad, aceptar la división del trabajo, etc., el docente orienta significados con los cuales se afianza y construye la identidad nacional. Para el historiador Juan Broom¹⁸⁴, el problema de la historia es el problema de la identidad, de los valores.

Construir y estudiar la historia de los pueblos está en relación al sentido de pertenencia. Este aspecto tiene que ver con el problema de la identidad que se ha constituido en uno de los principales fines de la enseñanza de la historia. "La identidad significa en primera instancia pertenencia y por lo tanto exclusión: la pertenencia y la exclusión son características de toda existencia social"¹⁸⁵. Miguel, un alumno de sexto grado, opina sobre la población: "El estudio de la población comprende la lengua, la ciencia, la religión, las artes, que definen la cultura y la identidad de todos los pueblos del mundo"¹⁸⁶.

Existe un reconocimiento en el aula de que cada pueblo del mundo posee una identidad, algunos de los elementos que le permiten ir creando ese sentimiento de pertenencia son: la lengua específica que sé práctica en cada grupo, el modo de conocer, su visión de mundo y de la vida que en algunos casos puede estar relacionado con el nivel de avance de los conocimientos científicos, los mitos creencias o sistemas religiosos característicos y las formas artísticas de expresar los sentimientos, emociones problemas y necesidades. El alumno, al observar las diferencias de los diversos grupos, se observa también a sí mismo y se ubica, crea lazos de afinidad por los elementos culturales y por la historia del grupo social al que pertenece.

Con la enseñanza de la historia el alumno de sexto grado aprende a reconocer su pasado, el de su nación, de la patria a la que pertenece, con lo que adquiere un sentido de pertenencia a su país, esto le hace incluirse en una sociedad determinada y excluirse de otra, se asume como mexicano. Al referirse al estudio de la historia didáctica sostiene El Doctor Javier Pérez,¹⁸⁷ "Hemos aprendido mucho en historia,

¹⁸³ EPHS, op. cit., p. 133

¹⁸⁴ Participación de: Juan Broom, Taller encuentro: *Identidad en el imaginario nacional re-escritura y enseñanza de la historia*, op. cit.

¹⁸⁵ El problema de las identidades, son atributos de todo ser social, no existe individuo o grupo que no participe de la identidad, expresa: José del Val Blanco, "Identidad etnia y nación" en: UPN, *Antología Básica: Historia Regional, Formación Docente y Educación Básica*, 1994, p. 140.

¹⁸⁶ EPHS, op. cit., p. 168.

¹⁸⁷ Participación de: Javier Pérez, Taller encuentro: *Identidad en el imaginario nacional re-escritura y enseñanza de la historia*, op. cit.

tanto que sabemos que somos mexicanos.” Con y a pesar de las deficiencias que pudiera tener la enseñanza de la historia, es digno reconocer que contribuye a la formación de nuestra identidad.

Con el estudio de nuestro pasado identificamos determinados procesos en el desarrollo histórico del país, cuyos contenidos son reiterativos en la educación básica en el nivel de primaria y que en sexto grado se resumen en la historia de México que comprende desde el México independiente, invasión norteamericana de 1847, Guerra de Reforma, segunda intervención francesa, restauración de la República, el porfiriato y el México actual. Una maestra expresa sobre los contenidos de esta asignatura: “Lo que vemos en historia en sexto como ya es el último año, es como un mm... un resumen de todo lo que se ve en toda la primaria, porque incluso siento que en cuarto año viene más amplio, yo consultaba en el libro de cuarto algunos temas”.¹⁸⁸

Por la enseñanza de estos contenidos se le acercan al alumno los conocimientos de nuestro pasado que han sido considerados significativos desde el marco académico que rige el sistema educativo. El texto del alumno y el programa influyen en la formación de ese imaginario social mediado por la participación del docente al resignificar como importantes esos procesos sociales, principalmente la Independencia, la Revolución y los personajes heroicos que en ellos participan.

Para comprender el presente de nuestra identidad, por qué los procesos que resultan significativos son desde el tiempo en que inicia la independencia, es necesario de manera breve reflexionar sobre el proceso de construcción de México como nación y el sentimiento de pertenencia de su población. Pensar la identidad históricamente nos permite ubicarla como fenómeno social que se presenta en un espacio, un tiempo, con características dinámicas en una continua transformación de acuerdo con las necesidades que requiere el proyecto de desarrollo que se impulsa en el país.

Lo que desde el curriculum formal se valora, ha resultado significativo para el docente y el alumno de sexto grado: la Independencia, la Revolución Mexicana, la instauración de la República, los personajes que han participado en la consolidación del Estado mexicano, con estos contenidos se puede propiciar establecer un puente con la forma en que se ha pretendido construir la nación y el imaginario social en torno a como se define en el presente la identidad mexicana.

Se parte del supuesto de que existe relación de las condiciones en que se ha intentado construir la nación y el sentimiento de identidad desde el proceso social con la enseñanza de la historia para propiciar la identidad en el presente. La

¹⁸⁸ EPHS. op. cit., p. 104.

significación que el docente hace de los procesos sociales que considera más importantes está en relación con la significación social que se ha construido a lo largo de nuestra historia en torno a la identidad.

b) La significación social del docente, del Plan, Programa de Estudio y libro de texto

Si partimos del enunciado de la maestra al opinar que lo que se estudia en sexto grado es "como un resumen de lo que se ve en toda la primaria", puede hacerse un análisis del significado social que ha tenido para la construcción del sentimiento de nación, el rescatar precisamente los procesos históricos que se estudian en este grado a partir del movimiento de independencia hasta nuestros días.

¿Por qué en el presente y también en otros momentos que ha existido una preocupación por construir y consolidar el sentimiento nacional, se ha considerado nuestra historia a partir de este tiempo histórico? El ritmo en el tiempo histórico parece ser más significativo desde este período. Desde luego que tiene que reconocerse que en tercero, cuarto y quinto grados son abordados contenidos que tocan temas sobre las culturas mesoamericanas, e incluso desde la prehistoria en el caso de quinto grado, ¿cómo explicar por qué a los alumnos les resulta significativa la Independencia, el papel de Benito Juárez, los héroes y la Revolución?. ¿Existe una relación, aunque no mecánica, entre aquello a lo que el docente presenta en el aula como importante (a partir de las orientaciones curriculares de los materiales) y aquello a lo que el alumno le concede mayor significación?. En las entrevistas grupales realizadas a un promedio de ciento treinta alumnos del sexto grado, ninguno rescata acontecimientos, valores o personajes importantes de los pueblos mesoamericanos que habitaban en el territorio nacional antes de la conquista española. La expresión de los alumnos al respecto puede apreciarse en los siguientes fragmentos de entrevista:

E. ¿Qué es lo que ustedes aprenden en historia?

Alumno N.5. (en adelante No. "X") Los personajes de la historia de México y...

E. ¿Y qué es lo que tienes que aprenderte, o sea tú cuando dices, yo ya sé historia, qué es lo que sabes?

N.7. La vida de los personajes más importantes de México.

E. ¿Tú, qué estabas diciendo?

N.3. De las fechas más importantes.

E. Y por ejemplo ¿qué es lo que más te ha gustado de lo que te han enseñado en historia?

No. 5. Más acerca de lo de la independencia.

E. ¿Qué es lo que recuerdan de la independencia? O sea una cosa, lo más sobresaliente para ustedes ¿qué fue?

N.3. Cuando un señor fue tapado con una piedra, bueno yo, este, el "Pipila" fue y le echó pólvora a la puerta para que pudieran abrir y meterse los indios, este, a derrotar a los... a los, mm... pues a los demás.

E. ¿Y a ver a quienes les gusta historia?

N.2. A mí me gusta historia también, porque trae de nuestros héroes, de Benito Juárez, de todos los antepasados y es muy interesante.

E. Y aparte de videos ¿de qué otra forma les gustaría que les enseñaran historia?

Viridia. Vivirla.

E. ¿A ti Viridia, cómo sería vivirla?

Viridia. Vivir las acciones, por ejemplo sobre todo lo que fue, que los mataron y los que dieron la vida, todo eso sobre la historia de México y este, vivir todos esos momentos, cómo ellos estaban, así.

E. ¿O sea que hiciéramos representaciones?

Viridia. Ajá.

N.1. Porque hacemos bailables con nuestros compañeros de Benito Juárez ¿no?

N.3. Uno de nuestros compañeros es Benito Juárez y los demás fueran los demás personajes como lo representamos en su natalicio, todo lo que hizo Juárez para llegar a ser presidente de la República Mexicana, de cuando era niño y por qué razones se fue de la casa de su tío.

E. ¿Qué te gustó más de la historia de México?

N.11. Este, lo del Porfiriato.

E. ¿Y qué te llamó más la atención?

N.11. Mm... que, este el porfiriato duró 31 años y de que Porfirio Díaz dejó entrar a los extranjeros y este nadamás".¹⁸⁹

Estos son los procesos históricos que recordaron con más frecuencia, que les gustó o les llamó la atención; en algunos casos relacionado con el heroísmo de algunos personajes como en el caso del "Pipila" o por el recuerdo no grato de algunos gobernantes como en el caso de Porfirio Díaz. Estos conocimientos van integrando en los alumnos esquemas mentales de nuestro pasado porque tienen significado social y, en ese sentido, el docente contribuye a hacerlos relevantes, la maestra expresa:

"Este tema tiene que quedar bien afirmado, (se refiere al de la Revolución Mexicana), al revés y al derecho, por una razón somos mexicanos, y como buenos ciudadanos debemos conocer nuestra historia, es una pena que otras gentes que no son del país sepan más que nosotros".¹⁹⁰

El imaginario social de identidad, de mexicanos, se construye en torno a nuestra historia, en relación con procesos histórico sociales que han sido valorados como

¹⁸⁹ EPHS. op. cit., p. 120-162.

¹⁹⁰ Ibid., p. 11

significativos. Para la maestra adquiere importancia transmitirle a sus alumnos el conocimiento de este movimiento y hace énfasis para que le presten atención: un deber de aquellos que se identifican como mexicanos es conocer nuestra historia, eso significa ser buen ciudadano. Entre los deberes de los ciudadanos se orienta el conocer lo nuestro, puede ser para mantener un sentimiento con el pasado común, para valorar a quienes participaron en la Revolución de 1910. La maestra resignifica entre otras cosas los personajes que muestra en el mapa de ideas como se ilustra en el primer capítulo de este trabajo; los personajes que se valoran en el movimiento revolucionario son: Francisco León de la Barra, Emiliano Zapata, Francisco I. Madero; Aquiles Serdán, Francisco Villa, Porfirio Díaz, Pascual Orozco, Victoriano Huerta. Se significa el proceso revolucionario como una transformación en la vida de México, relacionada al valor, a la decisión y a la voluntad de los líderes; se va creando un imaginario de una historia construida por caudillos.

En el cuarto rasgo del programa se expresa la función cívica del estudio de la historia, con el propósito de que se otorgue “relevancia al conocimiento y a la reflexión sobre la personalidad y el ideario de las figuras centrales en la formación de nuestra nacionalidad. “Se trata de estimular la valoración de aquellas figuras cuyo patriotismo y tenacidad contribuyeron decisivamente al desarrollo del México independiente. Este conocimiento es imprescindible en la maduración del sentido de la identidad nacional.”¹⁹¹

Lo que en el programa se expresa como la maduración del sentido de la identidad nacional a partir de valorar a las personas que influyeron en los movimientos sociales para propiciar el desarrollo de un país independiente, cobra importancia en el discurso académico de la profesora en la idea de valorar los personajes que han participado en la historia, propiciar que el alumno aprenda lo que resulta importante para los mexicanos, para los que nos identificamos en el país con la nacionalidad mexicana. En este sentido la idea de nación se va construyendo con el auxilio de la historia y de acuerdo con los requerimientos explícitos en el discurso oficial de política educativa.

Cabría preguntarse ¿cuál es la fundamentación de éstos requerimientos?, ¿por qué para los alumnos y el docente generalmente existe una resignificación social “de las figuras cuyo patriotismo y tenacidad contribuyeron decisivamente al desarrollo del México independiente”, ¿por qué en ellos descansa la gran importancia del sentimiento de identidad nacional?, ¿por qué no se valora de la misma forma la historia del territorio antes de la conquista?

Un primer silencio lo encontramos en el enfoque del programa, cuando se enuncia

¹⁹¹ SEP. Plan y program de educación básica primaria, op. cit., p. 93.

promover el respeto a la diversidad cultural de la humanidad ¹⁹², con esto no se enfatiza la necesidad de valorar las culturas mesoamericanas que prevalecían en nuestro territorio previas a la colonización, sus formas de vida, sus costumbres; esos pueblos y los diferentes grupos culturales urbanos, suburbanos, rurales o la de grupos marginados en general que constituyen en el presente nuestra propia diversidad. Aún cuando, en el caso de los indígenas, hayan sido reducidos al mínimo de 25 millones de habitantes a 5 después de realizada la conquista, la presencia de esos grupos y de su cultura prevalece hasta nuestros días.

Si el programa no valora desde el enfoque la historia de los pueblos mesoamericanos, posiblemente este constituya un elemento para que el docente no le resulte significativo e incida en que este período en la enseñanza de la historia no cobre importancia; otro aspecto lo constituye el calendario cívico que se ha elaborado en el actual sistema educativo. El docente retoma las ceremonias cívicas a conmemorar del calendario escolar, las cuales aluden festividades que hacen principalmente remembranza de los procesos históricos desde el México independiente hasta los más recientes. En el calendario vigente de las escuelas oficiales y particulares incorporadas a la SEP del país con ciclo escolar anual, son señaladas las siguientes fechas como suspensión de labores docentes:

16 de septiembre
2 de noviembre
20 de noviembre
25 de diciembre¹⁹³
1 de enero
5 de febrero
20 de marzo
1 de mayo
5 de mayo
15 de mayo

En años recientes el calendario sufrió una transformación respecto al 12 de octubre que durante mucho tiempo fue considerado también día inhábil. Se observa que los acontecimientos relacionados con nuestra historia considerados relevantes y ameritan conmemoración e incluso suspender las labores en la escuela son a partir del inicio del movimiento de independencia (16 de septiembre), aniversario de la Revolución Mexicana (20 de noviembre), la promulgación de la Constitución

¹⁹² Véase en el Plan de estudios de educación básica vigente. el cuarto rasgo. que alude a la función cívica de la historia

¹⁹³ El 25 de diciembre y el 1 de enero son días que están señalados como suspensión de labores docentes, aun cuando quedan comprendidos dentro del periodo vacacional decembrino.

Política de 1917 (5 de febrero), aniversario del natalicio de Benito Juárez (21 de marzo), aniversario de la caída de los mártires de Chicago (1 de mayo), derrota del ejército francés durante la segunda intervención francesa (5 de mayo).

Cabe hacer notar que las enunciadas son las más sobresalientes, pero que existen alrededor y coexistiendo con éstas otras que no ameritan suspensión, sin embargo son recordadas en el calendario cívico, como el 13 de septiembre, el 12 de octubre que sigue presente como fecha a conmemorar, el 16 de enero (en el caso específico del estado de Hidalgo se recuerda la fundación de la entidad), el 19 y 24 de febrero, el 18 de marzo, el 10 de abril, etcétera.

A grandes rasgos puede apreciarse que aquello que ha cobrado importancia en el curriculum formal como resultado de una relación con un determinado proyecto de desarrollo social incide en el docente y en el alumno, al resignificar el plan, programa y el libro de texto. Estos elementos que orientan y van definiendo qué es el mexicano están cruzados con aspectos históricos de cómo se ha pretendido construir la idea de nación en el pasado.

¿Por qué en el presente se sigue con este proyecto de nación? Haciendo silencio sobre la presencia de los grupos indígenas, se estudian en tercero cuarto y quinto grado no precisamente como una situación que prevalece en el presente, aparentemente fueron, existieron; y se pierde su relación con el presente. Entonces esto nos lleva a reflexionar sobre si en la actualidad sigue vigente un proyecto de desarrollo que excluye y margina a estos pueblos.

En la enseñanza de la historia en el sexto grado en el enfoque del plan no son mencionados, en el libro de texto no existe una lectura que reconozca la realidad de nuestra nación con la participación de territorios con poblaciones indígenas, con sus costumbres, valores. La parte icónica preferencia el modelo de desarrollo occidental, muestran hábitos y costumbres centralmente del México urbano, se valora el desarrollo tecnológico ya sea en la ciudad o el campo, los procesos sociales resaltan el papel del individuo como persona.

El análisis de la población de lo que somos actualmente es presentada en el libro de texto únicamente en un recuadro que dedica su atención a proporcionar información sobre la población pero sobre todo con el interés de problematizar sobre el crecimiento demográfico y después para presentar datos de la población indígena, con el siguiente panorama:

"En México conviven muchos pueblos indígenas, de culturas y lenguas diversas... en 1990 había seis millones millones y medio de personas que hablaban lenguas indígenas, correspondientes a 48 etnias claramente definidas. Más otros dos millones y

medio de mexicanos que ya no hablan lenguas indígenas , pero que conservan la cultura de los más antiguos pobladores de nuestra tierra y que también se consideran indígenas. ...Según las asociaciones de comunidades indígenas, ese número sería dieciséis millones. ...En general, las condiciones de vida de los indígenas mexicanos son malas. Necesitan trabajo, alimentación, servicios de salud, escuelas, seguridad y respeto. Es mucho lo que se ha trabajado para integrar la población indígena al desarrollo de México y para fomentar su mejoría, pero es mucho más lo que aún hace falta”¹⁹⁴

El presente análisis de la población en el país ofrece un panorama de un grupo reducido de habitantes en el territorio nacional con raíces indígenas, de ocho millones y medio a dieciséis que en relación con los 90 que integran el país es una gran diferencia, puede preguntarse ¿los restantes 81 millones no tenemos nada que ver con los pueblos indígenas, con la civilización mesoamericana, como estaba constituida antes de la conquista?, quizá sea necesario cuestionar si se han perdido por completo todos los valores de la integración familiar, de respeto a la naturaleza, a los padres, las costumbres, de alimentación, el culto a los muertos, las formas de sanar a los enfermos, las maneras de cultivar la tierra, de hacer artesanías. Si ya no existen lazos de continuidad entre esos pueblos y nosotros los otros 81 millones entonces es válido proponer la “integración” de esos pueblos dispersos sin identidad. Pero si por el contrario la mayoría del México actual tiene desde su propia constitución física, social, cultural, religiosa y lingüística, fuertes lazos de unión con ellos, (con la civilización mesoamericana) entonces habría que buscar espacios en la enseñanza de la historia nacional que no los omita, a esos grupos y a otros grupos marginados además de los indígenas, las culturas de las clases populares que se presentan en los diversos grupos de trabajadores, estudiantiles; es necesario propiciar una reflexión y un análisis con mayor objetividad de la población que integra el país para primero reconocernos, lo cual implica además de un reconocimiento cultural, abordar diversidad de problemáticas que afectan a la población, pues los problemas parecieran reducirse sólo los grupos indígenas en el texto del alumno, sobre el resto de la población se omite hablar de las condiciones de vida que también son comunes a otros grupos sociales como campesinos, obreros, desempleados. El reconocer lo que somos es de vital importancia porque entonces la enseñanza de la historia si propicia un imaginario de una población sin problemas sociales con él se orienta una forma de pensar y de actuar en el alumno. Si por el contrario en la definición de lo que somos se abordan nuestras realidades se propicia otro imaginario que lleva a pensar y a construir de manera diferente la realidad.

Es necesario profundizar, problematizar este contenido de la diversidad de la población si se pretende fomentar en el alumno que respete y valore nuestras raíces, sobre todo que no quede en el pasado, como existencia de pueblos dispersos, como

¹⁹⁴ SEP, *Historia sexto grado*. op. cit., pp. 92-93.

etnias con diferente cultura y lenguas. que están por extinguirse, sino como grandes culturas con un desarrollo diferente. La presencia actuante en el presente de comunidades con tradiciones, lenguas, valores y formas de organización social propias, quizá haga reflexionar en fuertes lazos de identidad que han logrado trascender los siglos de dominación española y los proyectos de desarrollo ajenos a su cultura en los siglos XIX y XX.

Generalmente enseña una identidad que tiene rasgos hegemónicos de una población mestiza que vive con hábitos y costumbres característicos de la cultura occidental, marginando con silencios el rescate de valores y costumbres de las poblaciones indígenas. Al seguir como orientadores el libro de texto y el programa oficial el docente impulsa el imaginario social de un país sin tantas complejidades o problemas sociales, que requiere de próximos ciudadanos que se inserten en las formas de vida actual, de aceptación pasiva de lo que se presenta como sistema económico, político, social.

Es necesario ofrecer en este trabajo elementos que ayuden a comprender el por qué de esta situación, por qué el docente como sujeto social histórico, producto de un contexto, ligado al proceso de construcción de la nacionalidad mexicana junto con el resto de la población que integramos el país está sujeto a la influencia de las significaciones sociales que prevalecen en el ambiente escolar y en la sociedad como institución. Para entender al docente, su imaginario que posee para propiciar nuestra identidad como mexicanos, por ende producto no sólo de su formación profesional sino también producto de nuestra historia, considero conveniente analizar brevemente las raíces de la nacionalidad mexicana desde la cultura mesoamericana hasta nuestros días. A continuación se ofrecerá un panorama de la identidad que ha prevalecido en los momentos históricos que han trascendido la vida del país.

C) Recorrido histórico de la identidad mexicana

a) La identidad antes de la conquista

¿Con qué pobladores del territorio nacional podemos identificar nuestras raíces en la formación de la sociedad mexicana? “La zona mesoamericana fue la que atrajo la conquista y la colonización españolas y por lo tanto constituye el antecedente indígena primordial para la formación de esa nacionalidad.”¹⁹⁵ A diferencia de lo que ha sucedido en algunos otros pueblos, en México puede hablarse de una continuidad entre los primeros hombres que habitaron el territorio que hoy ocupa la República mexicana y la población mesoamericana. Los datos refieren a la

¹⁹⁵ Pedro Carrasco. “La sociedad mexicana antes de la conquista” en: Daniel Cosío Villegas. *Historia general de México, Tomo 1*. México. El colegio de México. 1981. P. 168.

existencia del hombre en estas tierras desde hace 30 mil años, las características de su desarrollo propiciaron el surgimiento de una civilización propia.

Guillermo Bonfil¹⁹⁶ expresa que durante largos milenios el hombre se dedicó a la caza y a la recolección de productos silvestres, unos parecen haberse dedicado a la cacería de las especies de la fauna desaparecida; sin embargo esta se extinguió del territorio mexicano 7 mil años antes de nuestra era, las causas pudieron ser por los cambios climáticos que le impidieron adaptarse a la alimentación y las condiciones del ambiente. Aspectos como la reducción de la fauna y una mayor dependencia de la recolección, son circunstancias que influyeron para propiciar la domesticación primero, y después el cultivo de las plantas.

Bonfil considera que estas relaciones entre los hombres y la naturaleza desembocan en la invención de la agricultura y de ella la civilización mesoamericana. El proceso para dar lugar a una civilización de este tipo en el territorio nacional fue de varios milenios; puede hablarse de que la agricultura se inicia entre 7 500 y 5 000 años antes de nuestra era en las cuencas de los ríos y valles semiáridos del centro de México. Las plantas que comienzan a domesticarse son: el frijol, la calabaza, el huahutli o alegría, el chile, el miltomate, el guaje, el aguacate y el grano más importante el maíz.

Con el cultivo del maíz de manera sistemática puede hablarse de la condición que permitió el surgimiento de la cultura mesoamericana en el año 1 500 antes de nuestra era y cuyo desarrollo continuó hasta las primeras décadas del siglo XVI. **El hombre de esta civilización se identificó desde entonces con el maíz**, significó no sólo el alimento sino también el cultivo que organizaba y daba orden a la vida de las comunidades, se mitificó su poder como satisfactor de las necesidades alimentarias de los pueblos y se integró como parte de su religión politeísta, para la cultura mesoamericana el maíz significa el origen de su ser, la creación de los primeros hombres, con lo que están constituidos gracias a la naturaleza que les proveía el alimento. En el libro de los acontecimientos, Pop Wuy, de los mayas Kichés relata poéticamente al hombre de maíz

" (...) así fue como hallaron el alimento y fue lo que emplearon para el cuerpo de la gente construida, de la gente formada: la sangre fue líquida, la sangre de la gente, maíz empleó el Creado, el Varón Creado (...) Luego tomaron en cuenta la construcción y formación de nuestra primera madre y padre, era de maíz amarillo y blanco el cuerpo, de alimento eran las piernas y brazos de la gente, de nuestros primeros padres: eran cuatro gentes construidas, de sólo alimento eran sus cuerpos. "(Versión de Adrián I.

¹⁹⁶ Guillermo Bonfil, *México Profundo una civilización negada*, México, Editorial Grijalvo, 1994, pp. 23-44.

Chávez.)¹⁹⁷

En el estado de Hidalgo puede apreciarse esa visión del mundo que prevalecía en los hombres mesoamericanos y que no ha desaparecido del todo en el mural que se encuentra pintado en una de las paredes de un corredor de la iglesia católica de "Cristo Rey" ubicada en el centro de Huejutla. El mural (anónimo) expresa el cultivo de un avasallador maíz de grandes proporciones que se extiende de manera exuberante por la tierra cubriendo todo lo visible y que se funde con el hombre de rasgos indígenas, cuya forma parte es antropomorfa y parte fitomorfa con las características del maíz: en un costado del mural se aprecia a una mujer con rasgos y vestimenta indígena que transforma el grano en alimento en forma de tortillas y las cuece sobre un comal grande y redondo.

El proceso de cultivo del maíz, uno de los aspectos de la agricultura mesoamericana no ha perdido todas sus significaciones con el presente, su transformación en alimento y su significación social como satisfactor alimenticio, como ordenador de las actividades en la comunidad campesina, como elemento de relación entre la naturaleza y el hombre, como elemento de poder, incluso los aspectos ceremoniales en torno a la agricultura siguen actuantes en los pueblos indígenas. En el pasado en la sociedad mexicana dentro de su religión politeísta existió "...el desarrollo exuberante de una infinidad de ceremonias que relacionaban al hombre con los dioses."¹⁹⁸ Algunos de esos dioses eran el sol, la luna, el viento, el fuego, el agua, el maíz, el maguey, etc.

El maíz ordena desde hace muchos siglos gran parte del territorio mexicano; en las comunidades campesinas existe una adecuación del maíz al hombre y del hombre al maíz, por ejemplo en la distribución de las casas en los poblados si éstos son pequeños, los predios se alinean en calles rectas o veredas serpenteantes, pero también hay sitios donde las casas se dispersan aisladas entre los campos de labor, lo cual puede explicarse por los requerimientos locales del cultivo del maíz, por la conformación del terreno, el clima y la forma de aprovechar el agua. El maíz en el interior de la casa ocupa un lugar central, un sitio para guardarlo, para desgranarlo, para transformarlo en alimento, como elemento integrador de las relaciones en la familia.¹⁹⁹

¹⁹⁷ Adrián I. Chávez, citado por Bonfil Batalla. *México Profundo una civilización negada*, Bonfil Batalla, op.cit. p. 25.

¹⁹⁸ Pedro Carrasco. "La sociedad mexicana antes de la conquista". en: Daniel Cosío, *Historia general de México tomo I...* op. cit. p. 241.

¹⁹⁹ Guillermo Bonfil, *México profundo una civilización negada*. op. cit. pp. 23-44.

Bonfil sostiene que no basta para identificar la civilización mesoamericana el tipo de agricultura que acostumbraban, los aspectos sociales, económicos, ceremoniales que giraban en torno a ella sostiene además del “cultivo de maíz”, “uso de pelo de conejo para decorar tejidos”, mercados especializados, escritura jeroglífica, “chinampas” y “13 como número ritual...” Retoma las aportaciones de Kirchoff que descansan:

“En la información lingüística: la existencia de lenguas mesoamericanas cuya distribución indica, por una parte, una presencia muy antigua en este territorio y, por otra, un contacto y una relación constante entre los pueblos que hablaban esas lenguas dentro de los límites de la región. Todo esto demuestra -señala Kirchoff- la realidad de mesoamerica como una región cuyos habitantes, tanto los inmigrantes muy antiguos como los relativamente recientes, se vieron unidos por una historia común que los enfrentó como un conjunto a otras tribus del continente.”²⁰⁰

La identidad que existió en la sociedad mexicana antes de la conquista la encontramos ligada a la naturaleza, ser indígena ha significado generalmente una relación de respeto con la tierra, el agua, los alimentos, las actividades eran principalmente agrícolas, aunque también artesanales y comerciales; la historia de sus tradiciones significa también culto a los astros, su visión del mundo ligada a aspectos naturales y sobrenaturales, como lo expresa su religión politeísta; sus unidades de organización no sólo eran económicas, también políticas. Gran parte de sus actividades estaban relacionadas con ceremonias que orientaban su vida.

El hombre mesoamericano como parte de una civilización agrícola otorgaba significación social a la tierra que era de propiedad comunal, los elementos que estaban relacionados con el cultivo de plantas también fueron importantes como el agua, el viento, el sol, el trabajo colectivo organizado en las comunidades estaba vinculado a las relaciones sociales y al tipo de administración política con que contaban, sin hablar de democracia, tenían hábitos y costumbres que en la práctica desarrollaban decisiones colectivas para nombrar representantes, el ámbito colectivo dominaba al particular. Todas estas actividades estaban generalmente ligadas a aspectos ceremoniales con dioses humanos y sobrenaturales.

Estas formas de vida no están en la actualidad desligadas de la población campesina y menos aún de los pueblos indígenas que existen en el territorio nacional; muy probablemente subsisten con cambios que le son inherentes a todo proceso social. El estudio que aporta elementos sobre este tema es el realizado por más de doce años por la Doctora Catherine Good en los grupos nahuas de Ameyaltepec del estado de Guerrero, ella expresa:

²⁰⁰ Kirchoff, citado por Guillermo Bonfil, *México profundo una civilización negada*, op. cit., p. 29.

"...hay que tomar en cuenta algunas consideraciones ideológicas religiosas que ayudan a explicar el porqué siguen cultivando maíz en una zona tan desfavorecida ecológicamente. Su interpretación del mundo, es decir su visión cosmogónica, también contribuye a la continuidad de las relaciones tradicionales en torno a su producción y evita su desplazamiento por relaciones seculares capitalistas. ...Es muy significativo el hecho de que una gran parte de la reciente acumulación de riqueza sea invertida en la celebración más suntuosa de las fiestas y los ritos agrícolas tradicional ...

En Ameyaltepec labrar la tierra es seguir una tradición antigua y la agricultura es parte integral de la identidad individual y colectiva de estos nahuas. (...) consideran que el maíz es un don de Dios. Un hombre mayor me lo explicó en esta forma:

Dios nos dio el maíz para comer y nos da su fuerza. Por eso lo respetamos, porque es nuestra fuerza. Sin maíz no podemos vivir nosotros, ni los animalitos pueden vivir sin maíz. Pero tenemos que trabajar. Aquí todos sembramos porque es el trabajo que nos enseñó Dios y de eso nos mantenemos. Aquí la gente todavía respeta a Dios, porque sabe lo que nos dio. Cuando una persona te da de comer, vas a agradecer. Y así también recordamos como nos ayudaron." 201

Estas raíces de la población que existieron como etnias integrantes de la civilización mesoamericana no han desaparecido; entre ellos y la actual población que formamos la mayoría de lo que hoy es México existen lazos culturales en las formas de vivir, de trabajar la tierra, de comprender el mundo, lo que significa que esas raíces se encuentran vivas, actuantes en la población de comunidades indígenas o campesinas. Es necesario entonces reconocer nuestro pasado, nuestra historia para comprender quienes somos los mexicanos; esa identidad de los pueblos sufrió transformaciones con la conquista.

b) La identidad en la conquista

Coincidimos con Bonfil en que antes de la conquista europea, cada uno de los pueblos que ocupaban el territorio que hoy es México, tenía una identidad social y cultural (étnica) particular y claramente definida. Aún cuando la expansión mexicana impuso el sometimiento de algunos pueblos, la dominación que existía es muy diferente a la estructura de la dominación europea.

Esta dominación tenía como objetivo principal la obtención de tributo para las ciudades que integraban la triple alianza (Tenochtitlan, Texcoco, y Tlacopan). Las

²⁰¹ Dedicó su atención por más de doce años a desarrollar un trabajo etnográfico desde la perspectiva de la Antropología social, para comprender a los pueblos nahuas que habitan en Ameyaltepec. Sus resultados muestran entre otras cosas la identidad étnica que persiste en esas comunidades en torno a actividades agrícolas, artesanales con el trabajo principalmente del papel amate y de otros objetos de barro o tejidos con los que esos grupos salen a otros lugares de la República mexicana a "hacer la lucha", el comercio, lo cual les ha permitido establecer vínculos con el proyecto de desarrollo capitalista y a la vez obtener excedentes que emplean en el fortalecimiento de sus tradiciones y costumbres. Catherine Good, *Haciendo la lucha: Arte y Comercio Nahuas de Guerrero*, 1988, pp. 144-145.

ciudades vencidas se veían obligadas se veían en la necesidad de producir más o consumir menos para pagar el tributo a los mexicas, que era generalmente parte de lo que producían localmente, sin alterar las características de su producción. Este hecho revela que los bienes producidos por diferentes pueblos tienen significación y son codiciados para otro pueblo de diferente ambiente ecológico que pone de manifiesto que unos y otros pertenecen a la misma civilización. Con ello no se creaba una situación antagónica entre lo que se producía (que formaba parte de su cultura propia) y lo que se tributaba.

Otra forma de sometimiento se observó en los pueblos alejados, en las fronteras con los mayas, ellos no pagaban tributo; el interés de domino aquí consistió en obtener hombres para las guarniciones, alimentar a las tropas y facilitar el comercio. Los pueblos sometidos podían ver disminuidos sus bienes de consumo, empobrecerse con el pago del tributo, pero su plan de vida no chocaba con el desarrollado por los mexicas, por esta razón no se pretendía cambiar la religión, la lengua, los hábitos y costumbres de los pueblos dominados. No se excluía su cultura, el dominio no se articulaba con una idea de inferioridad de los pueblos sometidos.

Con la conquista española la situación fue diferente, en la ideología occidental y en los pobladores de España preveía una visión diferente de lo que implicaba someter a un país o a un pueblo; para ellos era menester imponer su cultura, extender por todos los rumbos la fe cristiana.

*"El papado impulsaba entonces, por distintas vías, las empresas de conquista entendidas como cruzadas redentoras. En ese clima la concepción de "el otro" era necesariamente la de un ser naturalmente inferior, hasta el grado de ponerse en duda o de plano negar su condición humana —es decir—, en aquella terminología, la posesión de un alma trascendente. ...La superioridad natural que asumía el colonizador, no se limitaba a su convicción de que profesaba la única fe verdadera; esa convicción derivaba necesariamente de una afirmación de superioridad en todos los demás órdenes de la vida."*²⁰²

Como para el colonizador y sus patrocinadores (el reino de España), el indio²⁰³ era un ser inferior en estados casi de salvajismo o apenas humano, era necesario transformarlo, enseñarle a hablar la lengua de España, su religión, las formas de producir los bienes; al no comprender las culturas de los pueblos mesoamericanos, se implementó la destrucción y prohibición de lo indígena. Lo que esto explica son proyectos de civilización diferentes, no existe compatibilidad en las concepciones del mundo y de la vida, en las costumbres, tradiciones, formas de organización

²⁰² Guillermo Bonfil, *México Profundo una civilización negada*, op. cit., p. 120.

²⁰³ Bonfil sostiene que la cración del indio es producto de la instauración del régimen colonial. Antes de la invasión no había indios, sino pueblos particularmente identificados.

social y política. Era necesario implantar su cultura para hacer viable el proyecto occidental de desarrollo.

Romper con la estructura social y cultural de la sociedad mexicana significó una disminución catastrófica de la población existente, S. F Cook y Borah emiten datos que hablan de que en 1519 existían en el territorio mexicano 25.3 millones de habitantes y para 1605 sólo 1.0 millones. Probablemente esta situación aunada a la mirada occidental que no ha desaparecido por completo en el presente de la inferioridad indígena ha influido en la historia de la construcción de nuestra nacionalidad presentando una apariencia de homogeneidad, que tuvo gran hegemonía en el siglo XVIII, con el enfoque de la historia de las ideas,²⁰⁴ que empleó discursos unificadores y generales sin ofrecer la complejidad de la población, de sus intereses y conflictos en las regiones del país.

La idea de que ese pasado indígena existió en un tiempo remoto, que se exterminó casi el total de su población no son las causas centrales de que no sean considerados en el presente como parte actuante. En el presente existe un proyecto de civilización que ve al indígena y a su cultura como un obstáculo para el desarrollo del país, como se le consideró desde el siglo XVIII. A partir de entonces se han implementado medidas en el México independiente de todo tipo, desde las que lo marginan y excluyen con el obstáculo de su desarrollo cultural, con la desvalorización de su lengua, tradiciones, hábitos, pasando por las que han tratado de integrarlo a la cultura nacional (basada en el proyecto occidental), con el apoyo de la educación formal y de medidas compensatorias, como la repartición de tierras en el período cardenista a estas comunidades un tanto condicionadas a integrarse al proyecto productivo. En el presente existe un discurso pluralista de reconocimiento de hábitos y costumbres de los pueblos indígenas, como se expresa en el artículo cuarto constitucional que entra en contradicciones con la situación que viven y el trato que reciben de otros grupos sociales y políticos. El desprecio por nuestras raíces tiene su origen en el siglo XVI, cuando se empezó a hispanizar el indio.

Los principales de los señoríos de diversos pueblos, elementos de las capas superiores de los grupos indígenas al haber brindado apoyo durante la conquista a los españoles les permitió gozar de ciertos privilegios en la sociedad colonial:

"...los primeros españoles reconocieron siempre la existencia de ciertos grupos de indígenas principales. Todavía en 1527 los indios de Huexotzingo, que arrendaban sus tierras a españoles, pudieron poner condiciones jerárquicas a los conquistadores (...)

²⁰⁴ Hira de Gortari. "El territorio y las identidades en la construcción de la nación" en: UPN, *Antología Básica*, op. cit., pp. 199-218. Analiza tres perspectivas desde las cuáles se ha intentado explicar la construcción de la nación: la decimonónica, la historia de las ideas y la nueva perspectiva, la historia social y política.

Desde esos primeros años de dominio colonial los principales y nobles indígenas gozaron de prerrogativas especiales: tuvieron derecho a montar a caballo, de vestirse a la española, de portar armas. Es decir e encontraron una puerta entreabierta para su incorporación a la sociedad conquistadora. De hecho, a finales de siglo todos esos indígenas se habían hispanizado definitivamente."²⁰⁵

Colaborar con los conquistadores, ya fueran principales o de procedencia de otras capas inferiores como los macehuales, fue para algunos indígenas motivo de conservar su status de dominio, como en el caso de los primeros o adquirirlo como en el caso de los segundos, que al ver las prerrogativas que ofrecían los españoles, trataron de apropiarse de usurpar una calidad que no tenían antes y que fue premiada con puestos de gobernadores y caciques de los indios, lo cual conducía a perder su identidad con los pueblos indios.

Entre esos se encuentran los que recibieron encomiendas de indios durante los primeros años de la colonia. "Pero todas esas encomiendas de indios son ya encomiendas de mestizos al mediar el siglo. La explosión de esos cambios sociales durante los primeros años de la dominación no llegó a destruir algunas estructuras profundas de la sociedad rural prehispánica. Las relaciones internas de la comunidad lograron sobrevivir hasta ser reconocidas por la sociedad colonial."²⁰⁶ Sobre todo en los lugares más apartados es donde con mayor facilidad se conservaron esas tradiciones, ya que los españoles preferían la creación de ciudades donde tuvieran congregados a los indios para el trabajo y mejor control del pago tributario, mediados por la evangelización de que fueron objeto.

El proceso de implantación de los nuevos modelos en la nueva sociedad novohispana no fue sencillo; en un principio existían dos república una de indios y otra de españoles, cada una organizaba de manera diferente su vida interna y las formas de relación con la otra. El dominio español asume como superior su plan de vida y a los otros como inferiores, en estas condiciones se desarrollan. Los españoles se vieron obligados a crear medidas que aseguraran su dominio para el pago tributario, al que estaban acostumbrados algunos de los pueblos indígenas ya que incluso varios eran señoríos independientes antes de la conquista. Se apoyaron en los principales para facilitar esos pagos, el trabajo especializado de algunas comunidades continuó en un principio (respecto a la religión) pareció en los primeros momentos existir una confluencia de los logros de la civilización mesoamericana y occidental, se aprovecharon algunas deidades de los pueblos para regir sobre ellas los santos patronos, con relación a la lengua los evangelizadores aprendieron el náhuatl como medio para cristianizar a los indios. Incluso se logró

²⁰⁵ Alejandra Moreno, "El siglo de la conquista". en: Daniel Cosío, **Historia General de México, Tomo1**, op cit. p. 348.

²⁰⁶ *Ibid.* p. 348.

extender esta lengua por un vasto territorio mayor que en tiempos de la expansión mexicana.

La empresa de los españoles en la sociedad novohispana redujo centralmente a la población a dos grupos sociales los españoles (peninsulares o criollos) y los indios, bajo esta categoría se homogeneizó a los habitantes de los pueblos étnicos que antes de la conquista no estaban identificados en un solo grupo cultural, sino en mayas, huastecos, tlatelolcas, toltecas, tarascos, mixtecos, zapotecos, etc.

Probablemente hubiera convenido a los intereses de los españoles que la población permaneciera de esa forma en dos grupos, pero la complejidad, el dinamismo del desarrollo propició la existencia de los mestizos, de los propios criollos, de los negros. Hasta que punto los mestizos se consideraban como tales, o se asumían como indígenas o éstos como mestizos, esta forma de asumirse identificado con determinado grupo cultural es un problema no resuelto hasta nuestros días. La realidad es que esos fenómenos tuvieron lugar en la sociedad colonial que forman parte de nuestro pasado y que guardan una relación con el presente, al prevalecer problemas de este tipo con indígenas que niegan serlo, con mestizos que asumen una identidad étnica y la existencia de un imaginario en el mexicano de valorización de proyectos de vida distantes de nuestras raíces, como la occidental, (la de Estados Unidos) o la de los países desarrollados.

La identidad en la colonia como en la actualidad no se puede simplificar al componente físico; independientemente de cual sea el origen como miembro de una sociedad, es necesario considerar cómo se asume el individuo en relación con los otros, qué sentimientos de pertenencia construye en el contexto social, con qué costumbres y formas de vida se vincula. Así también cómo lo considera "el otro". Para los españoles, los pobladores nativos y los mestizos productos de las castas americana, africana y europea que habían nacido y crecido en comunidades indias fueron considerados indios.

Los españoles sentían un desprecio por los seres que nacían en este territorio, por sus tradiciones, religión, hábitos de los indios, los mestizos, incluso por los criollos. Este sentimiento aunado a la explotación de que fueron objeto los indígenas, los mestizos, las castas (en las cuales solían encontrarse españoles de la plebe sin fortuna y sin status social) y la marginación política de que sufrieron los criollos acumuló un odio a los españoles, "los gachupines" llamados despectivamente. Aún con estas condiciones, los criollos no apesaban un sentimiento nacional sino a favor de la corona española. El proyecto occidental con ello mantenía su hegemonía en territorio mexicano.

Así la sociedad novohispana con el tiempo se afianzó, (impuso su cultura) y su proyecto civilizatorio logró lo que Alejandra Moreno describe como hispanización del indio y Guillermo Bonfil como desindianización, que representa la aculturación de los pueblos mesoamericanos, la adopción de la cultura de los colonizadores. Lo cual no puede entenderse de manera mecánica, la resistencia y la interacción de los diferentes grupos sociales permitió en algunos casos integrar elementos de ambas que ahora persisten en nuestra cultura, como el culto a los muertos, el tipo de alimentación, vocablos, etc.

Pensar cuál era la realidad de la población del México actual en el tiempo correspondiente anterior a la conquista, nos ayuda a comprender los orígenes de los problemas actuales de la población que datan desde hace más de cinco siglos. Sostiene Bonfil:

*"La génesis de la problemática actual de la cultura en México se encuentra, evidentemente, en la instauración de un orden colonial a partir de la tercera década del siglo XVI. Es entonces cuando se conforma una sociedad escindida, cuya línea divisoria corresponde a la subordinación de un conjunto de pueblos de cultura mesoamericana bajo el dominio de un grupo invasor que porta una cultura diferente, de matriz occidental"*²⁰⁷

Es necesario considerar la realidad impuesta durante la conquista y la formación de la colonia como un punto de análisis en la formación de nuestra identidad nacional, partiendo de la civilización mesoamericana y después por la interacción forzada de ésta con la civilización occidental, lo cual propició transformaciones físicas, sociales y culturales en la población que integra la nación mexicana.

c) La identidad en la construcción del México independiente

Las condiciones sociales, económicas y políticas que se heredaron de la colonia dificultaron en gran medida la construcción del México independiente, por una parte se encontraba el pueblo trabajador integrado por los indios y castas formando la base de la pirámide social, sus principales características eran: la extrema miseria en que vivían, el hambre que se incrementó con las grandes crisis agrarias en años anteriores a la independencia, 1785 y 1786 las cuales fueron experimentadas por la generación que participó en la independencia. También la falta de protección, de reconocimiento de derechos que contrastaban con los grupos sociales de la oligarquía económica y política creada durante la colonia. La situación de los trabajadores en las minas también se había empeorado para fines del siglo XIX, ya que los propietarios de las minas empezaron a reducir las "partidas", es decir, el

²⁰⁷ Guillermo Bonfil. *México Profundo una civilización negada*, op. cit., p. 113.

derecho de los trabajadores a quedarse con parte del mineral. La situación de los trabajadores de las manufacturas era peor que la de los mineros. Carecían de derechos laborales, la jornada de trabajo no estaba regulada, y en muchas empresas debían vivir en la fábrica como prisioneros, sujetos a una dura disciplina. No contaban con organización como gremio y tampoco tenían acceso a la ilustración como la tenían los criollos que eran “letrados” y quienes podían hacer ver su situación a los oprimidos.²⁰⁸

Uno de los problemas que se vivían a finales del siglo XVIII fue el crecimiento demográfico de la plebe en las ciudades ya que se encontraba desocupada por falta de fuentes de empleo. Toda esta miseria provocada por el enriquecimiento de los blancos, centralmente los peninsulares, criollos y algunos gobernantes indígenas, fue creando sentimientos encontrados. La dimensión de intereses opuestos que se fue creando a lo largo de la colonia entre los españoles peninsulares y los españoles nacidos aquí (los criollos), dio lugar a posiciones encontradas. Para la oligarquía criolla y la clase media, era inadmisibles el acceso a cargos públicos de primer orden, pues sólo podían aspirar a cargos de segundo orden en la administración pública sobre todo en la dirección de los ayuntamientos en las provincias, aún cuando tenían mayor preparación que los criollos o peninsulares que estaban al frente de puestos superiores. Esta situación propició contrastes regionales acompañados de fuertes intereses económicos y políticos; éstas condiciones no desaparecieron con el México independiente.

Sostiene Hira de Gortari: “la existencia de realidades sociales, culturales y económicas tan diversas heredadas del período colonial contribuyeron a complicar las posibilidades de construir la nación”,²⁰⁹ en el momento que México se independiza de los españoles, no se cuenta con un sentimiento nacional, con una identidad única que pueda marcar la construcción de un país sin tantos problemas en los aspectos culturales, sociales y políticos.

La idea de cómo conformar la nación en el siglo XIX centraba su interés en rescatar la historia de lo que se consideraba como elementos más relevantes del proceso social en México, para José María Luis Mora era importante hacer una obra que rescatara aspectos de trascendencia en nuestra vida desde la perspectiva del proceso histórico occidental de manera que:

“...pueda contribuir a fijar el juicio de los pueblos civilizados ...y en cuanto a la parte histórica ...nuestro objeto principal es dar a conocer los periodos más interesante de

²⁰⁸ Luis Villoro. “La revolución de independencia”. en: Daniel Cosío. **Historia General de México, Tomo 1**, op. cit., pp. 593-604.

²⁰⁹ Hira de Gortari. “El territorio y las identidades en la construcción de la razón”. en: **UPN Antología Básica**, op. cit. p. 115.

México en su conquista, en sus proyectos de Independencia, en la lucha emprendida para lograrla, en su independencia ya efectuada y en su Revolución constitucional comprendida en los años que han transcurrido desde el restablecimiento de la Constitución española en 1820 hasta fines del 35”

La dominación de que fue objeto el territorio y población de México durante tres siglos deja huellas, en el imaginario social de identidad que se pretende construir; se pretendió avanzar en el desarrollo de la nación a partir del tiempo de la conquista ya que para José María Luis Mora los antiguos pobladores parecen no tener una cultura propia de los pueblos civilizados, sus: “...hábitos sociales estuvieron por muchos siglos en entera divergencia y secuestación del resto del mundo civilizado”²¹⁰

La complejidad de las identidades, la noción de nación tiene que ver con el imaginario social que se valora como adecuado para impulsarlo en la construcción de una nación que en el caso de México en el siglo XIX se está forjando. Por qué algunos de los sujetos sociales que podían imprimir una dirección al rumbo que había de tomar el país pretendían rescatar los episodios históricos marginando la cultura anterior. Lucas Alamán sostenía:

“En países que carecen de homogeneidad en la masa de su población, y que por esto, más bien que una nación, son una reunión de diferente origen y que pretenden tener diversos derechos, esta diversidad no se funda sólo en leyes, sino que procede de la naturaleza...”²¹¹

Existe en algunos de los sujetos que durante el siglo XIX intentaron construir la nación, como en algunos españoles, un pensamiento occidental que concibe a la población indígena como inferior. La nación que se quería forjar en el siglo XIX tenía que cargar con toda la herencia de problemas creados siglos atrás. No sólo por la colonización de la sociedad mexicana sino también por la implicación que ésta causó de destruir y minimizar un proyecto de civilización para imponer otro. Sin embargo el problema de los intereses regionales es uno de los elementos entre otros que originaron serias dificultades en la construcción de la nación.

El Estado nacional que se constituyó en el país naciente tuvo fuertes conflictos para mantener la unidad, no tenía un control sobre la multiplicidad de poderes locales, puede hablarse de ese Estado en un aspecto formal pero que en sí no cumplía las funciones como tal. Leal y Woldenberg sostienen: “De ahí que más que un poder público, existieran los poderes de los particulares y los de los propietarios: iglesia, terratenientes, comerciantes y mineros, en fin cuerpos y estamentos de

²¹⁰ José María Luis Mora, citado por Hira de Gortari, en: **UPN, Antología Básica**, op. cit., p. 115.

²¹¹ Lucas Alamán, citado por Hira de Gortari, en: **UPN, Antología Básica**, op. cit., p. 115.

poseedores.”²¹² En la perspectiva de la historia social y política es necesario reconocer la complejidad del problema sin perder de vista el aspecto económico, que al estudiarse permite hacer un análisis del contexto que dificultó la formación de la identidad nacional. Las realidades regionales y locales condicionaron la construcción de la nación, porque los grupos de poder en las regiones poseían intereses económicos arraigados y su presencia se hizo manifiesta desde el siglo XVIII al desmantelarse el aparato administrativo - político colonial.

En la enseñanza de la historia parece que no ha sido la perspectiva social la que ha prevalecido en el aula, no se muestran las dificultades para construir la nación y el sentimiento de pertenencia, en el caso estudiado pueden observarse mayores coincidencias con la que aborda el problema de la construcción del nacionalismo desde el punto de vista ideológico y cuyas características son expuestas por David Brading²¹³: ubicar su origen en el surgimiento de un patriotismo criollo cuyas raíces se ubican desde el siglo XVI y cuyo sustento principal era la exaltación del pasado indígena, la denigración de la conquista, un profundo resentimiento contra los llamados gachupines y el inicio del culto a la virgen de Guadalupe²¹⁴. Desde luego este último aspecto no se presentó en el caso estudiado.

Este nacionalismo criollo que descansa sobre dos principios ideológicos: el guadalupanismo y la apropiación del pasado indio, se fundamenta sobre la inconformidad que los criollos sintieron en ese grupo y que empezó a generar una conciencia social y el rescate de lo indio pero disociado del presente, fueron elementos que se emplearon para enfrentarse más unidos en contra de los peninsulares que obstaculizaban su ascenso en el status social vinculado a su deseo de tener fortuna.

Con este nacionalismo criollo, desde el punto de vista de las ideas puede establecerse una correspondencia con las causas de la independencia que se enfatizan en el libro de texto, ya que se presenta el movimiento de independencia a partir de la inconformidad criolla, en contra de los españoles y reconociendo la participación de los indígenas en los ejércitos de Hidalgo, Morelos y Vicente Guerrero. Con esta perspectiva se hacen silencios sobre la profunda identificación de

²¹² Juan Felipe Leal y José Woldenberg. “Del estado liberal a los inicios de la dictadura porfirista”, en: Pablo González Casanova (Coordinador) Colección *La clase obrera en la historia de México*, Tomo 2. México. Editorial Siglo XXI, 1980. p. 253.

²¹³ David Brading, citado por Hira de Gortari en Antología Básica. “El territorio y las identidades en la construcción de la nación” en: UPN. *Antología Básica*, op. cit., pp. 116.

²¹⁴ El guadalupanismo para Bonfil Batalla es el inicio al culto de la Virgen de Guadalupe, (morena) como una imagen de la Virgen María de la fé cristiana, sobrepuesta en el culto que los peregrinos en su mayor parte indios llegaban de todos los rumbos para venerar a la Virgen del Tepeyac en el mismo sitio que antes de la conquista se veneraba a Tonantzin. Para los indios incluso a mediados del siglo XIII era desconocido el nombre de Guadalupe. (Lafaye)

los criollos y de amplios sectores de la población con la figura del monarca, lo cual se apreció con la caída de Fernando VII o los llamados a la rebelión enarbolando su nombre. Este aspecto político cruzado con lo económico (los poderes económicos en las entidades), no forma parte de la historia didáctica en la práctica del docente. (En el ámbito estudiado)

Es necesario también reflexionar sobre cuáles eran las prácticas que tenía el gobierno del México independiente en la tarea de impulsar una política nacional; no existió un proyecto único, se manifestaron dos versiones de cómo concebir la representación política, la conservadora y la liberal, como ejemplo de la primera retoma Alejandra Moreno la convocatoria a elecciones de 1846 en la cual señala que el Congreso debía integrarse de la siguiente manera:

*38 diputados en representación de la propiedad rústica y urbana
20 diputados representantes del comercio
14 diputados de la minería
14 diputados de las profesiones liberales
10 diputados de la magistratura
10 diputados de la administración pública
20 diputados del clero 20 diputados del ejército*²¹⁵.

En la convocatoria se indica que para el registro era necesario comprobar la pertenencia a cada clase, mostrando el pago realizado de manera directa de las contribuciones o certificando la posesión de los conocimientos requeridos para ejercer una profesión o la pertenencia a alguna corporación. Para los conservadores tener representación en el Congreso era menester cumplir con requisitos como ser propietarios de bienes o ser profesionistas.

En cambio en el proyecto liberal, la representación ante el Congreso debía surgir del número de habitantes de cada entidad territorial. Era una concepción de representación universal también porque incluía a miembros de todos los órdenes sociales por el mero hecho de ser ciudadanos. Este proyecto tiene como limitantes la realidad social que era contradictoria con estos principios. "Sin embargo, es claro que la participación de las masas trabajadoras en la revolución de independencia primero, y en las luchas que conformaron al Estado nacional después, no podía dejar de estar presente y el proyecto liberal se ausentaba de esa realidad"²¹⁶

²¹⁵ Alejandra Moreno. "Los trabajadores y el Estado nacional". en: Pablo González Casanova. (Coordinador). **La Clase Obrera en la Historia de México. Tomo 1**, México, Editorial Siglo Veintiuno. 1980. pp. 342 - 343.

²¹⁶ Alejandra Moreno. "Los trabajadores y el Estado nacional". en: Pablo González Casanova, (Coordinador). **La Clase Obrera en la Historia de México. Tomo 1**, op. cit. p.343.

Siguiendo con la perspectiva social de la historia tendría que reconocerse que las masas que se enfrentaron a los ejércitos realistas fueron las formadas por el pueblo, indios, castas, obreros, la plebe, la clase de los oprimidos, los criollos de las clases medias apoyaron el movimiento cuando se vislumbraba el triunfo de éstas. La nación y con ella el sentido de pertenencia (la conciencia nacional) se ha venido construyendo paso a paso y en ella han jugado un papel no sólo las diferentes opciones políticas de los partidos liberales, de los federalistas, etc., también ha sido importante el pueblo, las luchas de los trabajadores por mejorar sus condiciones de trabajo, esas luchas propiciaron la creación de organismos de administración pública que contribuyeran a regular las relaciones entre patrones y trabajadores entre capital y trabajo. Continúa Alejandra Moreno que fueron ellos los que contribuyeron a la creación de corporaciones como la Junta Protectora de las Clases Menesterosas, como el reglamento general que en 1866 durante el Imperio de Maximiliano se propuso para regir el funcionamiento de los establecimientos fabriles y cuyos principios expresaban fijar un horario de trabajo fijo, la celebración de contratos escritos, reconocer en una condición de igualdad a los obreros, independientemente de que fueran permanentes, jornaleros o destajistas. Esto llevaría a que posteriormente el Estado se viera obligado a reconocer la existencia de clases sociales y la necesidad de jugar un papel de mediador entre ellas que permitiera la convivencia, el equilibrio.

La participación de los trabajadores en la guerra de independencia en la forja del Estado y en la creación de la conciencia nacional muestra que con ello se asume un sentimiento de pertenencia, (la identidad). El hombre común participó en la creación de la nación y en la construcción de la conciencia nacional, como ha dejado huella en las guerras contra el exterior que ha librado México contra Francia, como es el caso de los indios zacapoaxtlas que lucharon contra el ejército francés en Puebla en el año de 1862, la resistencia de la población en el estado de Hidalgo en "Casas Quemadas", los barras, mineros, se enteraron de que el ejército francés, avanzaba, se aprestaron a defender el lugar, a la entrada del actual municipio del Real del Monte, con palas, picos piedras y sus barras, condujeron a los franceses hacia el "Rancho de Terreros" donde los rodearon y les prendieron fuego, logrando derrotar esa cuadrilla, desde entonces el lugar se conoce como "Casas Quemadas".

A pesar de su desarticulación, fragmentación, de su existencia como clase para sí los trabajadores y el pueblo han sido sujetos importantes en la construcción del México independiente. Una anécdota ocurrida durante la intervención norteamericana muestra el impulso de los trabajadores, del pueblo en la creación de la conciencia nacional. Después de las batallas de Padierna, Churubusco, Molino del Rey y Chapultepec, el gobierno en pleno y los jefes militares abandonaron la ciudad tomando el camino de la Villa, rumbo a Querétaro. La ciudad de México se vació,

Guillermo Prieto narra lo sucedido con detalle en sus charlas domingueras publicadas en la *Revista Universal* en 1875:

"La ciudad era como "cadáveres de casas", las puertas abiertas, sin ruido de carretas que golpearan el prado, sin gritos de los vendedores. Los yanquis entraron por el rumbo de la Alameda y se dirigieron al zócalo. La gente los veía entrar, escondiéndose tras los visillos de las ventanas.

La plebe "encogida, rezongona, en montoncitos", "el sombrero echado sobre los ojos" veía llegar a los yanquis. Un destacamento entró a Palacio Nacional. La gente se juntó en el zócalo y en las azoteas. Los soldados norteamericanos se asomaron por las ventanas de palacio sacaron la bandera norteamericana al balcón y la hicieron ondear de un lado a otro. En la plaza de oyó como un "gruñido", "era como darnos con un trapo sucio en la cara, como si nos pusieran frente a nuestra gente en vergüenza". Los yanquis se proclamaban "dueños de la casa". Salió el general Scott y habló desde el balcón. En la plaza comenzaron los gritos. Se oyó a las mujeres gritar: "¿Que ya no hay hombres?" De todos lados surgieron oradores improvisados. Alguien disparó y comenzaron a lanzar pedradas contra los yanquis. Desde las azoteas aventaban piedras, ladrillos y muebles. Al día siguiente apareció la gente vistiendo o enarbolando consignas: handas rojas y negras sobre la ropa. Se había organizado la resistencia popular.

En los barrios la gente "se hacía remolinos en las esquinas". Grupos de "léperos", de viejos, mujeres y muchachos, "uno que otro decente y uno que otro fraile", manifestaban su oposición. El movimiento de resistencia contra la ocupación norteamericana fue sostenido por bolitas de pelados".

Tal fue la composición social de quienes se organizaron para destruir las columnas de soldados yanquis. Tiran lo que pueden desde las azoteas, arrancan piedras para hacer boquetes en las paredes de las casas. Sacan uno que otro fusil. La movilización de la población queda resumida en esta imagen que recoge Guillermo Prieto: "las casas parecían huecos, la gente tan pronto estaba en las calles como en las azoteas". Por todos lados se veían "grupos de pelados que andaban con un tambor y una bandera".

Los barrios de la ciudad, las calles estrechas, los vericuetos y encrucijadas se convierten en verdaderas barricadas. Pocos norteamericanos se atreven a entrar a los barrios.

La clase trabajadora sostiene la lucha de resistencia. Un zapatero de San Pablo, enredado con tres fajas, verde, blanca y roja, formó su regimiento. A los del barrio de Necatitlán los acaudilló Jesús Olmos, el carpintero, y el "valiente sastre Rodríguez". Se organizaron sectas (o conjuras) para defender, no a la ciudad que ya estaba perdida, sino a los barrios: "Jijo de una mala palabra el que no se muera aquí, muchachos aquí esta la honra del barrio".

(...) La movilidad de quienes sostuvieron la resistencia era enorme y es que no se trataba de la misma gente. Sólo el objetivo era el mismo. (...) El levantamiento

rebelde de la ciudad ocurrió el 15 de septiembre de 1847 y fueron los trabajadores pobres quienes organizaron la resistencia. Esta historia se la contó un artesano a Guillermo Prieto y la concluyó diciendo: "Cuando llega el 15 de septiembre, les digo a mis hijos: a la plaza muchachos, a la plaza, vamos a recordar la fiesta del pueblo". La "fiesta" del día en que las clases populares tomaron la alternativa de defender a la ciudad de México de la ocupación extranjera.

Lo importante es que esa fiesta popular continuó entonces a la fecha. La población se reúne en el zócalo y espera a que, desde el balcón de Palacio, el presidente saque a hondear la bandera. En ese momento se reitera cada año, el pacto de defensa popular de la nacionalidad. No se trata de una ceremonia impuesta ritualmente por el estado. Su origen arranca de una lucha popular y como tal debe reconocérsele"²¹⁷

También la literatura de la época jugó un papel importante en la creación del proyecto nacional como fue la labor desarrollada por la primera asociación literaria de importancia que funcionó en el México independiente. "La Academia de Letrán", en donde se reunían un grupo de escritores que inicialmente de manera espontánea coincidían en "Mexicanizar la literatura" y cuyo mérito radica en hacer coincidir sus trabajos en una orientación nacionalista. Entre ellos están: Ignacio Ramírez, Guillermo Prieto, Andrés Quintana Roo, etc.

Por otra parte el aspecto educativo tuvo un desarrollo más dinámico que el industrial, el primero fue considerado de gran importancia para la formación de los ciudadanos que requería la edificación del nuevo Estado, que con la revolución industrial introducida en México en la segunda mitad del siglo XIX, con la importación de máquinas de hilados y tejidos que se adquirieron en las fábricas, demandaban gente que estuviera apta para trabajar con disciplina en un determinado horario, en convivencia con otros trabajadores. Esta modernidad del Estado que estaba transformando las formas de producción suplantado a la manufactura y la artesanal, fue combinada en un principio en nuestro país: fabril industrial con la producción manufacturera, ocasionando un desarrollo lento en la transformación a gran escala de la pequeña a la gran industria.

En cambio en el aspecto educativo con la introducción de la escuela lancasteriana, como demanda de una educación pública, gratuita y obligatoria encontró un rápido acomodo y adaptación de las necesidades de la población de acceso a la educación y del Estado como la vía que le permitió ofrecer los conocimientos básicos a grandes grupos de alumnos y promover la formación de la conciencia nacional. El método lancasteriano consistía en la educación simultánea de grandes grupos de alumnos a cargo de un preceptor que se auxiliaba con la ayuda de alumnos más aventajados

²¹⁷ Guillermo Prieto, citado por: Alejandra Moreno, "Los trabajadores y el Estado nacional", en: Pablo González Casanova, (Coordinador). *La Clase Obrera en la Historia de México*. Tomo 1, op. cit. pp.348 - 349.

que hacían las veces de instructores de otro pequeño grupo de alumnos. En un salón grande se colocaban hileras de mesas y alrededor de ellas unos 10 alumnos trabajaban con una fuerte vigilancia disciplinar, se propiciaba la enseñanza de aspectos elementales y también la formación de hábitos. Estos aprendizajes eran importantes en las exigencias del nuevo desarrollo industrial. Se le concedía a la educación un papel importante en la formación de la conciencia nacional.

Otra etapa de la construcción de identidad nacional en el México independiente se presentó a partir del restablecimiento de la República en 1867 con lo que se inicia en la historia de México la consolidación del Estado Mexicano, con características de una pretendida homogeneidad cultural como base para propiciar el desarrollo de un proyecto capitalista moderno, estas condiciones influyen en el tipo de identidad que se pretende crear, la forja de ciudadanos que tengan confianza en un estado laico y con lo cual se permita sentar las bases para desarrollar el capitalismo en México que requería de un Estado civil; porque la posesión de una gran parte de la riqueza en manos del alto clero, de la iglesia como institución que dominaba casi todos los renglones de la vida política, cultural y social de México impedía el desarrollo económico que requería el Estado moderno. Este consideraba necesario impulsar mecanismos que permitieran la proliferación de la propiedad privada, siendo necesario disolver las propiedades del clero y de las comunidades indígenas, se requería impulsar la participación civil para dominar las actividades económicas, políticas y sociales. El estado que se constituyó adoptó las características de liberal y oligárquico, entendido como lo expresan Leal y Woldenberg:

Por un lado en el plano de las relaciones jurídico-políticas, es liberal. Sanciona la igualdad legal y política de los ciudadanos y la libertad de pensamiento y de cultos. Concibe al individuo como el principio rector de la sociedad, mientras que el Estado debe limitarse a garantizar y promover los intereses de los particulares. Divorcia a la iglesia del Estado. Adopta la forma de una república democrática, representativa y federal: (...) Sostiene que el libre cambio, en lo interno y en lo externo, debe implantarse, y que ciertas formas de propiedad -como la de la iglesia y la de las corporaciones indias- deben ser disueltas, para dar lugar a la mediana propiedad familiar, considerada como garantía suprema de la democracia política. Declara (Respecto al trabajo que) debe ser una fuerza libre que opere dentro de un mercado competitivo.

Por otro lado en el plano de las prácticas políticas, es oligárquico. Es la expresión política administrativa de los compromisos acordados por las oligarquías -regionales o locales- más importantes del país. De ahí la persistencia de formas no propiamente capitalistas de explotación de la mano de obra, como el peonaje por deudas por citar un caso. De ahí el predominio de estructuras sociales y políticas impregnadas de

Las características de una desigual distribución de la riqueza en los diferentes grupos sociales, con políticas raciales que marginan económica, social y culturalmente a los campesinos, los indígenas y grupos más desfavorecidos son prácticas que pueden observarse en el Estado desde su propia formación, que persisten al instaurarse la República en 1867 y que van constituyendo una carga al no tener transformaciones de fondo en el tipo de relaciones sociales en las que se encuentra inmersa la población y en las instituciones que orientan los proyectos nacionales en el presente.

La identidad en el México independiente fue una tarea difícil pues la población que emprendió el movimiento de independencia no estaba unificada precisamente por un sentimiento nacional, la construcción del sentido de pertenencia a una nación ha enfrentado en México mayores dificultades que en los países europeos, las diferencias en los grupos sociales, por sus orígenes, por su status social, sus riquezas económicas y por la forma de concebir la realidad son aspectos que en el siglo XIX influyeron para consolidar de manera lenta y difícil la nacionalidad mexicana. A partir de esta época es la que tradicionalmente ha sido retomada en los textos de educación básica para ser valorada, además de que se presenta en la perspectiva de la historia de las ideas, que enfoca la atención en el aspecto ideológico, olvidando el económico, el social. El sentimiento de identidad que se forjó durante la construcción del México independiente sufre algunos cambios al llevarse a cabo la Revolución mexicana.

d) La identidad en el proyecto de la Revolución y el presente

Las características que ha tenido el Estado mexicano a través de nuestra historia están vinculadas con el tipo de identidad nacional que se propicia, así en la conquista se promovió que la población se organizara, trabajara y pensara conforme al español, en el México independiente sin perder el punto de vista occidental en las formas de organización económica y social, se construye una conciencia nacional. Ahora es necesario abordar con la Revolución qué proyecto se impulsa y qué relación guarda con el presente.

Carlos Pereyra²¹⁹ señala que las características específicas de las relaciones entre Estado y sociedad en el México actual provienen de las impuestas por la Revolución

²¹⁸ Juan Felipe Leal y José Woldenberg. "Del estado liberal a los inicios de la dictadura porfirista". en: Pablo González Casanova (Coordinador) Colección *La clase obrera en la historia de México*, Tomo 2. op. cit. p. 255.

²¹⁹ Carlos Pereyra, "Estado y Sociedad", en: Pablo González Casanova y Enrique Florescano *El sistema educativo nacional*, México hoy. México, Siglo XXI. 1979. pp. 289 - 305

en 1910 en el sistema político mexicano. Que desestructuró en unos cuantos años el Estado penosamente edificado durante tres interminables decenios, porque estaba estrechamente vinculado a la oligarquía latifundista, la incipiente burguesía industrial y el capital extranjero; el antiguo régimen se volvió insensible a las demandas populares, de los sectores medios e, incluso, de los núcleos burgueses modernizantes.

Para ser eficaz el Estado que se construyó a partir de la Revolución requirió de incorporar las demandas de las masas campesinas y populares básicas, no era posible avanzar manteniendo las antiguas relaciones entre sociedad y Estado y para ello la lucha armada contribuyó a destruir las trabas que frenaban el desarrollo agrícola. El actual Estado adquiere sus raíces de legitimidad cuando considera en su proyecto de desarrollo demandas campesinas, y populares básicas.

Lo anterior se observa en la ideología de los gobiernos emanados de la Revolución, sobre todo entre 1920 y 1940 con particular vigor en el período de Cárdenas, cuyos proyectos nacionales revelan que la posibilidad de realizarse dependía de la intensa movilización popular. A la par que se va formando el poder político, se va consolidando un verdadero Estado Nacional, lo que implicó las siguientes características: a) la unidad e integridad de la nación sólo podrían conseguirse eliminando las fuerzas centrífugas con bases locales o regionales de poder; b) la participación del país y la recuperación estatal del monopolio sobre la violencia legal; c) la elaboración de un proyecto de desarrollo donde las diferentes clases sociales, la nación entera, reconociesen la defensa y estímulo de sus intereses particulares; d) la recuperación para el país para su dominio sobre los recursos naturales; e) la afirmación de la soberanía en forma suficiente para que el Estado adoptara decisiones propias, disminuyendo la capacidad de presión de la metrópoli imperialista y de los detentadores nativos del poder económico.²²⁰

Cabe destacar que con ese proyecto nacional de desarrollo el grupo victorioso de la Revolución canaliza a su favor el impulso popular con lo cual adquiere una legitimidad sin precedente. Se contribuye con este aspecto a través de la reforma agraria, la nacionalización de los ferrocarriles y la expropiación petrolera, vinculadas con algunos textos de la Constitución en los artículos 3o, 27 y 123, además con el contenido popular y nacionalista de los programas de gobierno a propiciar un ambiente cultural e ideológico transformado con la Revolución; con ello el Estado mexicano adquiere un fuerte apoyo social y cierta independencia respecto al bloque dominante.

²²⁰ Carlos Pereyra. "Estado y Sociedad". en: Pablo González Casanova y Enrique Florescano **El sistema educativo nacional**. op. cit., 289-305.

¿Cómo se adhirieron las clases populares al Estado?, continua Pereyra, dotando de organización oficial a los sistemas ejidales, al sector de la propiedad estatal, a los trabajadores del campo y la ciudad, creando organizaciones corporativas incorporadas al Estado. Las consecuencias de esto fue una relativa estabilidad que le daba cierto margen de autonomía al país en relación con el imperialismo norteamericano, lo cual permitió desarrollar y modernizar la economía mexicana. Este auge económico consistió en un crecimiento capitalista, que por lo tanto no podía ser nacional ni independiente y sí cada vez más monopólico y dependiente.

Y por esa tendencia histórica ha continuado el Estado, a partir de 1940 se alejan cada vez más las relaciones entre éste y las clases populares y se presentan más fuertes sus relaciones con la burguesía que en gran parte contribuyó a crear. Se ha podido ver desde entonces una doble política asumida por el Estado que unas veces es de concesiones a los trabajadores, compensatoria en el caso de la educación y por otra parte de privilegios a la industria, a la burguesía. Algunos de los trabajadores que mejores beneficios obtuvieron fueron los petroleros y los electricistas.

Ha sido un Estado con aparente atención a las demandas populares, con lo que cobra legitimidad pero con un real apoyo al desarrollo capitalista, con lo que entra en contradicciones que son difíciles de resolver y que van agravando cada vez más la situación social de las clases desposeídas, marginándolas del desarrollo, excluyendo su participación en la gran distribución de la riqueza, Carlos Pereyra expresa:

“Sería erróneo suponer que a partir de 1940, una vez incorporadas las fuerzas sociales a la esfera oficial, consolidada la presencia absorbente del Estado en la sociedad civil y refuncionalizado el proyecto nacional hasta su transfiguración en un esquema desarrollista excluyente, desapareció por completo la atención a las demandas populares. Por el contrario, concesiones esporádicas cuyo conjunto no alteró la tendencia a una creciente desigualdad en la distribución de la riqueza, mantuvieron vigente el perfil populista del régimen. Continuó el reparto de tierra -si bien con frecuencia de carácter nominal o con predios de infima calidad-, se extendieron la seguridad social y la seguridad pública, se realizaron intentos muy limitados por atender la explosiva demanda de vivienda popular. etc. En cualquier caso, ello bastó para anular corrientes centrifugas, mantener la adhesión de los dominados y preservar la eficacia del corporativismo como centro del sistema político.”²²¹

La creación de la educación pública ha sido un elemento que ha permitido al Estado nacional impulsar la formación de los ciudadanos que se requieren para integrarse al proyecto de desarrollo, la intencionalidad ha ido afirmándose como la necesidad de justificar las formas de vida, de organización social que prevalecen en el presente. Para ello la enseñanza de la historia juega un papel importante, pues el

²²¹ Carlos Pereyra, “Estado y Sociedad”. en: Pablo González Casanova y Enrique Florescano *El sistema educativo nacional*, op. cit., pp. 293 - 294.

niño al estudiar el pasado desde una óptica (la del texto y el programa), adquiere esquemas de pensamiento que le permiten orientarse en los problemas actuales.

Este proyecto excluyente del Estado donde gran parte de la población se encuentra marginada de la riqueza social que propicia el desarrollo económico está orientado por el plan de vida que siguen los países desarrollados, que han propiciado la adaptación de las economías nacionales a las necesidades de las potencias imperialistas. Bonfil Batalla²²² expresa que el actual proyecto de nación es un modelo excluyente basado en las características del modelo occidental europeo, que ha menospreciado y marginado históricamente la diversidad cultural, es decir a la gama de características de la civilización mesoamericana.

Bajo la concepción del mestizaje se quiere presentar una población homogénea, con una misma cultura, sin problemas sociales. La educación formal y en especial la historia juega un papel en la creación de esta visión del mundo, pretende crear un imaginario social en el cual el individuo como persona tiene igualdad de oportunidades para superarse, para triunfar, obtener un trabajo, sin considerar las diferencias culturales sociales y económicas en que vive. Donde el fracaso se atribuye a factores de tipo personal desligados del contexto y desligadas de las condiciones que prevalecen en los diversos grupos de población.

Empezar a reconocer que en el país no sólo existen los mestizos, que prevalece una diversidad cultural desde tiempos anteriores a la conquista, ya que el territorio que hoy es México se encontraba poblado por diversos grupos étnicos y esta diversidad cultural sobrevivió a la colonia y ha logrado trascender hasta nuestros días. Partir de las realidades que privan en el presente implica reconocer la población que conforma la nación e incluir estos contenidos en la enseñanza de la historia para que el alumno se identifique como mexicano, sin dejar de lado los problemas económicos, culturales, sociales que afectan a la población.

México es un país con diferentes grupos humanos, iguales en la calidad de seres humanos, pero diferentes en sus tradiciones y costumbres. Es necesario considerar que esto no lleva a obstaculizar la formación de la identidad nacional o el desarrollo económico. La historia muestra como las diferencias étnicas existentes entre los grupos indígenas no se constituyeron en un obstáculo para los pueblos que conformaron la civilización mesoamericana²²³.

²²² Guillermo Bonfil Batalla. "Proyecto nacional y proyecto civilizatorio", *México profundo*, op. cit. pp 217-228.

²²³ La civilización mesoamericana es definida, no como un simple agregado. "más o menos abundante, de rasgos culturales aislados, sino de un plan general de vida que le da trascendencia y sentido a los actos del hombre, que ubica a éste de una cierta manera en relación con la naturaleza y el universo, que le da coherencia a sus propósitos y a sus valores, que le permite cambiar incesantemente según los avatares de la

Puede observarse que la organización de los indios de manera autónoma estuvo prohibida desde el fin de la revolución hasta 1934, en que el Presidente Cárdenas permitió e impulsó la creación de los "Congresos de Raza". Generalmente los diferentes intentos que han existido al reconocer y dar atención a los indígenas, tienen como propósito integrarlos a la cultura mestiza, eso ha significado brindarles oportunidades educativas, socializarlos, civilizarlos, a las formas de vida predominantes en el modelo de civilización occidental.

Los estudios de María Eugenia Vargas,²²⁴ acerca de los indios purépechas (conocidos por muchos como tarascos), localizados en el estado de Michoacán, muestran como la creación de centros de capacitación con promotores bilingües por parte del Estado mexicano (1961), son parte de un aparato para la resocialización de algunos indios, encargados a su vez de "educar" a sus compatriotas en edad escolar. Ellos son reclutados e internados para asegurar la "socialización anticipada" en los valores mestizos. Se logra en ellos una conversión de su conciencia étnica y por tanto de su identidad indígena, ya que siendo indios existen como mestizos.

A fines de la década de los setenta ha existido una preocupación por parte de los Profesionales Indígenas bilingües de construir un tipo de educación bilingüe y bicultural, que supere la educación indígena tradicional de imponer una lengua y una cultura a los grupos étnicos del país porque señalan: "que la educación que se les ha dado a los indígenas desde la colonia hasta la fecha, ha sido una educación para mantener y reproducir la situación colonial en los diversos períodos históricos del país, según las modalidades creadas por el desarrollo del capitalismo dentro de la nación y en el mundo; es decir asegurar la explotación económica, la dominación cultural, la discriminación racial y la manipulación política de los grupos étnicos, según los intereses dominantes del momento histórico"²²⁵ Estas inquietudes son expresadas en un la "Declaración de Oaxtepec" ante el Secretario de Educación pública Fernando Solana, para este grupo de profesionales indígenas resulta necesario construir una educación que permita el acceso al aprendizaje de la lengua oficial en nuestro país con una enseñanza en su lengua natal en primera instancia y mediante un proceso del castellano; a la vez que se propicie un respeto de las

historia sin desvirtuar el sentido profundo de su civilización pero si actualizándola. Es como un marco mayor, más estable, más permanente. aunque de ninguna manera inmutable, en el que se encuadran diversas culturas y diversas historias se hacen comprensibles". por: Guillermo Bonfil Batalla. "La civilización negada". **México profundo**. op. cit., p. 32

²²⁴ María Eugenia Vargas, citada por Roberto Cardoso. "Etnia y estructura de clases" en: UPN, **Antología Básica Historia regional, formación docente y educación básica**, op cit., pp. 155-157.

²²⁵ Franco Gabriel Hernández, "De la educación indígena tradicional a la educación indígena bilingüe bicultural" en: **La educación indígena bilingüe bicultural, conclusiones del primer seminario**, México. Alianza nacional de profesionales indígenas bilingües A.C.. Mimeo, p. 6.

diferentes culturas, el modelo occidental y las que poseen los diferentes pueblos étnicos. Para ello consideran necesario elaborar los materiales correspondientes (libros de texto y del maestro) en la lengua de cada etnia.

Recientemente ha sido creada la Dirección General de Educación indígena, que pretende con profesores bilingües inducir al alumno al aprendizaje del español, del currículum básico nacional, en un proceso de iniciación en su lengua materna, ir equilibrando con el empleo del español y el uso de su lengua hasta lograr una enseñanza totalmente en español. El documento que se sustenta los fundamentos sociales y culturales, los lingüísticos, los pedagógicos y los jurídico políticos de la educación indígena en el país es el titulado "Bases Generales de la Educación Indígena"²²⁶, en éste se trata de configurar una pedagogía de los indígenas mexicanos que contribuya al fortalecimiento y desarrollo de una identidad cultural que permita la expresión de todos los componentes étnicos del país de acuerdo con su situación lingüística y sociocultural. En este nuevo marco académico y jurídico se pretende en la actualidad la educación de los grupos indígenas. La pregunta es ¿hasta que punto los docentes y el contexto propician ese respeto y equilibrio entre las culturas diferentes a la occidental?, ¿Hasta que punto se rescatan sus valores, formas de vida, hábitos, etc.? La educación que imparte el Estado tiene funciones políticas, económicas que la convierten en el instrumento para mantener los valores, formas de vida, hábitos y costumbres del México mestizo, del México moderno en el que se ha pretendido desarrollar e impulsar en interrelación con la cultura occidental un proyecto económico capitalista que por las características de dependencia del país lo someten en su producción, relaciones comerciales y culturales a naciones con mayor desarrollo económico, a potencias mundiales.

Sin embargo la educación también puede convertirse en el instrumento que reconozca la diversidad cultural, la diferencia y que pugne por el respeto a los diferentes grupos y la construcción de un orden en el que no sólo los grupos indígenas sino otros que también se encuentran marginados accedan a formas de vida en los que puedan ser partícipes en el diseño y la instrumentación de sus formas de organización, de producción, de educación, etc.

Desarrollar una educación que propicie el respeto de la diversidad cultural tiene fundamento a partir del Programa de Desarrollo Educativo 1995 - 2000, en el capítulo primero de Educación Básica, en el apartado tres referido a las estrategias y acciones, considera un inciso titulado "La educación y los grupos indígenas". En el cual con atención al "artículo 4º. de la Constitución y la Ley General de Educación reconocen el carácter pluricultural y pluriétnico de la nación y comprometen al

²²⁶ SEP. Bases generales de la educación indígena. México. ISBN 968-29-1279-2. 1986.

Estado a desarrollar una acción educativa que promueva el mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos indios y su acceso a los beneficios del desarrollo nacional, aliente la observancia y la defensa de los derechos humanos, especialmente los de las mujeres y los niños, y proceda con pleno respeto a las particularidades culturales y lingüísticas de cada grupo étnico.²²⁷

Puede verse un avance en el discurso educativo para tratar de cambiar la actitud hacia los pueblos que constituyen nuestras raíces con la implementación de esta política en los materiales educativos y en la formación o actualización del docente. La forma en que ésta política impacta en el aula es aún muy limitada, puede ser por la falta de lecturas con estos contenidos en el texto del alumno en sexto grado, por la falta de una valoración de las culturas mesoamericanas u otras, existentes en la población que forman el territorio nacional en el enfoque curricular establecido para la enseñanza de la historia. Falta mucho por hacer en torno al tratamiento de estos contenidos, puede considerarse como una problemática en proceso de construcción.

La tradición del modelo mesoamericano que privilegia al desarrollo del proceso social considerando al sujeto en colectivo, ya sea en la producción, en el desarrollo de las actividades agrícolas, artesanales; en la vida religiosa, con la organización de los festejos a través de una vida de cooperación comunitaria; esta visión del mundo de instancias colectivas de organización y de toma de decisiones con predominio de la colectividad son valores que se omiten. Se contribuye con la enseñanza de la historia a formar una identidad del mexicano que no rescata sus raíces desde los pueblos mesoamericanos, donde el hombre en colectivo era la instancia básica en la toma de decisiones de la comunidad para resolver los problemas que enfrentaban.

Actualmente el mexicano se identifica con formas de vida que privilegian el ámbito individual sobre la colectividad, en lo político se delega la participación a personas del gobierno, a partidos, sobre todo en aspectos de la vida nacional y solamente el alumno en cuestiones muy inmediatas y problemas sobre todo de tipo operativo de su escuela, colonia, comunidad piensa que tiene incidencia.

¿Por qué en el imaginario social del sujeto que hace la historia se valora la personalidad y el individuo como persona?, ¿Por qué se piensa que los cambios sociales provienen del ideario, el carisma, la decisión de líderes o candidatos?, ¿Por qué, con la enseñanza de la historia el niño se siente ajeno de la construcción de la historia realidad?. ¿Qué proyecto cultural se impulsa con el privilegio de una enseñanza de historia política, militar que rescata valores de nuestro pasado a partir del México independiente?. Esta formación del ciudadano que se pretende está ligada a determinadas estructuras sociales, que propician se valoren determinados

²²⁷ SEP, Programa de desarrollo educativo 1995 – 2000, México, ISBN, 1996, p. 75.

hábitos y formas de vida.

La tradición del modelo mesoamericano que privilegia al desarrollo del proceso social considerando al sujeto en colectivo, ya sea en la producción, en el desarrollo de las actividades agrícolas, artesanales; en la vida religiosa, con la organización de los festejos a través de una vida de cooperación comunitaria; esta visión del mundo de instancias colectivas de organización y de toma de decisiones con predominio de la colectividad son valores que se omiten. Se contribuye con la enseñanza de la historia a formar una identidad del mexicano que no rescata sus raíces desde los pueblos mesoamericanos, donde el hombre en colectivo era la instancia básica en la toma de decisiones de la comunidad para resolver los problemas que enfrentaban.

Es predominante en el campo estudiado la otra cara de la realidad, pues en el aula y en los textos se valora la cultura occidental con la presentación de una historia que centra su atención en el caso de sexto grado en un período que comprende el estudio del México independiente hasta nuestros días, donde los conflictos que tiene la población son poco profundizados; se contribuye en sexto grado en historia a crear un imaginario donde el desarrollo social es visto a partir de la personalidad, la voluntad, la entrega personal y el patriotismo de figuras en lo individual (como ya se ha presentado en los capítulos I y II). Así la independencia es asociada con Miguel Hidalgo, José María Morelos y Pavón, Agustín de Iturbide, Vicente Guerrero. La Revolución Mexicana con Francisco I. Madero, Zapata, Villa, Orozco, etc. Si el individuo cobra una importancia protagónica en los cambios sociales y en el proceso social, esa representación se va formando en el alumno y cuando se enfrenta a problemas sociales considera que él poco o nada tiene que hacer como sujeto de la historia, que son "otros", los mecanismos, organizaciones o sujetos los responsables de propiciar las transformaciones sociales, como se observa en las siguientes entrevistas.

"Yo creo que el gobierno nos habría de dar más oportunidades a todos los maestros.... para que nosotros mejoráramos. pues también que cualquier situación, sobre todo económica realmente la conociéramos o nosotros la hiciéramos patente...". "¿y cómo podríamos participar nosotros para un cambio? (Les pregunto a los niños) Ellos a coro contestan: "¡votando!"

*"E. ¿Y ustedes que opinan ahorita de los problemas que tiene México?
Rafael. Pienso que se debería mejorar. el presidente debería cambiar la Constitución y hacerle un juicio a Salinas de Gortari".)*

*"Carlos. No, no me doy idea.
Padracio. Pues tampoco". (Carlos y Padracio se les dificulta cual sería su*

participación en la situación actual del país, continuo insistiendo)

E. ¿Qué habría de mejorar, si estuviera en nuestras manos, que tendríamos que cambiar?

Padraçio. (Hace una pausa) Pues en primera, hablar con los que hacen las leyes, para modificar la regla que protege a los presidentes para, para... para que(...), ayúdame tu (Le dice a Carlos).

Carlos. Pues no sé...

E. ¿Y cómo se podrían resolver estos problemas, quién los resolvería? (los niños están expresando que hay injusticias sociales, que no hay paz)

N2. Los partidos políticos ¿no?

E. ¿Por qué piensas que son los partidos políticos los que pueden resolver?

N2. Porque son los que pueden tener el poder de México.

E. ¿Y ustedes tendrían algo que hacer, o sus papás o la ciudad de Pachuca, o la colonia de Cubitos, qué tendría que hacer ante esos problemas? ... (Hay una pausa)

¿Si podríamos participar o no?

N10. Sí, pues podrían votar por el gobernante que más nos convenga y así resolver los problemas.²²⁸

Este tipo de identidad del mexicano que no se asume como un sujeto constructor de su presente se vincula con el proyecto de desarrollo nacional del Estado que apoya un desarrollo capitalista dependiente y que para ello prefiere la homogeneidad cultural de la población que se adapte a hábitos de vida propiciados por patrones de conducta (de consumo principalmente), que valore a la educación como instrumento de movilidad social, que se inserten en los requerimientos de producción que exige el actual desarrollo tecnológico y que sus formas de organización en agrupaciones oficiales creadas a partir de la Revolución Mexicana correspondan con lo instituido.

La profesora refuerza este tipo de identidad donde el escolar debe guardar su distancia de las personalidades hacedoras de la historia realidad, al exigirle que les guarde el respeto debido porque ellos no son iguales que nosotros, en el caso de Benito Juárez y Porfirio Díaz.²²⁹

Con el desarrollo de este capítulo sólo se han abierto puntos de análisis para debatir el problema de la identidad en el presente, se ha explicado parte de la problemática pero en realidad es necesario profundizar y seguir investigando en otros trabajos al respecto porque a partir de lo que definamos como el ser de la población que conforma al país y de sus necesidades, podremos impulsar un tipo de enseñanza de la historia que potencie el proyecto de vida económico y cultural que visualicemos como alternativo a la problemática actual.

²²⁸ EPHS. op. cit. pp. 120-160.

²²⁹ Como ya se ha presentado en el capítulo I, pp. 54-56.

Capítulo IV

UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN Y EL MODELO DE LA HISTORIA PROBLEMA

Con este capítulo se pretende recuperar los elementos teóricos que posibiliten intervenir con propuestas alternativas para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza - aprendizaje de la asignatura de Historia en el sexto grado de educación primaria. La finalidad es elaborar a partir de la problemática identificada en el trabajo de campo una propuesta de intervención relacionada con la formación de docentes que ofrezca una preparación profesional al docente en servicio de educación básica.

También se pretende construir un modelo alternativo que funcione como organizador en la instrumentación que el profesor realiza de manera cotidiana para diseñar su práctica, donde la historia es vista como problema, es decir, pensar la realidad social como situaciones donde son inherentes los conflictos que se suscitan cuando el hombre trata de satisfacer sus necesidades inmerso en determinadas condiciones culturales. En este modelo alternativo la enseñanza se concibe como actividad compleja cruzada por dimensiones histórico sociales que influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Se presentan dos apartados: un programa de formación docente para actualizar a los profesores involucrados en la problemática y un modelo de enseñanza de la historia que pretende funcionar como un conjunto de principios organizadores en el desarrollo de su trabajo en esta asignatura, esta propuesta puede contribuir a resolver algunos de los problemas que en el ámbito de la preparación enfrenta el docente y propiciar el análisis y la reflexión de su práctica mediante la investigación acción para que la problematice y se interese en soluciones alternativas. También es necesario reconocer que las conclusiones elaboradas en el desarrollo del trabajo se consideran en una constante reconstrucción y en posibilidad de debate sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia.

A) Objetivos y situación problemática

La finalidad de elaborar con este trabajo una propuesta de intervención tiene como objetivo general que los maestros de sexto grado de educación primaria, mejoren la calidad de la enseñanza en la asignatura de historia.

Un objetivo particular es el que se refiere a que los docentes de sexto grado de educación primaria, analicen y reflexionen sobre qué concepciones en la asignatura de historia y qué tendencias pedagógicas subyacen a su práctica.

De manera específica se pretende que el docente analice elementos teóricos que le posibiliten transformar su enseñanza en relación con el contenido de la revolución mexicana.

a) problematización de las dificultades encontradas en la enseñanza de la historia

En la actualidad, el profesor de sexto grado en el campo estudiado, enfrenta diversas dificultades en la enseñanza de los procesos histórico sociales, posiblemente por la propia presentación de los contenidos, por la experiencia y concepciones que posee al respecto o por el tipo de estándares que le son exigidos por el contexto institucional en esta asignatura. El tratamiento que actualmente lleva a cabo del conocimiento histórico centra su atención en el repaso, apoyándose en diferentes actividades como el cuestionario, resumen, ceremonias cívicas y la exposición de temas en equipos, como forma de propiciar que el alumno memorice el conocimiento histórico, que es alusivo a fechas, acontecimientos y nombres de personajes.

En esta problemática se hace alusión a cómo el docente enseña historia, nos remite a las concepciones que posee sobre su función como profesional, en donde él siente preocupación por los medios de enseñanza, se convierte en un operador del diseño curricular que los especialistas han elaborado; existe una articulación entre la forma de pensar su trabajo como un instrumentador y la forma de pensar la historia como el relato de fechas. En esta práctica estudiada, el libro de texto ocupa el papel central que sirve de guía en torno al cual se organizan las distintas actividades y se complementa con algunas guías comerciales en las que el sentido de sus contenidos son muy similares al texto oficial.

De una manera general se enunciarán las características de la problemática que prevalece en la enseñanza de los procesos histórico-sociales en sexto grado en el trabajo de campo realizado en la escuela primaria "Emiliano Zapata":

1. - El uso del cuestionario se ha reducido a preguntas cerradas que propician la memorización de acontecimientos políticos y/o militares en lo referente a las fechas de realización y nombres de personalidades que participaron; la innovación no descalifica totalmente lo que el maestro viene realizando, sino darle un giro que permita hacer un uso diferente de las actividades que ha afianzado en su práctica

docente. Una forma innovadora en el uso del cuestionario sería haciendo preguntas abiertas que propicien la interpretación, la indagación de las causas, de los principales conflictos a resolver en el proceso social que se trate; cuestionarios que den pie al desarrollo de temas por ejemplo de la Revolución Mexicana la situación no sólo política, sino las causas económicas, sociales, culturales. Reconocer el conflicto: sobre la forma de vida de los peones en las haciendas por un lado y por otro la relacionada con la oligarquía; cuáles eran las demandas obreras, campesinas, o cómo se expresaba la falta de democracia. Hacer preguntas que permitan una vinculación de ese pasado con el presente e incluso potenciar un futuro al describir semejanzas.

2. - **Respecto al resumen** el docente privilegia aquellos trabajos que son casi textuales en relación con el libro de texto retomándose de esta forma el conocimiento como dado, un uso innovador del resumen remite a complementar el contenido curricular con otros textos, que ofrezcan un panorama de distintas formas de pensar un mismo hecho histórico, incluso el caso de la Revolución Mexicana se podría enriquecer con entrevistas a personas que de alguna forma su cercanía a este movimiento les permitiera expresar sus versiones o puntos de vista. También se puede recurrir a la interpretación de murales alusivos a la Revolución Mexicana. La invitación sería a abrir el panorama de lo que se considera "texto": los significados que expresan las personas, las revistas, periódicos de la época, películas, lecturas, libros, murales, la realidad misma.

3. - **Los problemas en las ceremonias cívicas** que hacen alusión a contenidos históricos, consisten en una conmemoración de acontecimientos importantes que se ha convertido centralmente en el festejo de los hechos gloriosos, en los que se valora la participación de los grandes héroes, relegando a segundo plano o ignorando en ocasiones la participación de la colectividad, generando así un imaginario social y una representación de la realidad en la que la historia-realidad aparentemente es construida por la participación decisiva, valerosa de los héroes, los personajes políticos, militares, etc., cuando en realidad también la sociedad civil, los campesinos, los obreros, estudiantes, profesores y el pueblo juegan un papel importante en la construcción de la historia.

Ante este tipo de festejos, el profesor que se propusiera un desempeño en la perspectiva de la historia problema buscará otras condiciones aparte de estas para intervenir en esos programas, por ejemplo organizando actividades que propicien una mayor profundización en los temas alusivos, mediante discursos, mesas redondas, escenificaciones y seminarios con otras características al referirse al hecho histórico, mediante el análisis, la reflexión, el cuestionamiento y la expresión de una posición ante el devenir de la historia. En estas actividades sería necesario

considerar las relaciones con el presente, propiciando un imaginario de construcción social de la realidad con los sujetos comunes, del hombre en general como protagonista donde los alumnos, padres de familia y la comunidad se asumieran conscientemente como responsables del acontecer cotidiano y de los cambios sociales.

4. - Con respecto a la ordenación cronológica es una actividad donde se reduce la enseñanza a un ordenamiento de acontecimientos como una cronología, la característica que ha prevalecido en el caso específico estudiado consiste en la ubicación de la fecha en la línea del tiempo sin comprender el significado del proceso histórico; se ha venido privilegiando la fecha-acontecimiento, determinado día y/o mes y año en que se realiza un acontecimiento importante, con lo que se fragmenta el conocimiento al no propiciar una visión total, esta actividad se puede complementar integrando: comprensión-proceso-tiempo histórico, sin descartar el tiempo, ubicar datos con sentido que permitan la comprensión de los conflictos, del desarrollo, de las fuerzas, de los problemas que son importantes en el proceso que se estudia.

Esta técnica de la línea del tiempo estaría en función de lo siguiente: ¿para qué es importante la unidad didáctica que se estudia?. ¿qué relaciones tiene el presente con ese problema que se estudia?. ¿qué problemas se destacan a manera de conflictos por resolver en esa unidad didáctica?, ¿en qué lugar y tiempo se realizaron?, ¿Cómo era el tiempo que se vivía en ese momento?. Una ubicación cronológica básica de la historia de México en el sexto grado sería la que permitiera ubicar procesos históricos trascendentes en la vida del país como: Conquista, Independencia, Guerra de Reforma, Revolución Mexicana y el México actual. Las periodizaciones que se consideren necesarias en cada proceso tienen sentido en la medida que propicien la mejor comprensión de lo que se estudia.

5. - Con relación a la exposición de temas en equipos, es una actividad que se ha presentado en el campo estudiado, con la peculiaridad de que el equipo se presenta como tal para exponer un tema, pero han fragmentado el contenido, repartiéndose cada integrante una fracción del total a estudiar; en el momento que están frente al grupo cada uno expone "lo que le tocó" ya sea de memoria o leyendo, o incluso intercalando ambas. Cuando todos han concluido, el grupo les realiza preguntas al equipo o viceversa.

En esta modalidad no se discute previamente el contenido, los alumnos sólo estudian su fragmento y no la totalidad del tema solicitado por el profesor, el contenido de lo que se expone se centra en un texto (el libro oficial del alumno). En el caso estudiado la maestra dijo que buscaran sobre "El Plan de la Noria y el Plan

de Tuxtepec” en otros libros, o en las guías comerciales, pero los alumnos no lo realizaron. En esa exposición no eran cualquier equipo, era un equipo formado mediante la selección de la maestra, “de los mejores alumnos” para exponer el tema de la dictadura porfirista.

No existe el hábito en el docente y tampoco en el alumno de que para hablar sobre un tema es conveniente prepararse con una mayor profundidad, indagando en varios libros o lecturas que aborden el tema. El uso de la actividad en equipos requiere de una orientación en donde se conflictúe al alumno a sentir una preocupación de: ¿para qué estudia el tema?, los objetivos en este sentido son discutidos por los propios alumnos se les orienta a que identifiquen lo más importante, los conflictos en torno a los que se desarrolla el tema, y sean capaces de cuestionar el contenido y realicen un esfuerzo de reflexión al considerar ejemplos de relaciones de nuestro presente con ese pasado.

El trabajo en equipos también puede ser utilizado para propiciar una mejor comprensión del conocimiento histórico, mediante la participación en pequeños pasajes, representaciones dramáticas, un equipo de reporteros, con la salvedad de que sean los propios niños quienes elaboren sus propios guiones, pues una preocupación central es la de que el conocimiento tenga sentido para los alumnos, también cobra significado para los que funcionan como espectadores, cuando se relacionan con sucesos del presente, así vemos versiones actuales de Romeo y Julieta, de Caperucita, de Blanca Nieves y los siete enanos, donde los argumentos son transformados para ser del interés de las nuevas condiciones y exigencias del público actual. La historia para responder a las exigencias actuales, que es su principal cometido, requiere no descuidar esta relación presente-pasado-futuro. Por ejemplo en una representación de las huelgas de Cananea y Río Blanco, que son antecedentes de la Revolución Mexicana podría vincularse con hechos recientes similares.

6. - La evaluación que se corresponde con estas formas de enseñanza y que muchas ocasiones está influida por el tipo de exámenes oficiales a que están sujetos los alumnos, es una evaluación que destaca la medición del conocimiento; son pruebas, (tests) de preguntas cerradas que enfatizan nombres, fechas y acontecimientos, limitando la comprensión e interpretación del proceso, que sería lo que interesaría. Una evaluación que permitiera valorar qué ha comprendido el alumno y para qué le sirve conocer los contenidos estudiados.

Por otra parte existen materiales audiovisuales, como películas, grabaciones, programas que poco son usados en la enseñanza de la historia, su uso es un auxiliar para enriquecer el conocimiento histórico; en este sentido es necesario que el

docente analizara qué mensajes se transmiten con el empleo de diversos materiales, qué valores se privilegian para hacer un uso crítico los diferentes apoyos tecnológicos.

Al presentar la problemática que el docente tiene en la enseñanza de los procesos histórico sociales, se observa en los casos estudiados que se ha articulado una forma de pensar la historia con una forma de pensar la enseñanza. En la primera se privilegia a personajes destacados que son presentados como protagonistas del proceso social, reduciendo éste al relato de hechos políticos o militares, relegando a un segundo plano la colectividad, ofreciendo un conocimiento fragmentado de la realidad, creando un imaginario, una representación del curso de la historia realizada por sujetos sociales extraordinarios que actúan independientemente del colectivo, así se pierde la dimensión histórica de la realidad, creando la idea de un presente consolidado, estable, inmutable, fuera de conflicto; se propicia un conocimiento aparentemente neutral, ajeno a las ideologías y valores de los sujetos que se interesan por su estudio e interpretación de la historia realidad.

Esta forma de pensar la historia corresponde a una historia positivista y de bronce que se articula con una forma de enseñanza tradicional y/o mecánica que propicia el repaso, la memorización, la adquisición de un conocimiento mecánico, donde el maestro se convierte en un operador del diseño curricular previamente elaborado por especialistas, el profesor tiene la autoridad, decide actividades, es quien posee el conocimiento, mientras que se considera que el alumno "aprende" cuando el maestro le transmite el saber a través de diversas actividades con técnicas de repaso; el alumno es pasivo, receptor, cuya actividad principal es apropiarse a través de la memorización del relato de hechos pasados que lee, resume, escucha, indaga o contesta en cuestionarios, evaluaciones y tests, que aparecen desconectados de su presente. Con las explicaciones de esta historia la que forma parte del curriculum de educación básica se contribuye a la formación de un tipo de conciencia histórica pasiva y de una identidad nacional que privilegia un tipo de cultura, con las representaciones de formas de vida, costumbres, normas que se validan. Es necesario en educación básica un cambio de formas de pensar la enseñanza y de formas de pensar la historia, al sufrir transformaciones la sociedad, lo menos que puede hacer la escuela es actualizar el conocimiento y la forma de transmitirlo.

b) Necesidades sociales de un cambio en la enseñanza de la historia

Las exigencias actuales de la sociedad exigen cambios, el docente requiere de una actualización continua en su formación para responder a los nuevos tiempos. "El profesor necesita un nuevo tipo de motivación, así como una formación especializada, para poder adaptarse a las nuevas exigencias cuyo alcance va en

aumento. Se espera que los docentes participen activamente en esos cambios, sean capaces de pensar y evaluar con espíritu crítico...»²³⁰ Para el caso de la historia se plantea en los actuales planes y programas una función sobre todo formativa y no informativa. El docente en años anteriores había sentido una preocupación por transmitir un cúmulo de conocimientos prevaleciendo de esta manera una educación de tipo informativo, actualmente el enfoque de la enseñanza de la historia pone el énfasis en la formación de valores. En este sentido el profesor tiene la necesidad de adquirir elementos teórico metodológicos que le posibiliten adquirir este tipo de formación y propiciarla también en sus alumnos.

Ante una sociedad cambiante, en constante competencia por el dominio del conocimiento, los currículum de las diferentes instituciones educativas se ven obligados a atender las exigencias sociales que se propician en el campo de la producción, de lo político y en las condiciones culturales²³¹ de la vida de los mexicanos. La educación entendida como fenómeno social tiene necesidad de atender la formación de conocimientos, de habilidades y capacidades, superando la forma mecánica por una forma reflexiva; también es atributo de la escuela la formación de valores y de una conciencia histórica. En sexto grado de educación primaria las materias encargadas centralmente de promover en el niño la adquisición de valores culturales y de promover una identidad son la historia y el civismo, estas materias han sufrido transformaciones de acuerdo con los requerimientos del propio avance social. La necesidad de actualizar el conocimiento entendido como una construcción social es una prioridad demandada por la propia sociedad.

El México actual tiene la necesidad de actuar ante los problemas, como mejorar la producción, crear una cultura en la que se retomen los valores, donde el desarrollo del conocimiento esté vinculado a un sentido filosófico. En esta intervención para la formación de valores el profesor y la asignatura de historia cobran importancia como agentes de cambio susceptibles de incidir en el presente y también tengan la capacidad de potenciar un futuro fundado en los fines de la educación. El desarrollo personal puede lograrse de manera óptima si se encuentra garantizado por los

²³⁰ ONU, Fortalecimiento de la función del personal docente en un mundo cambiante problemas, perspectivas y prioridades, Conferencia Internacional de Educación. 45/a Reunión. Ginebra. ONU / Educación. Ciencia y Cultura. 1996.

²³¹ Entendidas las condiciones culturales en el sentido que expresa Ángel I. Pérez: no es un conjunto de determinaciones claras y precisas, es más bien un conglomerado abierto de representaciones y de normas de comportamiento que contextualizan la rica, cambiante y creadora vida de los miembros de una comunidad y que se va ampliando, enriqueciendo y modificando precisamente como consecuencia de la vida innovadora de aquellos que actúa bajo el paraguas de su influencia.

sistemas educativos y éstos además se desarrollan en contextos que propicien una convivencia democrática.

Para atender la formación de un ciudadano con una conciencia histórica y con una formación cívica es necesario que este ideario se organice curricularmente en planes y programas, con contenidos específicos. Este sentir es expresado en el Programa de Desarrollo Educativo 1995 - 2000 cuando se refiere a los planes y programa de estudio de educación básica que fueron reformulados entre otras cosas para satisfacer las exigencias sociales de un perfil de ciudadano con una mayor participación cívica, que sea capaz de reflexionar y entender la relación de la construcción de nuestra historia con el resto de la humanidad en él se expresa:

“La recuperación del carácter específico del estudio de la historia y la geografía - especialmente las de México, así como del civismo, es un rasgo de los nuevos planes de estudio que ha obtenido amplia adhesión de maestros y padres de familia. La identidad y el sentido de responsabilidad que tenemos como mexicanos se alimentan del conocimiento del largo proceso de formación nacional y de la diversidad de regiones, culturas y recursos del país. La participación cívica demanda conocimiento de derechos y deberes y una disposición respetuosa frente a las personas y la ley. Asimismo la capacidad de ubicar nuestra historia en el desarrollo de la humanidad...”²³²

Esta política educativa que se enuncia en torno a la asignatura de historia tiene como fin mejorar la calidad de la educación en el nivel de primaria, en lo que concierne a la historia. Podemos observar que en el curriculum formal para el sexto grado, dicha política se concreta en el enfoque donde se expresan los fines de la asignatura, en el programa con la organización de los contenidos curriculares, en el libro para el maestro donde se realizan sugerencias de cómo enseñar y en el libro del alumno donde están propiamente contemplados los conocimientos a los que tiene acceso el alumno.

El panorama curricular actual tiene diferencias con lo que se venía haciendo hasta hace apenas dos décadas anteriores. La historia se encontraba integrada en los planes y programas de educación básica en las ciencias sociales junto con la geografía y el civismo. Los programas de 1972 estaban organizados en objetivos generales, particulares y específicos, daban sugerencias didácticas de cómo y con qué actividades y materiales se podía realizar el proceso de enseñanza.

En estos programas (de 1972) prevalecía una historia aparentemente consensada, sin problemas ideológicos, una historia positivista, donde se privilegia el énfasis en los acontecimientos políticos o militares considerando como protagonistas a los

²³² SEP. Programa de desarrollo educativo 1995 - 2000. op. cit., p. 48.

grandes personajes. se construía un conocimiento ahistórico, sin conflicto que obstaculizaba la formación de la noción del tiempo histórico en el niño y docente, el contenido era diseñada por el especialista en la materia para que el profesor se preocupara de las técnicas y facilitara la adquisición del conocimiento.

Ahora existe una organización distinta del conocimiento, se considera su estudio específico en una asignatura; el plan actual considera "inconveniente guiarse por una concepción de la enseñanza que privilegia los datos, las fechas y los nombres como fue usual hace algunas décadas, con lo que se fomenta casi inevitablemente el aprendizaje memorístico".²³³ Esto es enunciado desde el plan, sin embargo los contenidos aparecen en el texto del alumno a manera de "historia relato" y el docente al guiarse en la enseñanza por el libro, en este caso no logra superar los problemas que se intentan superar con la reforma educativa y se incide en un conocimiento memorista al privilegiar el repaso como forma de aprendizaje.

En lo que respecta a los fines de la enseñanza de la historia, actualmente el plan cuenta con otra perspectiva, "se parte del convencimiento de que esta disciplina tiene un especial valor formativo no sólo como elemento cultural que favorece la organización de otros conocimientos, sino también como factor que contribuye a la adquisición de valores éticos personales y de convivencia social y a la formación consciente y madura de la identidad nacional."²³⁴

El maestro en un marco crítico pone al centro de su función el para qué de la enseñanza de la historia, los fines guían y orientan su labor por eso es tan importante lo que se pide a los docentes lograr en esta disciplina; ya que se menciona la adquisición de valores, éticos, personales... , cabría preguntarse ¿a qué valores éticos personales y de convivencia social se refiere?. Nadie objetaría la formación de valores, el problema es si son valores de sumisión o de transformación del mundo en que vivimos, ahí entonces se suscitaría un intercambio de opiniones que nos revelaría nuestra posición ante el mundo y en la historia. Los docentes habremos de reflexionar en este sentido, pues los fines en los planes anteriores fueron subordinados a las técnicas o formas de enseñanza.

Con respecto a la formación consciente y madura de la identidad nacional, convendría ser más explícito por las condiciones específicas de que en nuestro país no existe una situación cultural única, los grupos indígenas de los que procedemos originariamente antes de la conquista merecen respeto y contar con los mismos derechos a una educación, salud, servicios como el resto del país. ¿Habría entonces que reconocer la identidad nacional en el entendido de la gran diversidad cultural

²³³ SEP, Plan y programas de educación básica primarias. op. cit., p. 91.

²³⁴ Ibid., p.91.

que integra el país?. O en qué sentido se entiende la identidad nacional, ¿cómo el privilegio de los valores de una cultura sobre otras?.

Por otra parte para lograr la formación de esa conciencia y de esa identidad, se articula con una función del docente que no es precisamente la de un transmisor, se plantea no a la memorización como se hacía anteriormente, es considerado “indispensable que la enseñanza y el aprendizaje de la historia se realicen a través de materiales y actividades que propicien el análisis, la reflexión y la comprensión, en lugar de la memorización y de los datos aislados.”²³⁵ Con el conocimiento histórico no sólo conocemos el pasado si no también el presente, adquirimos una concepción del mundo y de la vida con la cual podemos seguir reproduciendo el sistema de vida actual o pueden también ser sujetos que incidan en su comunidad y utilizar el conocimiento para participar conscientemente en la construcción del proceso histórico y transformar la realidad. Por eso la importancia de concretizar lo que se encuentra estipulado en el enfoque de los actuales planes y programas.

En este marco normativo es como se plantea que el docente enseñe historia propiciando el análisis, la reflexión y la comprensión del conocimiento, para que el maestro pueda propiciar una nueva forma de enseñanza es necesario para el objeto de estudio de la enseñanza de los procesos histórico sociales construir una estrategia de intervención que contemple:

- a) como acercarle elementos al maestro que le permitan tener una solidez teórica en relación con diversas tendencias pedagógicas para transformar sus formas de enseñanza ,
- b) así como en aspectos del dominio de la disciplina, conocer sus nociones básicas, sus problemas y
- c) en el dato historiográfico, el dominio del conocimiento que imparte. Con la finalidad de que sea el propio docente quien a través de la reflexión sobre su práctica, la problematice y surja en él la necesidad de transformarla creando sus propias estrategias de enseñanza.

B) Necesidad de una propuesta de intervención

La sociedad está en constante cambio, el curriculum sobre la historia también ha sufrido transformaciones. Sin embargo, la formación del docente en servicio no ha sido actualizada en lo que concierne a esta área, el interés de esta propuesta es ofrecer alternativas de intervención relacionadas con la formación docente que requieren los maestros que están laborando en el sexto grado de educación primaria

²³⁵ SEP, Libro para el maestro historia sexto grado. op. cit., p.8.

y un modelo alternativo de la enseñanza de la historia, el cual se desarrolla en este capítulo. *Arriba*

La interpretación de la situación problemática nos permite comprender que es una situación compleja toda la serie de factores que intervienen en el ámbito de las prácticas curriculares, que no podría definirse mecánicamente a tal causa tal efecto; sería erróneo considerar que con determinada formación profesional se obtiene un determinado desempeño. O asumir que atacando unas causas se suprimen sus efectos, no podemos en educación tomar como leyes o dogmas las situaciones que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque quienes intervienen en este proceso son sujetos, lo que los hace verse permeados por intereses, inclinaciones, valores. Pero también es necesario reconocer que los profesores son agentes de cambio importantes que son dignos de considerarse en el proceso de mejoramiento de la calidad de la educación.

a) Propuesta de intervención relacionada con la formación docente

*Considerando lo anterior, la propuesta de intervención pretende una formación de los docentes en relación a corrientes educativas, a conocimientos teóricos básicos sobre la historia y tiene también la pretensión de profundizar en el contenido de la Revolución Mexicana del programa de sexto grado.*²³⁶ La formación de docentes se entiende como un proceso permanente mediante el cual el profesor adquiere una preparación sobre: "el saber, el valer y el saber hacer,"²³⁷ el saber referido al dominio del conocimiento con el que interactúa con el grupo de alumnos, con la institución y con sus miembros, el valer como la orientación ética, los valores que subyacen en su práctica y el saber hacer, como la función principal del docente, saber enseñar. Considerando estos aspectos el mapa curricular puede expresarse de la siguiente manera:

b) Líneas de formación docente.

Se pretende integrar una estrategia de intervención para el contexto problemático estudiado y con los agentes involucrados, en el ámbito de centro trabajo y también a nivel de zona. La estrategia de intervención consiste en elaborar una propuesta de formación de docentes abriendo tres líneas de trabajo; la pedagógica, sobre formas de enseñanza de la historia; la disciplinar, sobre las nociones básicas y problemas de

²³⁶ Por las características de la educación básica éste programa sería válido también para los docentes de los otros cinco grados del nivel de primaria y para docentes de secundaria con la especialidad de historia o ciencias sociales.

²³⁷ Ferry Gilles. "Adquirir, probarse, comprender, en: Ferry Gilles El trayecto de la formación (los enseñantes entre la teoría y la práctica). México. Editorial Paidós, pp 65-85

la construcción del conocimiento histórico; y la historiográfica sobre el dominio del contenido curricular de la Revolución Mexicana. Además se propone un modelo alternativo para la enseñanza de la historia.

MAPA CURRICULAR

Programa de actualización de docentes en la asignatura de historia.

LÍNEA DE FORMACIÓN / CURSO	DISCIPLINAR	HISTORIOGRÁFICA	PEDAGÓGICA
CURSOS	Teoría y métodos de la historia	La Revolución Mexicana de 1910	Corrientes Pedagógicas Contemporáneas

d) Sustento teórico pedagógico e historiográfico

El aspecto disciplinar remite a la teoría de la historia, los principios bajo los cuales se explica la evolución de la humanidad en los diferentes momentos históricos que remite a formas de concebir la realidad histórica, el tiempo, el espacio, la causalidad, los sujetos sociales. la relación presente-pasado-futuro, sus concepciones: la teológica, la positivista, la social, etcétera, sus problemas en la construcción del conocimiento y cómo este es seleccionado y transformado a contenido curricular entre otras nociones.

Es una visión social del proceso que no se va a limitar a estudiar sólo los fenómenos políticos, como se ha venido haciendo de manera más frecuente al existir una preocupación por los cambios vistos desde los personajes o desde los gobiernos, en una perspectiva social es necesario profundizar en la noción de causalidad del movimiento revolucionario, buscando sus interrelaciones, para ofrecer una mejor comprensión. "Para el conocimiento histórico, toda la experiencia de los hombres es significativa: incluye tanto la forma como los hombres resolvieron y resuelven sus necesidades básicas. (alimentación, abrigo, trabajo) como las diversas maneras de

organizar sus familias, de educar a sus hijos, de construir sus viviendas, de expresar su religión. También comprende las instituciones que crearon, las leyes que dictaron, las ideas que sostuvieron y los libros que escribieron; los conflictos, los acuerdos; las utopías, las esperanzas y los proyectos.”²³⁸

En la medida en que logremos relacionar lo acontecido en la Revolución Mexicana con el presente, estaremos en posibilidades de reconstruir una historia viva, donde los contenidos sean significativos y se pueda propiciar su análisis, reflexión y crítica. Sobre sus antecedentes, problemática social, causalidades, interrelaciones, el momento histórico del desarrollo económico, político, cultural, fuerzas activas en el proceso y consecuencias, lo cual nos llevaría a ver una realidad en construcción de nuestro país.

Con respecto a la línea historiográfica que se refiere al estudio de la historia de la historia, resulta pertinente dedicar un espacio a este tipo de formación ya que es importante que el docente tenga un conocimiento puntual del dato historiográfico desde una perspectiva que privilegie la interpretación y comprensión del mismo. Un elemento clave para que el maestro propicie el análisis, la comprensión y reflexión del proceso social es poseer un dominio del contenido que curricularmente le señala el programa, superando la profundidad con la que es abordada en el texto, teniendo diferentes perspectivas para analizar los temas, sólo así podrá adaptarlo a las condiciones de los sujetos y del contexto inmediato en que se desarrollan. En la línea historiográfica se considera pertinente aportar elementos teóricos que permitan enriquecer los saberes que sobre la Revolución Mexicana posee el docente.

El conocimiento sobre este tema tenderá a comprenderse como un proceso dinámico, donde participan un conjunto complejo de fuerzas, las zapatistas, villistas, orosquistas, carrancistas, donde se mueven intereses personales y sociales que son expresión de la sociedad, de los problemas económicos, políticos, culturales, que se vivían en el país en un momento determinado, que se desarrollaron en un espacio, y que están relacionados con el presente, serán estudiados desde las necesidades que tenemos de explicar la sociedad actual y de la necesidad de ubicarnos en ella para transformarla.

Las bases pedagógicas, son aquellas que nos estarían brindando elementos teóricos sobre los problemas relacionados con las prácticas educativas, la intencionalidad de la enseñanza, su contenido, formas de comunicación y de evaluación. El maestro requiere de conocer que teorías son las que han fundamentado su práctica docente, en que concepciones de enseñanza y de historia ha sido formado, es necesario que

²³⁸ Silvia Gojman. “La historia una reflexión sobre el pasado un compromiso con el futuro”. en: **propuestas didácticas para la educación primaria**, op. cit., pp 34-35.

reconozca los problemas de su práctica, si ésta, ¿considera una preocupación por las formas de enseñanza marginando el para qué debe enseñar historia?, O cómo es su práctica. Para hacer consciente o explícito qué sustento teórico lo está motivando a actuar de una forma o de otra en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, requiere de un sustento teórico, que le permita analizar y contrastar su práctica.

El maestro, si acepta el reto de la nueva reforma educativa, tendrá que considerar entre sus expectativas rebasar una enseñanza memorista de la historia, superar los problemas de enseñanza-aprendizaje que origina el ser un maestro transmisor y convierte al alumno en un receptor. Para superar el conocimiento técnico, ahistórico (desligado de los problemas del tiempo que se estudia), que aparece como consensado y que para ser evaluado requiere de una medida, de exámenes de preguntas cerradas, es premisa entre otras cosas contar con una formación teórica que supere la perspectiva tecnológica. esta alternativa tiene como base la pedagogía crítica cuyo principio es la apertura al cambio, opone varios argumentos importantes a los análisis positivista, ahistórico y despolitizado empleado tanto por los críticos liberales como por los conservadores.²³⁹

Al retomar a la didáctica crítica no se pretende sólo cambiar una forma de enseñar por otra, lo que se pretende es analizar críticamente la práctica docente, la organización, la estructura, la vida de la institución, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo esto. Dentro de esta perspectiva se privilegian, para su discusión y análisis conceptos que habían sido evadidos, tales como lo ideológico y el poder para denunciar posiciones autoritarias y dogmáticas, mismas que favorecen el infantilismo y la dependencia de los alumnos, siendo un obstáculo en la conformación de la tan deseada formación de una conciencia histórica y crítica.²⁴⁰

De ahí que el presente trabajo tienda a tratar de contribuir en una propuesta de intervención que contemple entre sus rasgos la formación del docente, por ser éste un agente principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de que el alumno sea capaz de investigar, analizar, comparar, conocer y reflexionar sobre su pasado, presente y futuro; en este sentido la pedagogía crítica le ofrece un apoyo al docente en su función para dotarlo de la teoría que convertida en principios y métodos constituyan los elementos que le dan contenido y forma a su trabajo en la enseñanza de la historia. Es necesario retomar dos rasgos esenciales:

²³⁹ Peter McLaren "El surgimiento de la pedagogía crítica: una revisión de los principales conceptos". en McLaren Peter. *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México, Siglo XXI. 1994. pp 195-219.

²⁴⁰ Margarita Panza. "La enseñanza de la historia y las corrientes educativas contemporáneas" en: *La enseñanza de Clío*. op cit., p. 400.

A) Considerar de su competencia el análisis de los fines de la educación.

B) Dejar de considerar que su tarea central es la guía, orientación, dirección o instrumentación del proceso de aprendizaje, en el que sólo se involucra el docente y el alumno ²⁴¹

El aprendizaje en las tendencias tradicional y tecnológica ha sido considerado en una perspectiva individual, ellas han dejado fuera las interrelaciones personales, el manejo del conflicto y la contradicción en el acto de aprender. El alumno es visto como objeto y no como sujeto. El **aprendizaje** desde la perspectiva crítica ²⁴² es considerado como un proceso dialéctico porque se considera que el movimiento que recorre un sujeto al aprender no es lineal, sino que implica crisis, paralizaciones, retrocesos, resistencias al cambio, etc. El propio aprendizaje se concibe como un proceso en construcción, en donde tanto el objeto sobre el que se actúa, como el sujeto que aprende, interactúan y se modifican. Lo que interesa no son posturas fragmentadas sobre el conocimiento, sino una visión total del proceso de aprendizaje, privilegiando el desarrollo que sufre el alumno como parte del grupo, sin limitarlo a relacionarlo sólo con los productos.

Los **objetivos** son diseñados de acuerdo con esta concepción de aprendizaje, explican la intencionalidad del acto educativo, los fines que se persiguen con la enseñanza vistos así son parte de la lucha ideológica y política de la sociedad. Por lo que se consideran restringidos en cantidad, amplios en cuanto a contenidos y significativos en lo individual y en lo social.

La **función del profesor** tiene una participación cooperativa y sobre todo no se limita a ser un programador de lo que ha sido seleccionado y estructurado, siente la necesidad de revisar los objetivos, los contenidos, que son la parte fundamental de los planes y programas. Su función es la de un promotor del aprendizaje y no sólo un mediador; las actividades de aprendizaje son una articulación de los objetivos, de los contenidos, procedimientos, técnicas y recursos didácticos.

En la enseñanza de la historia se articulan determinadas concepciones de ésta, del mundo y de la vida con formas de pensar el aprendizaje, de concebir la función del maestro con determinada perspectiva de ubicarse ante el conocimiento y ante los contenidos curriculares. La teoría crítica posibilita una articulación de una forma de enseñanza con una forma de pensar la historia como histórica, que responde a necesidades específicas de un momento como parte de una realidad social que no

²⁴¹ Margarita Panza. "Instrumentación didáctica. Conceptos generales". en: *Antología básica planeación evaluación y comunicación en el proceso enseñanza aprendizaje*, op. cit., p 23.

²⁴² *Ibid.*, pp. 9-37.

puede ser fragmentada, en donde alumnos y maestros intervienen como sujetos sociales en un proceso dinámico.

d) Metodología para el desarrollo de la propuesta de intervención

Se considera que el marco teórico y metodológico que posibilita un mejor desarrollo de esta propuesta de formación de docentes es la investigación acción, entendida como la reflexión que los docentes hacen de su práctica con objeto de problematizarla, para que ellos como profesionales sean capaces de buscar alternativas y estrategias de innovación en la enseñanza de la historia. También se entiende como el acercar la teoría a la práctica, ofrecerle al docente herramientas teóricas de apoyo para que se apropie de otras perspectivas de mirar los problemas que tiene en la enseñanza de la historia.

La inquietud en esta propuesta es crear el espacio donde el profesor sienta la necesidad de pensar qué cambios son los que debe llevar a cabo en su práctica, la problematice y él en colectivo encuentre soluciones, considerando su aula, los sujetos con los que trabaja, las condiciones inmediatas de su contexto institucional. La teoría crítica como principio orientador y cómo herramienta de trabajo, son elementos básicos en la investigación acción y por eso esta propuesta encuentra en ella su apoyo.

Una de las características en el desarrollo de esta propuesta es el trabajo en equipo, ya que este posibilita hacer un intercambio de experiencias, poner a consideración nuestros saberes, exponerlos al colectivo y construir el conocimiento en interacción con los otros. Es necesario propiciar un aprendizaje grupal para permitir el análisis, la crítica y enriquecer aquellas construcciones que se vayan elaborando a la luz del diálogo, de la interacción entre los profesores alumnos y el asesor, que en este caso su función será la de un coordinador de los trabajos propiciando una participación en igualdad de oportunidades, con relaciones de trabajo horizontal y tratando de superar problemas de una autoridad jerárquica.

Por todo lo anterior la estrategia que se ha delimitado para la implementación del programa es la de seminario taller; seminario porque por medio de éste el profesor adquirirá los elementos teóricos metodológicos que posibiliten contar con herramientas conceptuales para incidir en su práctica y taller porque se espera que exista un producto al elaborar estrategias en la enseñanza de la Revolución Mexicana, y lo mismo puede hacerse con otros temas de la historia.

Al interpretar la problemática en la enseñanza de los procesos histórico sociales, surgió la necesidad de una propuesta de intervención estructurada en dos apartados:

el primero un programa de formación de docentes desarrollada bajo la modalidad de seminario taller y un modelo de enseñanza de la historia que funciona como organizador bajo ciertos principios y no como un esquema rígido. En el primer apartado, se pretende que los participantes reflexionen sobre su práctica, la problematicen y lleguen a transformarla diseñando estrategias relacionadas con el contenido de la Revolución Mexicana. A continuación se muestra el programa de formación docente que fue diseñado y puesto en operación (con algunas adaptaciones) en la zona 34 de primarias de Actopan, Hidalgo y en Huayacocotla, Veracruz con docentes de tres zonas escolares considerando las ideas y fundamentos expuestos en este capítulo.

C) Taller Toltécatl

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

HIDALGO

TALLER: TOLTÉCATL

"LA ENSEÑANZA DE LOS PROCESOS HISTÓRICOS

SOCIALES EN LA ESCUELA PRIMARIA"

ASESORA: MTRA. DIANA GONZÁLEZ NEVARÉS

RESPONSABLE DEL TALLER: SILVIA AYALA GUTIÉRREZ

1997

TALLER TOLTÉCATL²⁴³

Presentación

Este taller surge con el propósito de que el profesor reflexione sobre su práctica docente, atendiendo al cómo enseña en estrecha relación con concepciones básicas de la historia y los contenidos programáticos que habrán de desarrollarse en la construcción del conocimiento histórico y de manera específica, sobre el tema de la Revolución Mexicana.

Una preocupación de este taller es mejorar la calidad de la enseñanza de la historia en el marco de la actual reforma educativa a partir del acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal, con el que se pretende un cambio no sólo en los contenidos sino también en la forma de enseñar y para el caso de la historia los planes y programas de educación primaria vigentes plantean un enfoque que no centre su atención en la memorización de datos, como alternativa plantean:

*"Estimular el desarrollo de nociones para el ordenamiento y la comprensión del conocimiento histórico." Que el alumno pueda explicarse analizar e interpretar los contenidos, poniendo en juego las nociones básicas de la historia que: ... "En los últimos tres grados los contenidos programados permitan la adquisición y el ejercicio de nociones históricas más complejas, como las de causalidad, influencia recíproca entre fenómenos, difusión de influencias y diversidad de procesos históricos y formas de civilización. En este sentido el supuesto del programa es que el ejercicio de la reflexión histórica desarrolla capacidades que pueden transferirse hacia el análisis de la vida social contemporánea."*²⁴⁴

La organización del taller Toltécatl surge como producto de la investigación referida a los problemas que prevalecen en la enseñanza de los procesos históricos sociales en el sexto grado de educación primaria; responde entre otras cosas, a la necesidad de contribuir en la búsqueda de alternativas para que el docente obtenga herramientas teórico-metodológicas que le permitan enfrentar la problemática que se vive de manera cotidiana en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia.

²⁴³ Enrique Florescano nos dice que el vocablo Toltécatl es de origen nauatl, surge entre 1521 y 1750 para designar a los artistas que hacen las cosas con deleite y calma, con habilidad y regocijo. Este hombre llamado Toltécatl tira una raya entre el campo típico del campo penoso e impuesto por la necesidad y elaboración de obras hechas con libertad y sujetos al gusto y habilidad creadora.

²⁴⁴ SEP. Plan y programas de educación básica primarias, op.cit., p. 92.

Propósito general

Elevar la calidad de la enseñanza de los procesos histórico sociales y en especial el tema relacionado con el contenido curricular en sexto grado de educación primaria titulado la Revolución Mexicana.

Justificación

Construir el conocimiento histórico donde la retención de fechas y nombres no se convierta en el fin principal de la materia, es un reto a superar; es pertinente considerar en este contexto de mejoramiento de la calidad en la educación básica y en especial en la asignatura de historia a través de propiciar la reflexión, la comprensión y elaboración del alumno de un saber de ésta como proceso. Para que el docente propicie el estudio de la historia como una realidad social en constante cambio, implica que se prepare para tener los elementos teórico metodológicos que le permitan reflexionar sobre el qué enseña y cómo lo hace, de ahí la necesidad de realizar este taller con los sujetos que son protagonistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia.

En este sentido, el desarrollo del taller contribuye a la revaloración de la función social del magisterio a través de la superación profesional, lineamiento desarrollado en el Programa de Desarrollo Educativo 1995 – 2000 que expresa:

“Una tarea permanente de las autoridades será continuar las acciones, que al reconocer el valor de la labor docente, fortalecen el aspecto social por el trabajo del maestro. A este fin contribuirán el mejoramiento de la calidad de la formación de nuevos maestros y la competencia profesional de los que están en servicio.”²⁴⁵

El maestro al tener una mejor preparación ofrece un mejor servicio educativo y cumple mejor las expectativas que la comunidad espera de él, por lo tanto se revalora su función, su trabajo ante la sociedad. Para contribuir en ésta valoración fue estructurado el taller de actualización en tres unidades.

Estructura de contenidos

Unidad I: Dificultadas en la enseñanza de la historia, corrientes educativas

Se considera como punto de partida el intercambio y el análisis de las experiencias que tiene el docente en la enseñanza de la historia, se pretende que al apoyarse en

²⁴⁵ SEP, Programa de desarrollo educativo 1995-2000, op. cit., p. 63.

los elementos teóricos problematice su práctica, reconociendo los supuestos teóricos que le subyacen.

Analizar algunas tendencias pedagógicas como la tradicional, la de la tecnología educativa y la didáctica crítica, propicia la reflexión sobre la práctica propia, así como una formación que actualice en las transformaciones que han sufrido las concepciones de aprendizaje, la función del docente, las relaciones entre éste con el contenido, con el método y con los alumnos. Al interrelacionar la teoría y la práctica se propicia la reflexión, el profesor ubica los problemas a que se enfrenta en la enseñanza de la historia y entre éstos, analiza la forma de su enseñanza y se crea una inquietud por transformarla.

Objetivo

Reflexionar sobre la práctica del docente para que identifique cuáles son los elementos que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia y analice cuáles son las formas de enseñanza realizadas con mayor frecuencia en el aula.

Ejes de análisis

Tendencias pedagógicas en la práctica del docente: tradicional, tecnología educativa y crítica.

Bibliografía básica

Panza, Margarita (1990). "La enseñanza de la historia y las corrientes educativas contemporáneas, pp 395 - 406 en: **La enseñanza de Clío**. México. Victoria Lerner (compiladora) UNAM.

Panza, Margarita (1995). "Instrumentación didáctica. Conceptos generales", en: **Antología Básica, Planeación, Evaluación y Comunicación en el Proceso Enseñanza - Aprendizaje**, Universidad Pedagógica Nacional, pp 9-37. México.

Unidad II: conceptos básicos de la historia, teorías y métodos

Existe una relación entre las concepciones de historia que posee el docente y las concepciones sobre enseñanza que orientan su práctica. A una historia proceso, susceptible de cambios y constantes transformaciones con la participación del colectivo le corresponde un saber en construcción, con una enseñanza crítica, que

considera la situación del aula permeada por condiciones políticas, económicas, culturales y se articula también con una concepción del docente como profesional y del alumno como sujeto en el que se realiza el aprendizaje como un proceso interno de desarrollo.

Objetivo

Reconocer las teorías que orientan las diferentes historias y sus métodos.

Ejes de análisis

Conceptos básicos de la disciplina que propician el análisis: historia, realidad histórica, sujeto social, causalidad, espacio, tiempo histórico.

Analizar los conceptos básicos de la historia, sus teorías y métodos de acuerdo con las diferentes concepciones de la historia.

Bibliografía básica

Gojman, Silvia (1996). "La historia una reflexión sobre el pasado. Un compromiso con el futuro", pp 17 - 36, en: **Propuestas didácticas para la educación primaria, Unidad IV**. México. SEP, UPN, PARE. Editorial Grafik.

Bloch Marc (1992). "La historia, los hombres y el tiempo", pp 21 - 27 en: **Introducción a la historia**. México. Editorial Fondo de Cultura Económica.

Chesneaux, Jean (1991). "Invertir la relación pasado - presente", y " Las falsas evidencias del discurso histórico ", pp 60-86, en: **¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores**. México. Editorial siglo XXI.

Unidad III: La creatividad del docente en la elaboración de estrategias para la enseñanza de la historia y su papel de promotor en el aprendizaje del contenido programático: la Revolución Mexicana.

A partir de la experiencia y de la recuperación teórica en este curso taller el docente diseñará sus propias estrategias de enseñanza de acuerdo con el contexto y las características específicas de los sujetos que participan en el proceso enseñanza-

aprendizaje, considerando la estructura propia de la disciplina y el contenido curricular a tratar referido a la revolución mexicana.

Objetivo

Enriquecer los elementos teórico conceptuales que posee el docente sobre el tema de la Revolución Mexicana que le permitan analizar e interpretar los contenidos programáticos para favorecer estrategias de enseñanza que contemple la comprensión del conocimiento histórico.

Ejes de análisis

Fuerzas componentes de la Revolución Mexicana.
Combinación dinámica y periodización de la revolución.
La Revolución Mexicana y su contexto mundial.

Bibliografía básica

Hernández, Padilla Salvador (1984). "El magonismo 1911: la otra revolución", pp 136 -165 en: **El magonismo: historia de una pasión libertaria 1900 - 1922**, México. Ediciones Era.

Hamilton, Nora (1983). "El estado mexicano y la revolución", pp 50 - 71 en: **México: los límites de la autonomía del estado**. México. Ediciones Era.

Jackson, Byron L (1989). "Felipe Angeles un militar intelectual", pp 17 -28 en: **Felipe Angeles Político y estratega**.

Gilly, Adolfo (1986). "La guerra de clases en la revolución mexicana (Revolución permanente y auto-organización de las masas)", pp 21 - 54 en: **Interpretaciones de la revolución mexicana**. México. Adolfo Gilly, Arnaldo Córdova, otros. Editorial Nueva imagen.

Prieto, Hernández Ana María (1993) "La revolución mexicana y su contexto mundial", pp 97 - 126 en: **Mi libro de historia sexto grado**. Ana María Prieto. México Ana María Prieto Hernández (coordinadora). Prerensa digital.

Metodología

El aspecto metodológico representa un componente fundamental de este taller, el éxito de los propósitos está en íntima relación con el deseo de superación profesional del docente de educación primaria. La modalidad de trabajo será la de seminario taller, considerando importante el aprendizaje grupal que pueda generarse en él; la interacción con el contenido de las lecturas y con los otros docentes son básicos para la construcción del conocimiento.

Es requerimiento esencial que se realicen las lecturas previas con la finalidad de favorecer el análisis y reflexión de su contenido, que permita el intercambio de opiniones y el enriquecimiento de los diferentes supuestos que sustentan los docentes para realizar su trabajo cotidiano. El papel central está en el del profesor con su participación dinámica a través de discusiones, trabajo en equipos, exposición de temas, mesa redonda y/o las sugeridas por el maestro para favorecer la explicación, comprensión y crítica de los temas estudiados.

Evaluación

La evaluación es un concepto referido a la emisión de juicios de valor que permiten la toma de decisiones, en este caso en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia con la finalidad de que el maestro pueda mejorar la calidad en la construcción del conocimiento histórico. Se promoverá la formulación de juicios en torno a los alcances y limitaciones del taller, mediante la expresión de sus participantes. Se valorará en cada sesión de trabajo los productos alcanzados mediante la autoevaluación de los maestros involucrados en el desarrollo del mismo.

ALGUNAS CONSIDERACIONES PARA ABORDAR EL CONTENIDO DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA

Antecedentes:

Las características de la sociedad, sus problemas políticos, económicos, educativos, sociales, culturales. Principalmente de México y relacionado con el contexto mundial.

Ubicación en el tiempo y en el espacio

El tiempo hace alusión a qué momento histórico del desarrollo del proceso social del país se vivía en la época porfiriana. El espacio alude a la ubicación geográfica del problema en interrelación con las características sociales.

Causalidades

Los problemas principales que son considerados como el origen, el motor que desencadena el proceso del movimiento revolucionario.

Desarrollo

El curso en que se van presentando los acontecimientos, con las características de las fuerzas principales que participan en el movimiento, maderistas, zapatistas, orozquistas, villistas, carrancistas, sin perder de vista los intereses sociales y personales que movían tanto a las fuerzas revolucionarias como a las contrarrevolucionarias.

Consecuencias

Las nuevas situaciones que propició este hecho histórico en el curso del proceso social y en relación con el presente y con el futuro.

a) Como se implementó del taller Toltécatl

Este taller con algunas modificaciones (menos bibliografía) se realizó los días siete y ocho de octubre del año de 1997, en la zona Número 34 correspondiente al nivel de primarias generales en la ciudad de Actopan, Hidalgo; cuyo Supervisor General es el Profr. José Peña en un horario de 8:00 a 13:00 horas. A él asistieron todos los maestros que tenían a su cargo el sexto grado. Un total de 12 asistentes más el Supervisor y su Apoyo Técnico.

También se realizó en la ciudad de Huayacocotla, Veracruz el día 6 de noviembre del mismo año, con la asistencia de maestros correspondientes a tres zonas escolares de primarias generales, cuyo Supervisor General de una de ellas es Mariano Méndez Corona. El horario fue de 9:30 a 14:30 horas. (Sin receso). En cuanto a la formación profesional de los participantes en este taller tres profesores alumnos cursan el 5º Semestre en UPN (sede en Pachuca), otro el 7º semestre en la UPN de Veracruz, otro es Licenciado titulado en UPV, siete cuentan con Normal Básica, uno con

Normal Superior algunos de ellos han participado en actualización a docentes en los curso del Programa de Actualización al Magisterio (PAM).

Pueden distinguirse tres momentos en el desarrollo del taller: el inicio, en el que a partir de las ideas que el docente tiene acerca de la historia y de la enseñanza en esa asignatura participa y va reflexionando sobre su práctica docente y la problematiza.

En un segundo momento se acerca la teoría a la práctica en la enseñanza de la historia, es el momento en que se analizan colectivamente los referentes teóricos contenidos en las lecturas que ofrece el taller "Toltécatl", considerando como eje la contrastación con su práctica docente y la relación con aspectos del presente que vivimos.

En un tercer momento los participantes llegan al diseño de estrategias para el contenido curricular La Revolución Mexicana, considerando otras perspectivas de la historia y de su enseñanza.

b) El inicio

Al inicio del taller se organizó una dinámica de presentación de los asistentes así como de los asesores, el pase de lista y se presentó el programa.

Para dar pie a la participación de los asistentes se formularon algunas preguntas como: "¿Qué es historia?", "¿Para qué enseñar historia?" y "¿cómo la enseñamos?", las dos primeras se realizaron primero de manera escrita y después se comentaron; la segunda se fue contestando en forma oral por los participantes.

Respecto a "¿qué es historia?" y "¿para qué enseñar historia?", fueron comunes expresiones como el estudio de los acontecimientos del pasado; el docente al llegar al taller la cataloga como una ciencia cuyo campo de estudio se encuentra en la dimensión del tiempo que privilegia el pasado, alguno que otro, trató de relacionarla con el presente; entre estos dos extremos se encuentra la realidad de las nociones que el docente tiene acerca de la historia, siendo de mayor recurrencia los que la ven en una dimensión pretérita. También puede señalarse de manera general sin la intención de profundizar en más detalle, que las concepciones de historia en mayor porcentaje se relacionaron con el presente y/o futuro en el trabajo del taller efectuado en Huayacocotla, Ver.

En dicho taller las concepciones expresadas por los profesores en este primer momento sobre historia y el para qué de su enseñanza fueron como sigue:

"La historia son los relatos de hechos cronológicos del pasado de la humanidad, ya sea en forma oral o escrita. Se enseña para valorar los acontecimientos y reflexionar acerca de ellos, así adquirir una conciencia"

"Es el estudio de los hechos pasados importantes. (Se enseña) para que los alumnos conozcan los hechos importantes de su pasado inmediato y distante"

"Es el conocimiento del pasado. (Se enseña) para conocer la cronología de la humanidad y su medio."

"Para mí la historia son los sucesos y acontecimientos que transcurren al momento de actuar, pienso que no solamente es el pasado, sino que diariamente estamos haciéndola. Hay historia que deben ser recordadas y valorarlas como es la historia de los héroes que han sobresalido. (Se enseña) para que los alumnos conozcan los hechos históricos tanto de su comunidad como la de otros pueblos y países."

"Son los hechos, producto de los procesos sociales, que se han sucedido a lo largo del tiempo y en determinado lugar y que han sido registrados en forma escrita. (Se enseña) para que se conozca el desarrollo y evolución que ha tenido la sociedad a través del tiempo, para estar así en posibilidad de proyectar el futuro"²⁴⁶

El punto de partida en cada uno de los talleres también fue rescatar las experiencias de los docentes participantes, acerca de cómo enseñan la historia. Ellos plantearon algunas experiencias y algunos problemas; pues señalan que en su práctica se basan generalmente en el libro de texto, realizan la lectura, dictan cuestionarios, o piden la elaboración de resúmenes.

c) Acercamiento de la teoría a la práctica

Se consideró conveniente que dieran una idea de los problemas en la enseñanza de la historia, considerando que una vez criticada la realidad, era necesario buscar alternativas para transformarla. Por lo que se consideró conveniente abrir la participación respecto al contenido de las lecturas, para considerar otros puntos de vista sobre la historia y su enseñanza. En torno al ¿por qué la enseñanza de la historia? sus intervenciones fueron:

"Porque es indispensable y es una opción que constituye una posición ante los acontecimientos del desarrollo social, sobre la construcción de la realidad permitiendo al alumno comprender lo histórico y participar en él con relación a identidades"

"Porqué, si la historia se les enseña como recitación, como un mero relato el niño lo memoriza sin reflexionar, lo importante es que al enseñarle historia se forme una conciencia que le permita actuar en el presente y que esa conciencia lo lleve a que

²⁴⁶ EPHS. op. cit., p. 161.

tome una posición hacia el futuro. La historia le permite orientarse para tener una opción de qué hacer cuando sea adulto y no sólo cuando sea adulto, desde niño puede reflexionar, hasta va a poder debatir, entrar en discusiones. Es una posición que constituye una opción ante la realidad tomando posición sobre lo que acontece. Si es importante saber lo que hizo Juárez, lo que hizo Hidalgo porque desde allá (del pasado) hay bases para orientarse en lo que está sucediendo ahorita. Y si sabemos cuales fueron aquellas bases a lo mejor los ciudadanos a través de su voto pueden tomar ahorita una posición y entonces decir a mi me conviene esta corriente o no me conviene esta otra porque es más de lo mismo: no sé, esa es mi opinión”.

Es importante porque otra reflexión en simples palabras sería: que el alumno cree conciencia de los procesos sociales que se han venido dando y el porqué de sus causas y como esas condiciones hasta este momento nos están originando una situación económica deprimente. Es importante conocer la historia para conocer la realidad y también para transformarla.²⁴⁷

Se vieron tres tipos de enseñanza la tradicional, la tecnocrática y la crítica o alternativa. Por equipos fueron expresando sus puntos de vista, sobre el modelo tradicional expresaron: sus rasgos principales son: el verticalismo, el autoritarismo, el verbalismo y el intelectualismo. Es uno de los modelos más antiguos se inició en el siglo XVII, sus rasgos. Referente a lo que es la enseñanza de la historia centra su atención en la prepotencia de figuras históricas, le da mucho realce a los grandes héroes y los pone en un pedestal, en donde ellos fueron son y siguen siendo los grandes héroes, sin derecho a que los juzguen, otro es que los mitos de prohombres, que casi viene teniendo relación y otro es que apuntala el dogmatismo del docente. La historia en este modelo se enseña como crónica de hecho, personajes y fechas.

Pregunta la maestra Diana González, asesora de la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa en UPN-Hidalgo, quien estuvo presente en el taller en Huayococotla, Veracruz: ¿Quiénes nos ubicamos en este modelo?, contestan varios: todos, “bueno a lo mejor yo pude aprender muchas cosas con este modelo, (expresa un maestro) pero ahora es necesario transformarse, sin embargo habrá “profes” que digan no, por qué voy a cambiar, a mi me ha dado resultado ese modelo. Después se analizaron los modelos tecnocrático y la alternativa crítica. Hubo consideraciones que manifestaban que nuestra práctica no puede totalmente inscribirse completamente en un modelo, que aunque nos convence uno de ellos es difícil ubicarnos sólo en uno.

Otros aspectos que se discutieron fueron en relación con el análisis de un panorama histórico del objeto de estudio de la historia relacionada a una conceptualización desde las sociedades primitivas hasta los nuevos aportes del siglo XX. También se discutió acerca de quién es el sujeto social de la historia, ligado a como se le ha ido

²⁴⁷ EPHS. op. cit., p. 162.

conociendo a éste en diferentes momentos históricos. Al analizar este punto se relacionó con los contenidos que enseñamos, para que tuviera el docente la oportunidad de ver cómo se presenta en los textos oficiales al sujeto de la historia.

Otra idea que se analizó con las lecturas fue la realidad histórica, los caminos para comprenderla como la interacción de factores: el económico, el político, el social y el cultural. Se trató de que los profesores alumnos con el recorrido teórico reconceptualizaran la noción de historia, para verla como un análisis que permite establecer un diálogo desde el presente con el pasado para potenciar la intervención en el futuro. También se abordaron aspectos relacionados con el tema de la Revolución Mexicana, para que los docentes tuvieran elementos con que complementar lo que plantea el libro de texto.

d) Las estrategias

El producto del taller consistió en la elaboración de estrategias relacionadas con el tema de la Revolución Mexicana, sus ideas no siempre superaban la idea del héroe, hubo ciertas dificultades aún para ubicar al sujeto social porque está muy arraigada la idea de que existen personajes “clave” en este movimiento social, fue necesario cuestionarlos para hacerles ver esa forma de pensar en que se estaba conceptualizando al sujeto de la historia en lo individual. También existió en un principio en algunos de los participantes, algún grado de dificultad para centrar la atención en la interpretación del proceso más que en la retención de nombres.

Como ellos mencionaron, están iniciando un proceso de cambio aún cuando en la discusión de las lecturas se comprendía muy bien la noción de quién hace la historia, no sólo el personaje, sino el colectivo, el individuo como parte de una sociedad; en el momento del diseño de las estrategias la tradición en nuestra forma de enseñar esta asignatura al remitirse a cómo se originan los procesos sociales, se hallaba implícita otra concepción de sujeto. Lo cual nos hacía volver a reflexionar y reconsiderar las estrategias que se iban construyendo en el plano individual, en equipos y en el grupo. Algunas planteaban representaciones, donde se rescata “la situación crítica”. obreros, campesinos, la casa del obrero mundial que fue la que organizó los batallones rojos, de ahí surge la organización sindical obrera. Otro personaje muy importante que debemos rescatar es la “soldadera”, no se le puede negar a la mujer la valiosa participación que tuvieron en la revolución, “La Adelita”, las “Tres Pelonas.”²⁴⁸

Otros plantearon hacer uso de diversos recursos como poesías, entrevistas, noticieros, ubicación espacio temporal de los acontecimientos en la línea del tiempo.

²⁴⁸ EPHS. op. cit., p. 163.

Carta a un personaje de la historia entablando un diálogo con él como si estuviera en el presente, el juicio a algún personaje, la historieta elaborada con sus propios diálogos, en relación con los trabajos de la historia. Lo importante es que comprendan y no que sólo aprendan fechas y nombres.

La evaluación se planteó como otra estrategia del proceso enseñanza-aprendizaje, como un proceso permanente que permita ver lo que el niño entendió, donde se propicie comprender y se supere la memorización. Un maestro expresa: "Que lo puedan describir (el movimiento revolucionario) ven, lo puedan redactar, a partir de que ustedes le enseñen, cuestionarios de respuestas abiertas, que el niño de respuestas amplias de lo que él ya sabe y realice desarrollo temático".²⁴⁹ Otro maestro al referirse a las cuestiones señala:

" Qué tengan precisión las preguntas. porque por ejemplo yo hice una pregunta:

¿Cuándo terminó la independencia?. "la independencia no ha terminado (me respondió una niña) porque México no es libre todavía." Estas preguntas que llevan a pensar a los niños, que no son de respuestas cerradas, son más complejas pero a la larga es más duradero el conocimiento. Eso tiene que irse dando poco a poco."²⁵⁰

Sobre sus estrategias se problematizó con los participantes del taller ¿en qué momento está la interpretación del alumno?, así como la necesidad de intercambiar significados con el alumno sobre los contenidos antes que pedirles respuestas escritas. Para ello entrevista a "personajes" fue una estrategia muy recurrente; al problematizar ¿ qué personajes de la historia?, poco a poco reflexionan y manifiestan puede ser a alguien del pueblo, a un obrero, un campesino sobre cómo vivían, no solo a Madero. Ubicar con qué personaje se identificaron, elaborar monólogos o diálogos de algunos personajes. Dramatizaciones con los niños preparadas por ellos mismos. Cuestionar al niño que hubiera hecho él en una situación problemática de ésta naturaleza, tratando de que relacione con el presente.

Consideraron también llevar diferentes textos a los alumnos con el tema de la Revolución Mexicana; hacer visitas a lugares relacionados con el desarrollo de la Revolución da muy buen resultado porque el niño relaciona los hechos, se le queda grabado. Elaboración de murales es una forma muy rica, porque ahí pueden representar cómo vivían, en su contenido pueden reunirse las causas económicas, sociales, culturales, etc. Se anexan al final algunas estrategias y algunos materiales del taller, acetatos y relatorías,(anexos 4-9).

²⁴⁹EPHS, op. cit., p. 163.

²⁵⁰ Ibid., p. 163.

En ambos talleres hubo una buena aceptación al mismo, se manifestó el interés y participación de sus integrantes, en el caso de Huayacocotla hicieron la petición de que éstos pudieran llevarse a cabo en otra ocasión sobre historia u otras asignaturas. En el caso de Actopan, Hidalgo, el Supervisor José Peña expresó al término del trabajo de dos días: "El taller considero que fue todo un éxito, agradecemos la asistencia del Profesor Manuel Toledano, de la Profra. Silvia Ayala, la participación de ustedes, (refiriéndose a los maestros de sexto grado), lo hicieron con gran interés en equipos y en forma individual. Creo que los dos objetivos que se traían al realizar este taller Toltécatl se lograron. El primero, cómo debe verse la historia y el segundo, el más importante para nosotros, cómo debe enseñarse la historia. Sean el conducto para transmitir el agradecimiento de directores, docentes de los niños y el mío propio al Director de la UPN, al Profesor, Fernando Cuatepotzo Costeira del interés por que se enseñe a los niños la historia del pueblo de México, ya que esa es la historia, la vida del pueblo de México."²⁵¹

Esta experiencia fue relevante porque si bien el maestro no se hizo de todo un bagaje conceptual sobre este ámbito del conocimiento, si tuvo un acercamiento con nociones básicas que apoyan su práctica docente, porque discutió la teoría a partir de sus necesidades, de cómo trabajar en el grupo la historia, para que no resulte aburrida, tediosa, un sin fin de nombres, fechas, acontecimientos. Y considerando los fines, qué está enseñando para formar nuestra identidad y la necesidad de forjar sujetos que se visualicen participes en la problemática de la sociedad, entre otros.

También hubo algunas limitantes, la principal fue el tiempo dedicado al taller (que fueron uno o dos días), la no lectura previa de los materiales por parte de algunos docentes que asistieron. En lo general consideramos que es conveniente la actualización sistemática a los docentes en servicio a través de esta modalidad del taller u otros cursos viables según las condiciones en que se encuentren los profesores. Otra alternativa que se considera como propuesta al problema de la enseñanza de la historia es el siguiente modelo.

D) El modelo de la historia problema, una alternativa

Con el programa de formación docente enunciado en el anterior apartado, se pretende que el profesor obtenga algunos elementos teórico metodológicos para diseñar sus propias estrategias y pueda analizar con sentido crítico otros modelos. Se expone a su consideración el siguiente modelo que en este momento y en el contexto estudiado se considera pertinente.

²⁵¹ EPHS. op cit., p. 164.

Este modelo consiste en pensar la realidad social como es, un problema en el que la necesidad de resolver las cuestiones básicas de subsistencia como la producción de satisfactores, vestido, vivienda, alimentación; la construcción de servicios, educación, salud, agua potable; las formas de organización social y política, relaciones sociales, formas de gobierno, relaciones de poder, formas de explotación de los recursos naturales y distribución de la riqueza son algunos aspectos que constituyen el centro de problemas que en el marco de una cultura, en un tiempo y un espacio, los hombres y mujeres pretenden resolver enfrentando las características específicas de su presente, un presente que es dinámico y cambiante.

Este modelo surge de las ideas expresadas por Cardoso en la perspectiva de que la "historia narración" debe ceder el paso a la "historia problema", con lo que se trata de superar la visión tradicional en la que se estudia la historia para conocer el pasado, como un relato de lo acontecido, donde los hechos aparecen aislados de otras articulaciones como, lo económico, lo político y lo cultural. La historia problema hace un análisis de la realidad como proceso no a partir de buscar explicaciones del pasado, si no del presente. "La historia vista como "ciencia del pasado" y "ciencia del presente" a la vez: la historia problema es una iluminación del presente, como forma de conciencia que permite al historiador -hombre de su tiempo-, y a sus contemporáneos, una mejor comprensión de las luchas de hoy día, al mismo tiempo que el conocimiento del presente es condición *sine qua non* para la cognoscibilidad de otros períodos de la historia."²⁵²

En la perspectiva de la historia problema, concebida como un proceso en construcción, lo social difiere de como es visto por el funcionalismo, donde aparece como un dato algo que no se pretende cambiar radicalmente, sino reformar y corregir; Cardoso contrasta esta noción de lo social con la expuesta por Pablo González Casanova²⁵³ que acentúa el carácter histórico y cualitativamente variable de las sociedades, la posibilidad de transformaciones drásticas y revolucionarias de lo existente

Resulta significativo en la búsqueda de una alternativa en la enseñanza de la historia una perspectiva que supere la "historia relato" por una "historia problema", que en las necesidades concretas de la práctica del docente se concibe como la necesidad de replantear:

²⁵² Ciro F. S. Cardoso. *Introducción al trabajo en la investigación histórica*. op cit., p. 124.

²⁵³ Pablo González Casanova, citado por Ciro F. S. Cardoso, en: *Introducción al trabajo de la investigación histórica* op cit., p. 101. Cardoso retoma la noción social de Pablo González, como un concepto que tiene un carácter histórico y por las características que cobra en cada sociedad, lo social es variable, diferente y está en constantes transformaciones, crítica a Lévi Strauss, porque considera que lo social sólo puede sufrir reformas o modificaciones leves que no son susceptibles de cambios radicales y se ignora el tiempo histórico que le es inherente.

- * la concepción de aprendizaje
- * la función del docente
- * la relación maestro – alumno – método - contenido
- * las concepciones que se tienen sobre historia y sobre enseñanza.

a) El aprendizaje cognitivo escolar

Este modelo retoma la perspectiva del **aprendizaje cognitivo escolar**, la influencia de esta teoría se materializa tanto en la forma de tratar el aprendizaje de materias específicas, como lenguaje, lectura, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales; como en la forma de plantear la relación enseñanza-aprendizaje como un proceso psicológico complejo que se materializa en la situación educativa.

*“El aprendizaje es un proceso de modificación interno, con cambios no sólo cuantitativos sino cualitativos; se produce como resultado de un proceso interactivo entre la información que procede del medio y un sujeto activo, que, en el caso humano tiene un carácter claramente intencional.En el estudio de los componentes cognitivos destaca: el papel activo del aprendiz como un procesador de información; el carácter atencional e intencional en la selección de estímulos; la transformación de los conocimientos nuevos en función de los anteriores y una definición de los resultados del aprendizaje en términos de reglas o principios organizadores, más que la mera acumulación de hechos”.*²⁵⁴

Los supuestos teóricos de la teoría cognitiva permiten concebir el aprendizaje como un proceso interno, a diferencia del conductismo que lo concebía como el cambio de conductas observables; esto implica considerar que el proceso que sufre el alumno para aprender no tiene que ser precisamente observable, pues él puede modificar sus formas de pensar, de percibir la realidad, puede ir organizando nuevos esquemas en su mente; el cognitivismo considera lo cuantitativo y lo cualitativo, no sólo la acumulación de datos que retiene, sino a qué niveles de complejidad va accediendo.

En la historia problema la anterior es una concepción de aprendizaje de la que se va a derivar una forma de enseñanza que privilegie favorecer estrategias donde el alumno considere sus saberes de sentido común o previos sobre la historia para a partir de ellos ir creando conflictos cognitivos: “pensamiento y solución de problemas.”²⁵⁵ El maestro será un promotor del aprendizaje, organizando estrategias y destrezas cognitivas para que el alumno a través de elaborar sus propios objetivos en interacción con el docente y con el grupo, pueda procesar la información en

²⁵⁴ Genoveva Sastre, et. al., “Teorías psicológicas del desarrollo” en: *Enciclopedia Práctica de Pedagogía, Volumen 6*, Barcelona, España, Editorial Planeta, 1988, pp. 22-23.

²⁵⁵ *Ibid.*, p. 22.

diversas actividades donde se privilegie el sentido de ellas y tratando de atacar la copia de resúmenes, las preguntas cerradas en los cuestionarios, puede realizar escenificaciones, entrevistas, murales, exposición de temas, participar en debates pero lo común en las diversas actividades que se organicen es propiciar que el alumno piense y actúe ante los diversos problemas con la toma de decisiones.

b) La función del docente

Este modelo centra su atención en el papel del docente para que se asuma como un profesional que puede **tomar decisiones** en el ámbito de su práctica en relación a ¿para qué enseña historia?, los contenidos y estrategias para desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje considerando las exigencias del presente y su contexto inmediato.

El docente requiere de una organización previa de su práctica considerando los aspectos del medio donde se desarrollan los alumnos, las características de los sujetos con los que propiciará la construcción de un conocimiento, su edad, comportamiento, situación social, familiar, conocer mejor a los sujetos con los que se va a interactuar requiere que el docente organice mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje haciendo relevante el contenido; serán más acertadas las decisiones que le permitan definir qué objetivos, qué contenidos, qué estrategias didácticas realizar, cómo y qué evaluar y qué tipo de relaciones establecer en el aula. Son nociones que pueden auxiliar en la instrumentación de la enseñanza de la historia.

Para Margarita Pansza²⁵⁶ la instrumentación didáctica no es únicamente el acto de planear, organizar, seleccionar, decidir y disponer todos los elementos que hacen posible la puesta en marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje, la entiende además como una actividad circunstanciada con una gama de determinaciones, de tipo institucional y social. Andrews y Godson,²⁵⁷ al analizar más de cuarenta diseños de instrucción concluyen que no existe un único planteamiento generalizable; es pertinente lo que ellos expresan, porque la práctica escolar es una situación amplia y compleja, donde intervienen un sinnúmero de factores y donde las características de los sujetos que intervienen le dan una especificidad, por lo cual no pueden existir modelos únicos ni rígidos en la enseñanza.

Es sugerente que en este modelo la preocupación ha sido ofrecer principios organizadores, más que situaciones rígidas para el diseño de la práctica. Se pretende

²⁵⁶ Margarita Pansza, "Instrumentación didáctica. Conceptos generales", en: *Antología básica planeación evaluación y comunicación en el proceso enseñanza aprendizaje*, op. cit., p 23.

²⁵⁶ *Ibid.*, pp. 9-37.

²⁵⁷ Genoveva Sastre et al., *Enciclopedia práctica de pedagogía volumen 6*, op. cit., p. 22.

Es sugerente que en este modelo la preocupación ha sido ofrecer principios organizadores, más que situaciones rígidas para el diseño de la práctica. Se pretende que el desarrollo gire en torno a contradicciones, situaciones que representaban problemas y ante los cuales los sujetos de la historia, tomaron posición y que al estudiarlos él puede sentirse parte de esa problemática, vincularla con el presente y poder hacer un análisis que le permita interpretar y comprender mejor que postura apoyaría.

Conocer el problema, comprenderlo, vincularlo con el presente y sentirse parte de él compartiendo las inquietudes que tuvieron las sociedades, tiene la finalidad de que el conocimiento histórico tenga sentido para el alumno, le resulte relevante y adquiera el carácter de formativo para incidir en el desarrollo del alumno. Lo que se aprende sin una relación de interés, sin una relación afectiva con el conocimiento es intrascendente en el desarrollo del alumno.

c) La relación maestro-alumno- método-contenido

Las relaciones que se establecen con el alumno son importantes tanto en el significado del contenido, como con el maestro y con los demás compañeros de grupo. Cuidar un tipo de relaciones de igualdad en la participación, entre los miembros del grupo y con el docente son situaciones que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El alumno no sólo espera del docente un apoyo académico en su desarrollo personal él ve en el maestro o maestra una persona, un sujeto entero al que puede acercarse y espera también afecto, comprensión cuando éste atraviesa por algún problema. Un profesor eminente (con un gran dominio temático) pero sin cualidades humanas, sin una responsabilidad y acercamiento a los problemas sociales de los alumnos dejaría limitada su labor y poca sería su trascendencia. Es necesario un clima favorable, de respeto al desarrollo del alumno, a sus aciertos y fracasos así le dará confianza para acercarse al contenido y al maestro.

En este tipo de relaciones cobra importancia cómo se presenta el contenido en el aula, cuando se acerca un conocimiento como algo ya acabado se instaura un tipo de relaciones tradicionales en las que sólo falta que el alumno asimile lo que otros han investigado, el docente en la perspectiva de la historia problema tiene que promover estrategias y actividades donde los alumnos accedan al conocimiento, lo construyan, estén en condiciones de analizarlo y recrearlo. Este modo de relacionarse con los contenidos propicia que la autoridad del docente no sea simplemente por el cargo que desempeña dentro de una institución si no por el grado de compromiso con la elaboración del conocimiento histórico a partir del contexto en que se desarrollan los alumnos.

En la historia problema se considera que existe una articulación de los fines de la enseñanza de la historia, de las formas de pensar la historia, de concebir la realidad, de la concepción que se tiene de aprendizaje, de la cual se derivan los roles en la relación maestro-alumno. Esta articulación considera como una situación total el ámbito de las prácticas curriculares, las que se encuentran permeadas por determinaciones institucionales y sociales.

d) La concepción de la historia problema

La concepción de la historia problema tiene diferencias con la historia de bronce, en la primera existen formas distintas de interpretar la realidad social, se comprende como un todo complejo que está cruzado por diversas dimensiones de lo social, lo político, lo cultural, etc., se considera como un proceso dinámico susceptible de cambios sociales; los sujetos sociales son los hombres, considerados en grupos sin desvalorar la participación importante de los individuos; el saber histórico se considera como un conocimiento en construcción sujeto a reformulaciones a la realidad. La enseñanza en este tipo de historia sugiere anteponer los fines a los procedimientos, privilegiar no tanto acontecimientos, sino procesos, se reconoce el conflicto, la posición ideológica del conocimiento, éste se le concibe como un constructo social que se encuentra sujeto a debates, a intereses y que no es consensado.

Mientras que las concepciones en la historia de bronce sobre la realidad son ahistóricas, poco se hace por reconocer características del tiempo histórico, la sociedad se concibe estática, el sujeto social que se privilegia es el héroe, la personalidad, el líder, sin ligarlo a la fuerza motora de la colectividad. El saber histórico se presenta ajeno de conflicto, legitimado, consensado y dado. Con lo que su enseñanza resulta aburrida, relega los fines ante la instrumentación, crea problemas de aprendizaje para el alumno que debe aprender de memoria los acontecimientos, los nombres, fechas y de acontecimientos. Alberto Sánchez opina sobre que historia enseñar:

"...Iniciaría descartando la desacreditada historia de bronce, oficial y positivista, que ofrece sólo un aprendizaje esquemático, superficial y memorístico de la realidad. Optaría por un tipo de historia que sugiriera no acontecimientos sino procesos; no hechos, sino mutaciones: no descripciones sino conceptos que definan relaciones de la vida social. Por una historia, que enriquecida con el diálogo mantenido con las demás ciencias sociales, sea ampliamente interdisciplinar."²⁵⁸

²⁵⁸ Alberto Sánchez. "premisas para un debate en torno a la enseñanza de la historia, en: *Revista Cero en Conducta*, No. 28, op cit., p. 41.

Es decisión del docente qué historia enseñar y las formas de promover la construcción del conocimiento en el alumno, en los espacios que tiene para actuar en el aula y en la institución. Él instituye una forma de enseñanza en sus prácticas curriculares, que bien en el modelo de la historia problema puede tener un valor formativo que equilibre la relación entre el dato y la comprensión del proceso social.

e) Características del modelo

a) Considerar que la historia se estudia a partir de las exigencias que se tienen en el presente de explicar la organización económica, política, social, cultural que priva en un momento dado en una sociedad. "No se puede comprender la historia sin vincularla a la sociedad, no sólo porque ésta es su objeto de estudio sino porque la comprensión de la historia se relaciona con la búsqueda de explicaciones y de sentido de la vida, que los seres humanos se plantean y que expresan su conciencia histórica."²⁵⁹

El estado mexicano uno de los medios que utiliza para legitimar las explicaciones que ofrece sobre el sistema de vida vigente es el curriculum de educación básica, como suele hacerse a través de la enseñanza de la historia cuando se acude al pasado con la idea de buscar la aceptación de las formas de vida existentes como frutos de logros realizados en épocas pretéritas. Chesneaux expresa:

*"Las clases dirigentes y el poder del Estado suelen apelar al pasado de manera explícita: la tradición, incluidas en sus componentes culturales específicas la continuidad, la historia, son invocadas como fundamento de principio de su dominación ... Si se llama a la historia en defensa del orden establecido y de los intereses de las clases dirigentes, es por el rodeo de la ideología difusa: manuales escolares, filmes y televisión, imaginaria..."*²⁶⁰

El conocimiento histórico es transformado adaptándolo a los cambios que se operan en la sociedad o para potenciar lo que debe ser aceptado en las reformas sociales que emprende, la historia es parte de la teoría que legitima la vida cotidiana del país. "Sólo podemos captar el pasado y lograr comprenderlo a través del cristal del presente",²⁶¹ la necesidad de comprender nuestro presente es para tener una actitud que nos permita participar en el curso de la historia para transformar las condiciones de vida del presente.

²⁵⁹ Silvia Gojman. "La historia una reflexión sobre el pasado un compromiso con el futuro". en: **propuestas didácticas para la educación primaria**, op. cit., pp 34-35.

²⁶⁰ Jean Chesneaux. "Historia y práctica social en el campo del poder e historia y práctica social en el campo de las luchas populares". en: **¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores**, México, Siglo XXI, pp 29-50

²⁶¹ Edwar H. Carr. **¿Qué es la historia?**, op. cit., p. 33.

b) Que la interpretación que realizan los historiadores y los docentes de la historia realidad, se ve impregnada de sus valores y de la carga ideológica que ellos poseen. Silvia Gojman²⁶² expresa que la selección de los datos convertirían a algunos en hechos históricos, al mismo tiempo que rechazarán otros, que según su criterio no son significativos. La enseñanza de la historia es una actividad donde permean las posiciones del docente, oficiales, institucionales y del contexto sobre el proceso social, en este sentido tiene una carga de valores, de ideologías que imprimen una perspectiva al tipo de conocimiento histórico, reconocer ésta cualidad en los contenidos escolares nos permitiría que a la enseñanza de la historia le fuera característico una reflexión previa para optar por cuál historia enseñar.

A partir de reconocer que la escuela tiene una función política, económica, cultural, la pedagogía crítica ha servido para revelar como las escuelas desempeñan una función en nuestras vidas.²⁶³ La selección del conocimiento histórico que integra los programas de educación básica guarda una relación con las necesidades sociales que tiene la clase hegemónica. Los debates que se dan en torno a los libros de texto oficiales de la asignatura de historia encierran las contradicciones, los conflictos, los diversos intereses sociales.

En este sentido lo que plantearía el modelo de la historia problema es que el docente tomara posición ante el presente, ante la realidad, ante el conocimiento histórico y que pudiera tener la capacidad propiciar que el alumno problematice su contexto, lo analice, critique y sea él en su grupo quien tome una postura; que el alumno se cuestione qué problemas vive de manera cotidiana y cómo puede participar en la búsqueda de soluciones.

c) Que los protagonistas en la construcción de la historia son los sujetos sociales, hombres, mujeres, niños, ancianos, campesinos, obreros, estudiantes, profesionistas, pueblo en general. Ha sido tradicional que se privilegie una historia "hecha" por héroes, por gobiernos, por partidos políticos. La idea de representar en la enseñanza de la historia una construcción dominada por líderes, ubica al alumno, al hombre común, al pueblo "alejado" de una participación protagónica en el proceso social.

Con el modelo de la historia problema se pretendería una representación de la realidad lo más apegada posible al proceso social, en la que se conciba al sujeto como individuo y como colectivo forman el cual asume consciente o

²⁶² Silvia Gojman. "La historia una reflexión sobre el pasado un compromiso con el futuro". en: *propuestas didácticas para la educación primaria*, op. cit., p 25.

²⁶³ Peter McLaren "El surgimiento de la pedagogía crítica: una revisión de los principales conceptos". en McLaren Peter. *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, op. cit., pp 195-219.

inconscientemente una posición en el curso de la historia. “El hombre es el sujeto de la historia, en la medida en que junto a otros hombres forma grupos sociales que constituyen una sociedad. Sin embargo el individuo que “ha pasado a la historia” existe y muchas veces ha desempeñado un papel importante...”²⁶⁴

El modelo de la historia problema

1. - Partir de un problema sobre la unidad didáctica o clase

Identificar un problema, aquel que se considere más relevante en el contenido.

2. - Definir ¿para qué se enseña?

Los objetivos son parte central de la enseñanza, qué sentido tiene para el alumno comprender ese conocimiento histórico.

3. - Desarrollar los principales conflictos del proceso.

Ubicar las principales contradicciones en el tiempo histórico.
Analizar las implicaciones de cada posición en el problema.

4. - Vinculación del problema con los conflictos actuales.

Hacer una relación a partir del presente con el pasado y potenciar un futuro.
Similitudes en las contradicciones estudiadas con la sociedad actual.

5. - Resolución o desenlace del problema en el proceso social.

Cómo se resolvieron las contradicciones.
Qué otras soluciones pudo tener.
Cuestiones que persisten en la actualidad.

6. - Evaluación

¿Cómo participó el alumno en el proceso de aprendizaje?
¿ Logra interpretar los aspectos importantes, significativos del tema?
¿ Relaciona lo estudiado con el presente?

²⁶⁴ Silvia Gojman. “La historia una reflexión sobre el pasado un compromiso con el futuro”. en: **propuestas didácticas para la educación primaria**, op. cit., p 24.

Enseguida se puntualiza cada apartado del modelo:

1. - Partir de un problema sobre la unidad didáctica o clase

Identificar un problema, el que se considere que es más relevante en el contenido.

Se articulan los objetivos, los contenidos y la estrategia didáctica en la enseñanza de un tema, o una unidad didáctica en historia identificando en el problema eje lo más importante que se trata de resolver, por ejemplo de manera general, en la Revolución Mexicana el movimiento revolucionario pretendía transformar la realidad, exigir la solución a problemas sociales como la entrega de tierras, la jornada de trabajo, acabar con la dictadura, el problema es que el grupo en el poder al mando de Porfirio Díaz pretendía mantener el orden de cosas existente y se enfrentaron fuerzas revolucionarias ante el Estado.

2. - Definir ¿para qué se enseña?

Los objetivos son parte central de la enseñanza.

Ubicar qué sentido tiene para el alumno comprender ese conocimiento histórico.

Los objetivos que se persiguen en la enseñanza de una unidad, un tema, están en relación con los fines generales de todo el curso, ciclo o nivel educativo. Interesan sus significados a corto, mediano y largo plazo, por eso es pertinente preguntarse para qué es importante enseñar tal o cual conocimiento. Para qué, en el caso de la Revolución Mexicana se enseña este contenido, qué valores se pretenden formar, qué actitudes desarrollar, para qué le puede servir al alumno comprender este proceso histórico en las situaciones problemáticas que se enfrenta de manera cotidiana, cómo se potencia el futuro con la construcción de este conocimiento.

3. - Desarrollar los principales conflictos del proceso.

Ubicar las principales contradicciones en el tiempo histórico.

Analizar las implicaciones de cada posición en el problema.

Se pretende presentar una realidad compleja interrelacionada en sus diferentes aspectos, en constante cambio, un proceso donde se entrecruzan las dimensiones económicas, políticas, culturales donde son inherentes una serie de problemas, por lo tanto existen proyectos de solución contradictorios. Con la Revolución Mexicana, la dictadura era una organización política que ejercía unas relaciones de poder ante el pueblo, esta situación se caracterizaba también por una explotación a través de las

haciendas sobre los campesinos, por trabajadores obreros mal pagados, sin seguro social, con largas jornadas de trabajo, mientras que existían minorías caciquiles, empresarios nacionales y extranjeros que extraían cuantiosas ganancias de la producción económica capitalista.

Algunas contradicciones en ese tema pueden ser por un lado las condiciones de los obreros, campesinos con una situación económica precaria; por otra parte los terratenientes, empresarios y el grupo del poder político de Porfirio Díaz gozaron de privilegios y de una situación holgada económicamente; estas condiciones sociales estuvieron relacionadas con un poder autoritario que caracterizó a la dictadura porfirista.

4. - Vinculación del problema con los conflictos actuales.

Hacer una relación a partir del presente con el pasado y potenciar un futuro.
Similitudes en las contradicciones estudiadas con la sociedad actual.

Encontrar las relaciones que el tema puede tener con el presente, en las situaciones laborales, en las costumbres, en las relaciones de poder, en las formas de producir. Por ejemplo en las huelgas de Cananea y Río Blanco los obreros demandaban mejoras salariales, de condiciones laborales, estos son elementos que pueden permitir relacionar el contenido con movimientos obreros actuales. La lucha por la democracia era un problema que se enfrentaba en la época porfirista y que sigue teniendo vigencia en el presente. Se anexan noticias sobre estos dos puntos que pueden propiciar la empatía del presente con el pasado, (anexos No. 2 y 3).

5. - Resolución o desenlace del problema en el proceso social.

Cómo se resolvieron las contradicciones.
Qué otras soluciones pudo tener.
Cuestiones que persisten en la actualidad.

Permitir que durante el desarrollo del contenido la interpretación de los datos gire en torno a los conflictos, para que el alumno se sienta interesado por ir descubriendo los avances del problema y las formas en que se va solucionando. Es importante en este apartado propiciar un análisis de las soluciones que se dieron y de otras posibles que hubieren sido factibles de llevarse a cabo.

El alumno al reconstruir el conocimiento siente adhesión por los idearios, valores que unos u otros grupos sostuvieron; de las perspectivas que se ofrezcan como soluciones, se estará privilegiando determinados valores sobre otros. ¿Fue correcto

derrocar la dictadura porfirista?, ¿era necesario transformar el país en sus diversos aspectos, económico, político, social, cultural? ¿Cómo se resolvieron los problemas de las tierras, de la democracia, de las jornadas obreras?. ¿Y qué aspectos siguen latentes sin una resolución?

6. - Evaluación

¿Cómo participó el alumno en el proceso de aprendizaje?

¿ Logra interpretar los aspectos importantes, significativos del tema?

¿ Relaciona lo estudiado con el presente?

La evaluación es una valoración que se realiza del proceso de enseñanza-aprendizaje de manera permanente, en este caso para hacer juicios sobre el desarrollo de la instrumentación didáctica y del aprendizaje de los alumnos. Esto con la finalidad de comprender los problemas, dificultades y aciertos que se presentaron durante el proceso.

Lo que se privilegia en una evaluación comprendida así, radica en valorar la interpretación que el alumno realizó del conocimiento histórico, cómo se interesó y participó en su reconstrucción, qué nociones logró desarrollar, de causalidad, de tiempo, de interrelación, etc.

CONCLUSIONES

Algunas reflexiones que surgen de esta investigación son expuestas en este apartado para compartirlas y debatir en torno a ellas con los maestros de educación básica y aquellos interesados en los problemas de la enseñanza de la historia.

A partir de los objetivos trazados inicialmente la investigación permitió entre otras cosas comprender lo siguiente:

1. El porqué de los problemas del docente en la enseñanza de los procesos histórico sociales.
2. Analizar que las concepciones que orientan las actividades del docente están ligadas a los materiales curriculares, su formación profesional, las determinaciones y exigencias del contexto entre otros aspectos.
3. Analizar el tipo de identidad que se promueve con la enseñanza de la historia.
4. Proponer alternativas de intervención consistentes en un taller de actualización y un modelo de enseñanza.

1. El por qué de los problemas del docente en la enseñanza de los procesos histórico sociales.

Los problemas que tiene el docente de sexto grado para abordar el conocimiento histórico son situaciones que tienen una especificidad en el caso estudiado, pero que también se encuentran ligadas a problemas de un contexto inmediato que tiene una relación con los problemas más generales que se desarrollan en la sociedad mexicana ubicada ésta en un contexto internacional característico de este tiempo.

El trabajo de campo permitió identificar algunas actividades recurrentes que el docente utiliza para la enseñanza de los procesos histórico sociales, las cuales son el cuestionario, el resumen, las ceremonias cívicas, la ordenación cronológica y la exposición de temas en equipos. Lo que está al centro de esas actividades son los contenidos del libro de texto de historia de sexto grado, que orientan la práctica de la maestra, la cual consiste en propiciar diversas maneras, dinámicas en las que participen los alumnos, preguntándoles, poniéndolos a resumir temas del libro de texto, recuperando lo que dice éste para exponerlo en equipos, relacionando fechas y acontecimientos. Los problemas que enfrenta el docente en la enseñanza de la

historia no son relaciones de causa efecto, son situaciones complejas que propician una dificultad en la construcción del conocimiento histórico y que pueden estar relacionadas con propiciar un aprendizaje memorístico de los datos, esto a partir de que los contenidos están estructurados a manera de relato de acontecimientos, donde se privilegia aprender fechas y nombres. Son narraciones de hechos pasados sin relación con el presente.

Aunque se emplean muchas formas de facilitar al alumno el acceso al conocimiento histórico, su proceso de construcción se remite a recuperar el discurso expresado en los materiales curriculares. La maestra se considera versátil por el hecho de cambiar las formas de enseñanza, sin embargo los contenidos siguen siendo los mismos. Algunos elementos de análisis que influyen en la enseñanza de la historia que se lleva a cabo en este caso son: la formación de la maestra, el contenido que sobre historia presenta el libro de texto, guías comerciales y el que se encuentra en el contexto inmediato, la escuela como institución que promueve ceremonias cívicas con un contenido similar al del texto y el tipo de evaluación a que están sometidos los alumnos para valorar si han aprendido.

Para la maestra es significativo enseñar historia de acuerdo con lo programado, considera que su labor es buscar formas que faciliten que el alumno aprenda esos conocimientos presentados en el texto, esto se encuentra ligado a prácticas sociales instituidas como la evaluación que requiere que el alumno recuerde datos, fechas, acontecimientos sobre nuestra historia nacional y valore la participación de personajes importantes que han jugado un papel relevante y que contribuyen a su formación como buenos ciudadanos.

La historia que se enseña en las aulas forma parte del curriculum básico, inscrito en un contexto institucional de la sociedad en el que condensa la información que en un debate por hegemonizar determinadas posiciones está en relación con los valores, hábitos, costumbres y estructuras sociales de un proyecto de vida en el que está inmersa la población mexicana. El docente en este contexto construye sus concepciones que le orientan en el ejercicio de su profesión y en especial en la asignatura de historia.

2. Analizar que las concepciones que orientan las actividades del docente están ligadas a los materiales curriculares, su formación profesional, las determinaciones y exigencias del contexto entre otros aspectos.

El docente al adquirir una formación ya sea académica, a través de su experiencia profesional y sin dejar a un lado su historia personal o los problemas sociales en los que está inmerso va construyendo ideas (concepciones) de qué enseñar y cómo

enseñar; le orientan en estas concepciones los materiales curriculares con los cuales trabaja, que contienen implícitas concepciones acerca de la historia. El enfoque actual en la historia ha "tratado" (con la reforma educativa de 1992), en lo discursivo, de superar la historia de acontecimientos políticos, militares, de la enseñanza memorista, sin embargo en la nueva elaboración de materiales como el libro del alumno, se observa continuidad en los enfoques de la historia relato y de la historia de bronce.

El docente en el caso estudiado resignifica generalmente los materiales casi textualmente, sin embargo, hay ocasiones en que en su práctica trata de vincular los problemas del pasado con el presente, entre estos dos extremos, se ha encontrado la realidad en la enseñanza de los procesos histórico sociales. Las concepciones del docente al verse influidas por los textos curriculares, por las necesidades de los sistemas institucionales de evaluación y el no ser participe en procesos de actualización sobre este punto inciden para que propicie en el alumno una construcción del conocimiento histórico, donde la sociedad, aparece generalmente estable, sin conflicto, confunden el sujeto de la historia con el héroe, lo cual limita concebir al hombre común, a la colectividad como parte protagónica del desarrollo social y de las grandes transformaciones de la historia en el ámbito nacional y mundial. Éstas características del conocimiento corresponde a una historia-relato y de "bronce" que se articula con una enseñanza tradicional porque el maestro es quien posee el conocimiento para transmitirlo al alumno que es receptor; y a la vez una enseñanza mecanicista, característica de la escuela tecnócrata, porque el maestro es un instrumentador de técnicas que centra la preocupación en las maneras y formas de enseñanza dejando de lado los fines y los contenidos que los delega en los especialistas.

No obstante estas condiciones generales, presentan una contradicción con elementos mínimos de una historia social, pues se llega a dar el caso de alumnos que poseen concepciones diversas sobre los problemas y los sujetos sociales. Tal vez en estas formas de pensar influyan el contexto, las dinámicas y los conflictos sociales en los que participan; ya que expresan ideas de un sujeto social en colectivo, de una historia construida por los seres humanos comunes y corrientes, consideran a la realidad histórica como aquéllos problemas de miseria, de organización política que tiene el país. Estas concepciones y la manera como han logrado hacerse presentes, su construcción social son aspectos que no son abordados en profundidad en este trabajo y que podrían ser puntos de partida para otras investigaciones.

3. Analizar el tipo de identidad que se promueve con la enseñanza de la historia.

Con el estudio del pasado, para ser más precisos de nuestro pasado, los docentes al enseñar historia propiciamos un tipo de identidad en el imaginario social que se va construyendo y cobrando significado en el aula. Esta identidad tiene historicidad, se construye socialmente en relación con los diferentes significados que se van haciendo presentes en los grupos sociales y que se van instituyendo al legitimar unos y descartar otros.

Puede decirse que las raíces de la identidad nacional provienen desde tiempos de la civilización mesoamericana y se ven alteradas durante la conquista por la irrupción de los españoles que impusieron por varios siglos una identidad con el plan de vida occidental, al realizarse la independencia no se da en lo inmediato un proyecto nacional en nuestro territorio, sino que fue largo y penoso y el que resulta triunfante no es un proyecto de identidad que fusione en equilibrio ambos proyectos el mesoamericano y el occidental; ha tenido un fuerte dominio del modelo europeo, lo que ha implicado un intento de homogeneizar a la población con la visión del mundo occidental, recordando a los indígenas como fruto del pasado. En la Revolución Mexicana se reconoce el mestizaje la fusión de las culturas, entonces se pretende superar la diversidad cultural homogeneizando en trono al mestizaje, pero esta identidad de la sociedad mexicana cruzada con el desarrollo capitalista ha significado un apoyo económico a la inversión privada, un reparto desigual de la riqueza. El imaginario social en el presente propicia una visión del mundo en la que el individuo como persona (la personalidad del político, militar) es el eje de las transformaciones sociales.

La identidad en el presente tiene que ver con un sujeto que se pretende que asuma el desarrollo, éxito o fracaso de manera personal, aspire a acumular bienes, sea un sujeto dispuesto a consumir dentro del tipo de relaciones sociales que se observan como naturales, valore el desarrollo tecnológico propio de la modernidad así como las formas de organización social dispuestas por la ley e instituidas en el país. La defensa de lo nacional está entremezclada con la aceptación de cierta diversidad de los otros en el plano internacional; esto es poco profundizado en el texto del alumno y en la práctica del docente. La definición de lo que somos se aborda muy someramente, ya que no se fundamenta la existencia de varias culturas, y no una en los grupos y clases sociales que forman el México actual. Los problemas de miseria falta de fuentes de trabajo inequidades económicas y de acceso a la educación u otros factores son omitidos.

El qué somos en el presente (desde la óptica estudiada) es diluido en una sociedad que se observa democrática, en desarrollo, que goza de derechos construidos como fruto de un penoso pasado; se ve al país desde una perspectiva que lo presentifica como independiente. Estos significados sociales permiten que los mexicanos nos ubiquemos en una manera pasiva de ver la realidad, lo que propicia generalmente una reproducción del sistema de vida que tenemos.

4. Proponer alternativas de intervención consistentes en un taller de actualización y un modelo de enseñanza.

Además de comprender el porqué de los problemas en la enseñanza de la historia el estudio permitió proponer algunas alternativas para contribuir a enriquecer el debate en torno a posibles soluciones. Así se realizó el Taller Toltécatl que para hacer honor a su nombre (el artista que hace las cosas por gusto) con agrado fue implementado en una zona de Actopan del estado de Hidalgo y en Huayacocotla, Veracruz con la asistencia de elementos de tres zonas, logrando una buena aceptación de los docentes de sexto grado que asistieron al curso de actualización.

El discutir los problemas comunes en la enseñanza de la historia nos permitió enriquecer nuestras concepciones del para qué se estudia historia, qué historia enseñar y con qué estrategias. Lo cual constituye en primer instancia una alternativa a la historia relato ofrecida por los textos y una manera constructiva de enseñarla sin descuidar la relación pasado-presente-futuro, los conflictos sociales, las causalidades y el sujeto de la historia como el hombre (en colectivo).

Una de las experiencias que ofrece el taller es la disposición del docente para actualizarse, con lo que al interactuar con nuevos referentes teóricos construye esquemas conceptuales alternativos que le posibilitan para transformar su práctica. Los cambios que se operan en sus concepciones sobre para qué enseñar historia no como un a serie de acontecimientos del pasado, si no la necesidad de vincular la realidad histórica del presente con el pasado para potenciar un futuro, la idea de concebir como sujeto social al hombre en colectivo y no solamente al dirigente o líder.

Otra experiencia que aportó la puesta en práctica de ésta alternativa de actualización consiste en ver en sentido dialéctico el problema de la enseñanza de la historia, ya que este no es únicamente de los profesores en servicio, también de los formadores de docentes y/o de los investigadores. El primero tiene el problema al orden del día, frente a frente, por eso le resulta significativo un curso de esta naturaleza; el segundo tiene que reflexionar primero si los planes de estudio que en formación de docentes en educación primaria contemplan que *todos los profesores que cursan la*

formación inicial puedan tener acceso a niveles básicos sobre teorías y métodos de la enseñanza de la historia. Porque éste sería un factor favorable en la formación de concepciones que le permitan al profesor comprender el objeto de la historia, su función formadora en la identidad del mexicano, en los sujetos sociales que estén en posibilidades de darle curso al proceso histórico, es decir, la historia no se estudia sólo para tener unpreciado conocimiento de la realidad sino para vivir mejor y transformar las realidades en las que participa el sujeto, el hombre.

Para los docentes-investigadores la preocupación pone al centro del debate hasta que punto se está comprendiendo la problemática, su historicidad y a que reflexiones conduce lo investigado. Uno de los factores que enriquece la investigación es el juego práctica-teoría-práctica. Partir de la práctica para investigar, reconocer en ella la teoría que le subyace, enriquecerla y vuelta a la práctica. Sólo así se completa el ciclo para enriquecer el conocimiento.

También es menester considerar que para mejorar la calidad en la enseñanza de la historia, el docente requiere una actualización permanente, pues sería ilusorio pretender que con un solo curso la práctica del docente se transforme en lo inmediato. Esta es una de las limitantes que pudo tener el taller, aunque por otra parte contribuyó a problematizar y sembrar inquietudes para cuestionar, analizar y reflexionar sobre qué y cómo se enseña historia.

Otra de las alternativas que se desprenden de la investigación la constituye un modelo teórico, que como tal tiene sus límites para la enseñanza de la historia, por ende constituye sólo un conjunto de principios organizadores u orientadores de la práctica del docente. Aunque no es posible en las prácticas curriculares guiarse por un modelo estándar, rígido, se propone un modelo alternativo de la historia problema donde la realidad histórica es vista como proceso susceptible de transformarse, el saber se concibe en construcción y en constante revisión; ésta historia se articula con el modelo de enseñanza que problematiza, hace pensar al alumno y lo induce a tomar posición ante su realidad. Sin embargo es necesario considerar que el modelo y el papel del docente no constituyen por sí mismos una garantía de que el alumno reflexione y asuma una posición ante los procesos históricos; pues existen también otros factores que lo determinan como lo es el nivel de desarrollo en que se encuentra su pensamiento, entre la finalización del pensamiento concreto y en génesis el pensamiento formal, con las respectivas diferencias individuales que puede presentar cada alumno; también el contexto donde se desenvuelve influye para propiciar diversas actitudes en el alumno.

Emprender la enseñanza de los procesos históricos en una perspectiva de la historia problema, implica comprender que el docente y el alumno son seres humanos y por tanto van a asumir diversas actitudes ante los hechos históricos que se estudian, ésta

puede ser desde una apatía, un aparente abstencionismo o alejamiento de los sucesos sociales; una reproducción cultural o hasta una búsqueda de alternativas a las diversas situaciones.

Con la historia problema se parte de reconocer el conflicto en toda forma de vida humana y por ende diversas opciones de proyectos de vida; la enseñanza pretende reconocer el proceso histórico desde esta perspectiva y relacionarlo con la necesidad de construir el conocimiento considerando como punto de partida el conflicto cognitivo, la problematización en el alumno, es decir plantearle situaciones desde sus referentes que le obliguen a pensar el acontecimiento histórico desde la comprensión de sus causas, cambios, en su tiempo y espacio, para ello tiene que buscarse una empatía con los problemas sociales significativos del presente en el contexto que vive el alumno.

Constituye este trabajo un esfuerzo más de los docentes por contribuir a mejorar la calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia, son algunos aspectos de la problemática los que han sido desarrollados y muchos los que faltan por abordar.

Por otra parte como fruto de la investigación surgieron algunas reflexiones que no han sido desarrolladas en el trabajo como las siguientes: a) ¿ El nivel de desarrollo en que se encuentra el pensamiento del niño de sexto grado a finales de período operatorio y en algunos casos en el inicio del pensamiento formal es considerado por el docente en la enseñanza?, podría ser esta otra dificultad para considerar como parte de las problemáticas con las que el docente se enfrenta al momento de diseñar el qué y cómo enseñar la historia. b) El proyecto educativo que se privilegia con la enseñanza de la historia al valorar determinadas formas de vida está articulado a un proyecto económico que requiere la construcción de determinados significados sociales para seguirse reproduciendo.

c) De manera sutil con la presentación de imágenes en el libro de historia de sexto grado se va creando un imaginario social del tipo de desarrollo que se desea que valore el alumno, el aspecto icónico es portador de significados respecto a la población que integra el territorio, sus hábitos, sus estructuras sociales y se privilegia un tipo de hombre que representa el aspecto “positivo de la sociedad” al que debiera aspirar a llegar a ser el alumno cuando sea ciudadano, es decir aceptar el México que tanto trabajo ha costado construir. Lo no dicho es que a ese grado de desarrollo tecnológico presentado no tienen acceso todos los grupos sociales, tener un buen trabajo dentro de la estructura económica es casi inaccesible para la mayoría de los mexicanos que viven en condiciones de pobreza. Acceder a representaciones políticas dentro de la democracia burguesa generalmente no es

posible para el ciudadano común. La selección de ilustraciones que presentan de manera natural una parte de México omiten contradicciones de fondo en los problemas que enfrenta la población.

Con lo anterior se expresa un México que no somos de ahí que la conciencia social que se forma se orienta a crear subjetividades que visualizan una parte de la realidad la que tiende a sostenerse y la parte que exige cambios, resolución de problemas, que está viviendo conflictos como injusticia social, una desigual distribución de la riqueza, una discriminación o marginación de sus culturas no sea presentada en las imágenes que representan la vida del país. Sin embargo, el problema de la enseñanza de la historia tiene muchas interrogantes que seguir analizando y profundizando.

Fuentes bibliográficas

- Arredondo, Martiniano, (s.f.). **La formación de profesores en las Ciencias Sociales.** México. CISE - UNAM
- Balbuena, Hugo Rigoberto González Nicolás, (1996) **Propuestas Didácticas para la Educación Primaria.** México. SEP.
- Ball, Stephen J. (1989). **La micropolítica de la escuela.** Barcelona - Buenos Aires México. Temas de educación Paidós.
- Banks, Olive, (1983). **Aspectos sociológicos de la educación.** Madrid. Ediciones Narcea.
- Baustista, Antonio, (1994). "Cultura, curriculum y medios", pp 13 -89, en: **Las Nuevas tecnologías en la capacitación docente.** Madrid, Editorial
- Berger, Peter y Thomas Luckman (1979). "La sociedad como realidad objetiva". pp. 66-120, en: **La construcción social de la realidad.** Buenos Aires. Amorrourtu.
- Bertely, María. (1994). "Enfoques, niveles de generalización y reflexiones metodológicas", en **Teoría y práctica etnográfica en educación.** México. (En prensa).
- Bloch Marc, (1992). "La historia, los hombres y el tiempo", pp 21 - 27 en: **Introducción a la historia.** 17ª. Reimpresión México. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Bonfil, Guillermo, (1994). **México profundo.** México. Grijalbo.

- Candela, Ma. Antonieta, et al (1987). "Entrevista con Wilfred Carr", pp. 99 - 106 en: **Investigación en la escuela**, Sevilla, Grupo Investigación en la escuela.
- Cardoso, Ciro, (1989). **Introducción al trabajo de la investigación histórica**. México. Editorial Grijalbo.
- Carr, Wilfred. (1990). "Epistemología de la investigación educativa", en: **Hacia una ciencia crítica de la educación**. Barcelona. Editorial Laertes.
- Carr, Edward H. (1993). **¿Qué es la historia?**. México. Talleres de: Tipográfica Barsa
- Castañeda, Adelina, (s.f.) **Ser docente e investigar, una práctica posible**. México
- Castoriadis, Cornelius, (1989). **La institución imaginaria de la sociedad 2**. España Editorial Tusquets.
- Certau de Michel, (1985). **La escritura de la historia**. Universidad Iberoamericana. México
- Colmenares, Ismael, (1993) **Teoría de la historia: de los mitos a la ciencia**. México. Ediciones Quinto Sol.
- Coronas Tejada, Luis, (1971). **Didáctica de la historia**. Salamanca, Anaya.
- Chesneaux, Jean, (1991). **¿Hacemos tabla raza del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores**. México. Siglo XXI.
- Delval, Juan, (1991). "El conocimiento en las distintas áreas: las ciencias de la naturaleza y sociales", en: **Crecer y pensar**. México. Editorial Paidós. pp 285-317.
- Dewey, J. (1916). "Los fines de la educación", pp 92-100, en: **Democracia y educación**. Madrid. Morata
- Ducoing, Patricia, (1993). **Formación de docentes y profesionales de la educación**. Estados del conocimiento # 4, elaborado para el Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa.

- Durkheim, E. (1976). "La educación: su naturaleza y su función", pp 89-113, en **Educación como socialización**. Salamanca, España. SÍGUEME.
- Elliot, John, (1993). "La formación basada en la competencia y la enseñanza tradicional: ¿Es posible un matrimonio feliz?", pp 142 - 160, en: **El cambio educativo desde la investigación acción**. Madrid, Editorial Morata.
- Erickson, Frederick, (1989). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", pp. 195-301, en Witteock, Merlín C. (Compilador). **La investigación de la enseñanza**. Paidós. Barcelona.
- Espeleta, Justa, (1989). **Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina**, Santiago de Chile. UNESCO/OREALC.
- Fernández, Miguel, (1994). "Las trampas de las reformas educativas", pp. 861 - 889, en: **Las tareas de la profesión de enseñar**. Madrid, Editorial siglo XXI
- Florescano, Enrique, (1980). **México hoy**. México. Siglo XXI.
- Febvre, Lucien, (1992). **Combates por la historia**. Barcelona. Editorial Ariel.
- Fuentes, Carlos, (1997). **Por un progreso incluyente**. México. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.
- Gilly, Adolfo, Arnaldo Córdova, otros. (1986). "La guerra de clases en la revolución mexicana (Revolución permanente y auto-organización de las masas)", pp 21-54 en: **Interpretaciones de la revolución mexicana**. México. Editorial Nueva imagen.
- González, Pablo, (1980). "Los trabajadores y el proyecto de industrialización, 1810-1867", pp. 342 -349. En: Alejandra Moreno Toscano (Coordinador), **La Clase Obrera en la Historia de México**. Tomo 1, México. Editorial Siglo XXI.
- González, Luis, (1990). "De la múltiple utilización de la historia", en: Pereyra Carlos. **Historia ¿para qué?**. México. Siglo XXI.
- Hamilton, Nora, (1983). "El estado mexicano y la revolución", pp 50 - 71 en: **México: los límites de la autonomía del estado**. México. Ediciones Era.

- Heller, Ágnes, (1994). **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona. Ediciones Península.
- Hernández, Padilla Salvador, (1984). "El magonismo 1911: la otra revolución", pp 136 -165 en: **El magonismo: historia de una pasión libertaria 1900 - 1922**, México. Ediciones Era.
- Hidalgo, Juan Luis, (1992). **Investigación Educativa (una estrategia constructivista)**. México. Paradigmas ediciones.
- Isabel Gómez Teresa Mauri, (1986) "Valores actitudes y normas en revistas" pp 36 - 41, en: **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, España, No. 139, de Fontalba.
- Gilles, Ferry, (1990). "Adquirir, probarse, comprender, en: Ferry Gilles **El trayecto de la formación (los enseñantes entre la teoría y la práctica)**, México, Editorial Paidós, pp 65-85.
- Jackson, Byron L, (1989). "Felipe Angeles un militar intelectual", pp 17 -28 en: **Felipe Angeles Político y estratega**. Hidalgo, México.
- Lapassade, G. y Loureau (1981). "Tres niveles de análisis y de intervención", pp 133 - 222, en: **Claves de la sociología**. Barcelona. Laia.
- Lerner, Victoria, (1990). **La enseñanza de CLIO. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia**. Instituto Mora. México.
- Lundgren, U. P. (1992). "El curriculum: conceptos para la investigación", en: **Teoría del curriculum y escolarización**. Madrid. Morata.
- Mastache Román, Jesús, (1977). **Didáctica de la historia**. Editorial Herrero. México.
- Mclaren, Peter, (1994). **La vida en las escuelas**. México. Editorial Siglo XXI. México.
- Miranda Basurto, Ángel, (1956). **Didáctica de la historia**. México. Luis Fernández Editor.
- Nieto, Jesús, (1992). **La enseñanza de la historia..** México. Ediciones Quinto Sol.

- Panza, Margarita, (1990). "La enseñanza de la historia y las corrientes educativas contemporáneas, pp 395 - 406 en: **La enseñanza de Clío**. México. Victoria Lerner (compiladora) UNAM.
- Panza, Margarita, (1995). "Instrumentación didáctica. Conceptos generales", pp 9-37, en: **Antología Básica, Planeación, Evaluación y Comunicación en el Proceso Enseñanza - Aprendizaje**, Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Pereyra, Carlos, (1979). "Estado y sociedad", pp. 289-305, en: González Casanova y Pereyra, Carlos, (1991) **Historia ¿Para qué?** México. Editorial, Siglo XXI.
- Pérez, Ángel, (1988). "El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado". En **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid. Narcea.
- Pérez, Ángel, (1992). "La función y la formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas". pp. 398-429. En Gimeno, J. y Ángel Pérez **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid. Morata.
- Pluckrose, Henry, (1993). **Enseñanza y aprendizaje de la historia**, Madrid, Ediciones Morata.
- Popper, Karl Raymund, (1992). **La miseria del historicismo**. Taurus. Madrid.
- Postic, Marcel, (1981). **La relación educativa**. Madrid. Narcea.
- Prieto, Hernández Ana María, (coordinadora) (1993). "La revolución mexicana y su contexto Mundial", en: **Mi libro de historia sexto grado**. México.
- Raymond, Aron, (1982). **Dimensiones de la conciencia histórica**. México. Fondo de Cultura Económica.
- Sastre, Genoveva et, al, (1988). "Teorías psicológicas del desarrollo", pp 9 – 50, en: **Enciclopedia Práctica de Pedagogía**. Barcelona, Editorial Planeta.
- Schaff, Adam, (1974). **Historia y verdad**. México, Enlace Grijalbo.
- Secretaría de Educación Pública, (1986). **Bases generales de la educación indígena**. México. Talleres de Impresión Roer.

- Secretaría de Educación Pública, (1992). **Contenidos básicos**. México.
- Secretaría de Educación Pública, (1992). **Libro para el maestro sexto grado**. México.
- Secretaría de Educación Pública, (1993). **Plan y Programas de estudios de la educación básica secundaria**. México. Fernández Editores.
- Secretaría de Educación Pública, (1982). **Libro para el Maestro, Sexto Grado**. México.
- Secretaría de Educación Pública, (1993). **Plan y Programas de estudio 1993, Educación Básica Primaria** México. Fernández Editores.
- Secretaría de Educación Pública, (1994). **Libro para el Maestro Historia Sexto Grado** México Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Secretaría de Educación Pública, (1995). **Libro Historia Sexto Grado**. México Comisión Nacional de libros de Textos Gratuitos.
- Secretaría de Educación Pública, (1996). **Propuestas didácticas para la educación primaria, Unidad IV**. México. Editorial Grafik.
- Secretaría de Educación Pública, (1996). **Programa de desarrollo educativo 1995 – 2000**. México. ISBN.
- Shayer Michael y Adey Philip, (1986). **La Ciencia de enseñar Ciencias**. Editorial Narcea. México.
- Solís, Benito, (1971). **Educación Cívica**. Herrero, S. A. México.
- Taboada, Eva, (1993). **Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Histórico Sociales**. Estado de Conocimiento Cuaderno 12. Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa. México.
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, (1994). **Análisis curricular de la educación primaria, Antología de apoyo**. México. Impresiones Muñiz.
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, (1994). **Historia regional**,

formación docente y educación básica, Antología Básica, Licenciatura en Educación, Plan 1994. México. Corporación Mexicana de Impresión, S. A. de C.V.

Vilar, Pierre (1982). **Iniciación al vocabulario del análisis histórico**, Barcelona, Editorial Crítica.

Woods, Peter (1989). **La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.** Barcelona. Paidós

Zemelman, Hugo, (1987). **El uso crítico de la teoría.** ONU-Colegio de México.

Zepeda Rincón, Tomás, (1993). **La enseñanza de la Historia en México.** Universidad Nacional Autónoma de México. México.

Fuentes hemerográficas

Alianza Nacional de Profesionales Indígenas bilingües (1979). **La educación Indígena bilingüe bicultural.** México. Mimeo.

Berruezo, Jesús (1987). "Desde donde analizar la práctica docente", pp. 49-58. En **Foro Universitario 77.** México.

Castro, Inés (1990). **Cero en conducta.** México. Educación y cambio.

Galván de Terrazas, Luz Elena (1996). "La enseñanza de la historia sus imaginarios y la vida cotidiana **Revista Básica No. 13, año III, septiembre – octubre, 1996.** México. Editorial Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.

Gómez, Ma. Guadalupe (1998). "La Supervisión Escolar en la educación básica", en: **Tesis de Maestría.** México. DIE – CINVESTAV.

Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades-BUAP (1997). Georg-Eckert-Institut, Braunschweig, Alemania. **Identidad en el imaginario Nacional. Re-escritura y enseñanza de la historia en países latinoamericanos.** México. Secretaría de Educación del Estado de Puebla.

Martínez, María Cristina y Mireya Lamonedá (1996). "La importancia de la

literatura y la enseñanza de la historia”, en: **Revista Básica No. 13, año III, septiembre – octubre, 1996**. México. Editorial Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.

Nicastro, Sandra, (1991). “La historia institucional: su registro en la cultura e influencia en el funcionamiento de la institución educativa.”, en: **Revista Latinoamericana de Innovación Educativa**. Buenos Aires, Argentina.

Organización de las Naciones Unidas (1990). **Satisfacción de las Necesidades básicas de Aprendizaje: Una Visión para el Decenio de 1990**. Conferencia Mundial de la ONU, Jomtien, Tailandia.

Organización de las Naciones Unidas (1996). **Fortalecimiento de la función del personal docente en un mundo cambiante problemas, perspectivas y prioridades**. Conferencia Internacional de Educación, 45/a Reunión, Ginebra, ONU / Educación, Ciencia y Cultura.

Ortega, Silvia y Rollin Kent, (1995). La educación superior en la perspectiva internacional, pp 3-14, “Documento de Políticas para el cambio en la educación superior, pp 14-18, “Dos posturas en el debate internacional sobre la educación superior: El Banco Mundial y la UNESCO en: **Revista Debate**. París.

Sánchez, Alberto, (1991). “Premisas para un debate en torno a la enseñanza de la historia”, en: Reyes, Ramiro, et al, (1991). **Revista Cero en conducta, año 6, No. 28, Noviembre - diciembre 1991**. México. Tipografía y Formación: Educación y Cambio.

Secretaría de Educación Pública (1992). **Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica**. México

UNESCO, (1990). **Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: Una visión para el decenio de 1990**. Conferencia Mundial sobre la educación para todos. Jomtien, Tailandia.

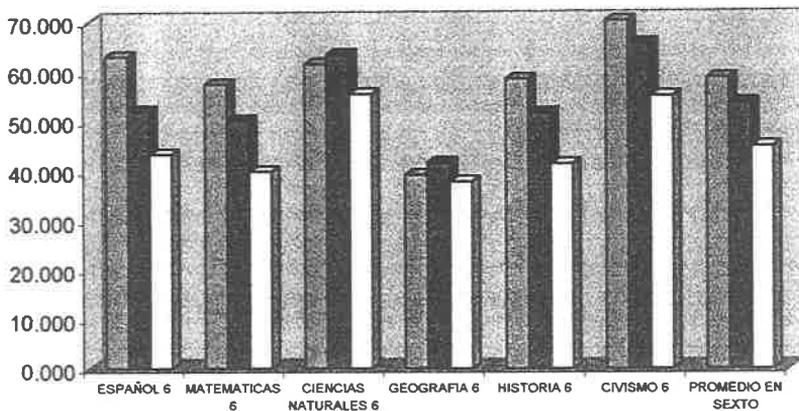
ANEXOS

Anexo No. 1
RESULTADOS DE APROVECHAMIENTO ESCOLAR 1996.
Resultados de la entidad: HIDALGO

PROYECTO DE ACIERTOS

UNIDAD DE DIAGNOSTICO	CENTRO DE TRABAJO 13DPR0331R	ZONA ESCOLAR 16	ENTIDAD 13
ESPAÑOL 6	63.000	51.978	43.292
MATEMATICAS 6	57.368	50.089	39.818
CIENCIAS NATURALES 6	61.429	63.281	55.366
GEOGRAFIA 6	39.091	41.558	37.728
HISTORIA 6	58.333	51.511	41.307
CIVISMO 6	70.000	65.392	54.847
PROMEDIO EN SEXTO	58.471	53.413	44.724

SEXTO GRADO DE PRIMARIA



■ Pierden su caso en BC

Obreros de Han Young protestarán ante el congreso

Jorge Alberto Cornejo, corresponsal, Tijuana, B.C., 23 de noviembre □ Trabajadores de la empresa Han Young, quienes este lunes cumplen cuatro días en huelga de hambre, expondrán su caso el próximo jueves ante el Congreso de la Unión, luego de que el gobernador calificó como "un hecho consumado" la resolución mediante la cual se les negó el derecho para crear una organización sindical independiente.

Los obreros afirman que el gobierno estatal ha formado alianzas con empresas y gobiernos extranjeros a fin de promover la instalación de plantas maquiladoras en la entidad, pero ha castigado y negado el derecho de los empleados para también formar alianzas con sindicatos extranjeros para defender sus derechos laborales más elementales.

Los ayunantes Miguel Ángel Sánchez, Miguel Ángel Mesa, Armando Hernández y Fernando Flores —miembros del comité directivo del Sindicato de Trabajadores de la Industria Metálica, Acero, Hierro, Conexos y Similares— permanecen en la explanada sur del Centro de Gobierno del Estado de esta frontera esperando una respuesta favorable a sus demandas.

Mientras tanto, el director de Trabajo y Previsión Social del estado, Eleazar Félix Verástegui Galicia, señaló que una investigación efectuada por el gobierno bajacaliforniano determinó que los manifestantes reciben financiamiento de hasta 7 mil dólares mensuales de sindi-

catos estadounidenses con el propósito de que sigan "fomentando un clima de inestabilidad" laboral para ahuyentar las inversiones de Baja California.

Por su parte, el gobernador del estado, Héctor Terán Terán, dijo el pasado viernes que la negativa para que los trabajadores formen su propio sindicato es un hecho consumado, porque la ley exige requisitos que no se cumplieron.

No obstante, señaló que los trabajadores están en su derecho de buscar de nueva cuenta su independencia del sindicato de trabajadores José María Larroque, de la Central Revolucionaria de Obreros y Campesinos (CROC), actual titular del contrato colectivo de trabajo con la empresa coreana Han Young, "siempre y cuando se reúnan los requisitos legales para tal efecto".

Entre las biografías más intensas del siglo XX mexicano está, sin duda, la de Cuauhtémoc Cárdenas Solórzano.

La conquista del Distrito Federal fue una hazaña semejante —toda proporción guardada— a la que llevó a Francisco I. Madero a la Presidencia de la República. Fue una hazaña personal y colectiva: la de la figura y la de la organización que la sostuvo. Pero más que eso: fue la hazaña de un pueblo que en ambas encontró la manera de derrotar a un régimen incapaz de responder a sus aspiraciones, demandas y necesidades, y renovar así el horizonte de esperanza que había visto extinguirse entre traiciones, asesinatos, corrupción y entreguismo.

Madero y Cárdenas formaron parte de un sistema rígido, autoritario y antidemocrático. Ambos también tuvieron el valor de enfrentarlo en el propósito de lograr su transformación. Pasaron luego a la oposición franca cuando sus correligionarios les respondieron colocándolos en la picota. Fueron víctimas de la usurpación. Madero la combatió llamando a la revolución armada y Cárdenas a la revolución democrática.

Cuando llegaron al poder, las fuerzas del *ancien régime* y las que guardaban afinidad con ellas desde el exterior se mostraron dispuestas a ceñirse a las nuevas reglas del juego democrático.

En el caso de Madero esa disposición fue sólo aparente: se acomodaron en todo cuanto resultara provechoso a sus intereses al tiempo que empezaban a minar sus bases. Finalmente conspiraron para derrocar el gobierno que presidía. El éxito de la conspiración fue auspiciado por varias razones pero tres entre ellas determinantes: la permanencia del antiguo ejército federal bajo el mando de generales porfiristas, el predominio de los intereses de los latifundistas dentro del gobierno de Madero y, en consecuencia, la insensibilidad de éste a las demandas populares generadas, fundamentalmente, por la grave disparidad social en la tenencia y explotación de la tierra.

En el caso de Cuauhtémoc, tal disposición y todo lo demás está por verse. Lo que inauguró el 6 de julio sostenido por el PRD y seguido por un gran sector de los habitantes de Distrito Federal empezará a adquirir

solidez o a debilitarse a partir del 6 de diciembre.

Aparte la evidencia de que el de Cuauhtémoc es un poder limitado por la fuerza política del PRI en la presidencia de la República, dentro de su propio partido hay posiciones diversas y hasta encontradas. Son posiciones que responden, igualmente, a intereses políticos y sociales diferentes. Algunas nacieron con barba priista y solo se la medio tuvieron al pasarse al PRD, pero lo más posible es que morirán con ella. La cohesión que han mantenido hasta hoy esas posiciones acaso se debió al hecho simple de la ausencia de un poder por compartir. Habiéndolo, las cosas podrían cambiar. La gran autoridad de Cuauhtémoc no sería suficiente. Llegado el caso, para impedir la aparición de tendencias centrifugas y aun rupturas internas si en rededor de ella no existe una institucionalidad debidamente tejida por el gobierno perredista y la participación de la propia sociedad defienda, su destinataria. Si las diferencias partidarias que el poder fortifica pueden ser resueltas por el PRD sin llegar a la autofagia, tradición cara a la izquierda, el gobierno de Cárdenas podrá enfrentar con mejores posibilidades de superación los obstáculos espontáneos y prefabricados que habrán de levantarle la ciudad con sus problemas y sus adversarios con ganas de que su eventual fracaso sea la codición de su triunfo futuro.

Por de pronto, el clima violento que genera la desigualdad social, el deterioro del trabajo —tanto como fuente de ingresos como valor comunitario— y la criminalidad elevada a opción de *modus vivendi*, por un lado, y la inducción a la violencia por grupos de interés pegados al aparato estatal, por el otro, no constituyen precisamente ningún tapete rojo para el nuevo gobierno del Distrito Federal. A ello hay que agregar la presión social que reaccionó con lentitud en señalar los colosales errores (y horrores) de la administración saliente y que pone a la de Cuauhtémoc, desde la víspera, en condiciones de salvar al niño ahogado.

Nunca sobrarán la insistencia en señalar la hazaña del 6 de julio empezará a cobrar o perder sentido de realidad el 6 de diciembre

ANEXO No. 4

TALLER TOLTECATL

“LA ENSEÑANZA DE LOS PROCESOS HISTORICOS SOCIALES EN LA ESCUELA PRIMARIA”

RELATORIA GENERAL DE LA PRIMER SESION 8 DE OCTUBRE DE 1997.

- SE REALIZO LA PRESENTACION DEL TALLER, MENCIONANDO TAMBIEN LOS PROPOSITOS Y SU JUSTIFICACION.
- SE REALIZO LA PRESENTACION PERSONAL DE LOS PARTICIPANTES EN ESTE TALLER. NOMBRAMIENTO DE UN RELATOR PARA LA PRIMERA SESION.
- SE PLANTEARON TRES PREGUNTAS A CONTESTAR INDIVIDUALMENTE, SE REALIZO LA LECTURA DE LAS MISMAS Y SE CONCLUYO MAS O MENOS ASI:

¿QUE ES HISTORIA?

ES EL ESTUDIO DE LOS PROCESOS EVOLUTIVOS, DE LA SOCIEDAD, LA RELEVANCIA DE LOS HECHOS Y SU REGISTRO PARA LA COMPRESION DEL PRESENTE A TRAVES DEL ANALISIS.

¿QUIÉNES HACEN LA HISTORIA?

EL PROCESO SOCIAL ATRAVES DE LOS SUCEOS Y EL CONOCIMIENTO EN DONDE EL HISTORIADOR JUEGA UN PAPEL PRIMORDIAL.

¿CÓMO ENSEÑO HISTORIA?

AUNQUE LA MAYORIA DE LOS PROFESORES UTILIZAN TECNICAS TRADICIONALISTAS, HAY QUIENES IMPLEMENTAN VARIANTES Y NUEVAS ESTRATEGIAS Y EXISTE HASTA QUIEN UTILIZA, EFECTIVAMENTE LA RELACION DE LA MICROHISTORIA CON LA MACROHISTORIA UBICANDO EL PRESENTE Y PASADO DEL MISMO ALUMNO Y SU RELACION CON LA HISTORIA HACIENDO AL NIÑO PARTICIPE DE LA HISTORIA Y SU ESTUDIO.

SE LLEVO A CABO LA DISTRIBUCION EN EQUIPOS PARA LECTURAS COMENTADAS, QUE EN EXPOSICION AL GRUPO Y CON EL SE OBTIENE LO SIGUIENTE

EQUIPO 1 PARA QUE ENSEÑAR HISTORIA.

PARA CREAR EN EL ALUMNO UNA POSICION CRITICA FRENTE A LOS ACONTECIMIENTOS SOCIALES Y LA, CONSTRUCCION DE LA REALIDAD; PERMITIENDO AL ALUMNO MANEJAR LAS CATEGORIAS DE ESPACIO Y TIEMPO PARA ENTENDER LO HISTORICO PARTICIPANDO EN EL.

Problemática que aporta { Construcción de identidad formación de conciencia

LA ENSEÑANZA DE LA. HISTORIA DEBE ORIENTAR SE HACÍA UN SENTIDO DE LA INTENCIONALIDAD Y FINALIDAD, PARTIENDO DE LA. CONJUNCION DE LOS TIEMPOS, CAPTANDO LA REALIDAD COMO PRESENTE.

EQUIPO 2 CORRIENTES EDUCATIVAS.

LOS MODELOS EDUCATIVOS CARACTERIZAN LAS FORMAS DE ENSEÑANZA. LA MANERA FORMAL SE DA EN LA ESCUELA. LA MANERA INFORMAL SE DA EN OTRAS INSTANCIAS COMO LA FAMILIA, LA IGLESIA LOS MEDIOS GRAFICOS Y AUDIOVISUALES DE COMUNICACIÓN MASIVA.

Escuela tradicional	Rasgos	Verticalismo Autoritarismo Verbalismo Intelectualismo
	Características de la enseñanza	Prepotencia de figuras históricas El problema de ideología no es abordado
	Consecuencias	Apunta el dogmatismo docente Enseña la historia como una crónica de hechos, personajes y fechas

EQUIPO 3 ESCUELA TECNOCRÁTICA.

SE CARACTERIZA POR SER HISTÓRICA, FORMALISTA, CIENTIFICISTA Y LE ENFOCA UNA ENSEÑANZA TÉCNICA DANDO ÉNFASIS A LOS OBJETIVOS CONDUCTUALES, DIFICULTANDO LA CONSTRUCCIÓN DE ESPACIO Y TIEMPO POR LA DEPENDENCIA TECNOLÓGICA, CIENTÍFICA, Y ECONÓMICA DE NUESTRO PAÍS RESPECTO A ESTADOS UNIDOS. NO DICE CUANDO NI COMO NI PORQUE SUCEDEN. ENFOQUE CONDUCTISTA.

EQUIPO 4 LA ESCUELA CRÍTICA O ALTERNATIVA.

MOVIMIENTO DE REFLEXIÓN COLECTIVA MAESTRO ALUMNO.

SE PRIVILEGIAN DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE LOS VÍNCULOS QUE SE ESTABLECEN EN LA SOCIEDAD LA INSTITUCIÓN Y EL CONOCIMIENTO.

TRATA DE VIGORIZAR LA RELACIÓN SOCIEDAD - ESCUELA.

HACE ÉNFASIS EN LA TRANSFORMACIÓN DEL SUJETO Y DEL OBJETO EN EL PROCESO DE CONOCIMIENTO.

PRETENDE ACABAR CON EL MEMORISMO CIENTÍFICO O EL IDEOLOGISMO.

SE BASA EN EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN. ABANDONA LA EXPOSICIÓN VERBAL.

COMPRESIÓN DEL PASADO LIGADO AL PRESENTE.

CON LA INTEGRACIÓN DE EQUIPOS Y LA DISTRIBUCIÓN DEL TRABAJO SE OBTUVO LO SIGUIENTE:

EQUIPO 1 QUE ES LA HISTORIA.

LA HISTORIA HA SIDO CONCEBIDA DE DIFERENTES MANERAS SEGÚN EL MOMENTO.

EN LAS COMUNIDADES PRIMITIVAS.

SE RECONSTRUÍA LAS MEMORIAS DE LAS REFLEXIONES SOBRE EL PASADO. SE REAFIRMA LA IDENTIDAD Y LA PRESERVACIÓN DE LAS COSTUMBRES A TRAVÉS DE MITOS, CRÓNICAS Y RELATOS ENFOCADOS A UNA CONCEPCIÓN DIVINA PRINCIPALMENTE.

MUCHOS SIGLOS.

RELATO DE HECHOS REALIDAD DEL CONOCIMIENTO HISTORICO, INTERPRETACION, REGISTRO DE DOS VISIONES: VENCEDORES Y DERROTADOS.

SIGLO XVIII. RELATO DE LOS HECHOS, ENSEÑANZA DE LOS HECHOS, VIDAS POLITICAS, VIDAS GLORIOSAS. ENSEÑANZAS POLITICAS, HEROES, CONCEPCION HISTORIA DE BRONCE.

SIGLO XIX.

CUANDO, DONDE Y COMO SE DAN LOS HECHOS, SISTEMATIZACION, CONCEPCION POSITIVISTA, RIGOR Y RECONOCIMIENTO DE LA HISTORIA COMO CIENCIA, RELACION HOMBRE CAMBIO; HOMBRE SOCIEDAD, GLOBALIZA MANIFESTACIONES Y PEALIZACIONES.

SIGLO XX.

CONCEPCION SOCIAL, CONCEPCION TOTAL, IDENTIDAD SOCIAL Y JUSTIFICACION DEL SISTEMA.

EQUIPO 2 SUJETO DE LA HISTORIA.

EN EL SIGLO XVII LA ESCUELA TRADICIONAL DABA IMPORTANCIA AL HOMBRE, AL HEROE INDIVIDUALMENTE ANTES DEL SIGLO XIX A LA SOCIEDAD, EN EL SIGLO XIX A LOS DOS, Y EN EL SIGLO XX AL PROCESO DE CAMBIO PERMANENTE Y A LA FORMA COLECTIVA.

EL HOMBRE ES EL SUJETO DE LA HISTORIA JUNTO CON LOS HECHOS QUE CONFORMAN LOS GRUPOS SOCIALES.

EQUIPO 3 CAUSALIDAD EN LA HISTORIA

DIFERENTES HISTORIADORES SOSTIENEN:

UNOS; EL ESTUDIO DE LA HISTORIA ES EL ESTUDIO DE LAS CAUSAS.

OTROS; LA HISTORIA DEBE RENUNCIAR AL ESTUDIO DE LAS CAUSAS.

LOS CRITERIOS:

1. UNICAUSALES Y MULTICAUSALES.

2. LIGADAS A LA RACIONALIDAD DE LAS ACCIONES HUMANAS.
3. LIGADAS A FACTORES INTRINSECOS AL SISTEMA ESTUDIANDO A FACTORES EXTERNOS DEL SISTEMA.
4. CLASIFICACION DE TIPO LÓGICO (FORMAL)

EQUIPO 4 REALIDAD HISTORICA.

EN LA PERIODIZACION QUE SE HACE DE LA HISTORIA SEA CUAL FUERE SU MOMENTO PARA SITUARNOS EN LA REALIDAD SIN PERDER DE VISTA LA IDENTIDAD, PODEMOS EXPLICARNOS LA AL CONTESTAR LOS SIGUIENTES CUESTIONAMIENTOS:

¿ QUIENES SOMOS ?

¿ QUE HEMOS CREADO ?

¿ COMO FUE EL PROCESO DE ESTAS CREACIONES ?

¿ COMO HEMOS CAMBIADO ?

TAMBIEN DEBEMOS PARTIR DE LA SIGUIENTE REFLEXION: TODA LA EXPERIENCIA DE LOS HOMBRES ES SIGNIFICATIVA? Y EL CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA DEBE TENER RELACION ESTRECHA CON LAS NECESIDADES BASICAS DEL HOMBRE.

TODAS LAS ACTIVIDADES SE DIERON EN UN CLIMA DE CORDIALIDAD, PARTICIPACION Y RESPETO LOGRANDO IR MAS ALLA DE LAS ESPECTATIVAS GENERALES Y DEMOSTRANDO UN ALTO GRADO DE INTERES POR LAS LECTURAS ENRIQUECIDAS POR LAS PERTINENTES INTERVENCIONES DE LOS PROFESORES RESPONSABLES DEL TALLER, Y LA MOTIVACION MANTENIDA.

ANEXO No. 5

TALLER TOLTECATL
LA ENSEÑANZA DE LOS PROCESOS HISTÓRICO SOCIALES
EN LA ESCUELA PRIMARIA
RELATORÍA CORRESPONDIENTE A LA SESIÓN DOS 9 OCTUBRE 1997
ZONA ESCOLAR No. 34, ACTOPAN, HIDALGO

Se dio lectura a la relatoria del día anterior por parte del Profr. Ángel, presentando un buen trabajo.

PROPÓSITO DE LA SESIÓN DOS

Enriquecer los elementos teórico conceptuales que posee el docente sobre el tema de la Revolución Mexicana, que le permitan analizar e interpretar los contenidos programáticos para favorecer estrategias de enseñanza que contemplen la comprensión del conocimiento histórico.

Temas a tratar:

- ❖ Fuerzas de la Revolución Mexicana: Equipo 1
- ❖ El Zapatismo: Equipo 2
- ❖ Periodización: Equipo 3

El equipo uno desarrolló el tema de las Fuerzas de la Revolución Mexicana.

Respecto al Obregonismo señala que era un desgajamiento del Estado de terratenientes y de la burguesía. Aspirando a transformar el Estado.

El Villismo era una base formada por campesinos y trabajadores querían tierras y justicia pero bajo el mismo sistema de gobierno.

El Zapatismo no proponía cambio de Estado pero estaba inconforme con el vigente.

Equipo tres: Combinación dinámica y periodización de la Revolución Mexicana, se presenta un doble fenómeno como en todas las revoluciones burguesas un guerra política (burgueses) y una guerra social (campesina).

La dinámica: no se luchaba por el socialismo sino por el reparto agrario.

Periodización

- 1.- Desde el Plan de San Luis y el movimiento armado del 20 de noviembre hasta los Acuerdos de Ciudad Juárez y la elección de Francisco I. Madero a la Presidencia, mayo - junio 1911.
- 2.- Desde el Plan de Ayala, (noviembre 1911) hasta el gobierno de Victoriano Huerta y el asesinato de Madero (febrero de 1913).
- 3.- Desde el Plan de Guadalupe (marzo 1913) hasta la Batalla de Zacatecas (junio 1914).
- 4.- Desde la Convención de Aguascalientes (octubre de 1914) hasta la ocupación de México por los Ejércitos Campesinos (diciembre 1914).
- 5.- Desde la Batalla del Bajío (abril- julio - 1915) hasta el Congreso Constituyente de Querétaro (diciembre 1916 - enero 1917).

6 - Desde el Congreso de Querétaro hasta el asesinato de Zapata (abril 1919).

7 - Desde el Plan de Agua Prieta (abril 1920) hasta la presidencia de Obregón (diciembre 1920).

Equipo No 2. La clave de la Revolución: el Zapatismo.

El ejército zapatista fue el único que no depuso las armas al llamado de Madero conforme a los acuerdos de Ciudad Juárez.

CAUSAS:

Los campesinos sentían que su movimiento debía ser autónomo.

Madero no cumplió con su promesa de repartición de tierras.

Represión burguesa del ejército de Madero.

- ❖ La violación de la organización comunal que existía en el sur.
- ❖ La tierra era el objetivo general de los campesinos.
- ❖ Reformas agrarias burguesas realizadas por Madero y la Ley Carrancista del 6 de enero de 1915

CONSECUENCIAS:

- ❖ Promulgación del Plan de Ayala por Zapata en 1911.
- ❖ Convención de Aguascalientes y la ocupación campesina de México 1914.

Se aclararon primeramente sobre algunos conceptos.

El Profr. Ángel planteó que su duda es ¿Cuál es la diferencia entre Estado y gobierno?

El gobierno específicas de cómo se ejerce un determinado poder. Los tipos de gobierno pueden transformarse incluso sin cambiar el tipo de Estado. El Estado es una organización política, social y económica de un país; lo integran población territorio e instituciones.

Las causas de la Revolución Mexicana fueron la situación de extrema pobreza, se fue creando en el porfiriato una situación de inconformidad por la injusticia social, falta de libertad de expresión, más de 80 % de analfabetismo, las constantes reelecciones de Porfirio Díaz.

CAUSAS EXTERNAS:

Hubo participaciones acertadas del Profr. José Peña Bautista al señalar que ningún movimiento se da aislado, hay movimientos populares en Portugal, Turquía y China. Menciona que en el mundo también había efervescencia social con la Revolución socialista en Rusia y la situación de la primera Guerra Mundial. Estados Unidos intervino en la represión a los obreros en huelga en Cananea con la autorización del gobierno de Díaz; señaló que el General Francisco Villa ha sido el único que ha tenido el valor de atacar a los Estados Unidos en la ciudad de Columbus. Enseguida con la aportación de los diferentes equipos se pensó en algunas estrategias que pueden ayudar en la enseñanza de la Revolución Mexicana.

ESTRATEGIAS PARA ENSEÑAR EL TEMA DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA

- ❖ Recurrir a personas más ancianas para rescatar algunos datos importantes acerca del tema (entrevistas).
- ❖ Relación y comparación con otros textos (realidad y textos escritos).
- ❖ Representar a protagonistas.
- ❖ Espacio y tiempo.
- ❖ Carta a un personaje.
- ❖ Juicio Histórico.

EVALUACIÓN.

- ❖ Cuestionario de respuestas abiertas (recuperación de la experiencia)
- ❖ Desarrollo temático.
- ❖ Lectura de textos.
- ❖ Identificación de personajes (del pueblo y líderes) y acontecimientos.
- ❖ Las entrevistas. (Como parte del proceso de construcción del conocimiento)
- ❖ Orden cronológico de acontecimientos muy importantes.
- ❖ Conclusión del tema.
- ❖ Síntesis en forma escrita ilustrada.
- ❖ Hacer murales.

SE COMENTAN OTROS ASPECTOS NECESARIOS PARA LA ENSEÑANZA:

- ❖ Que el maestra tenga conocimiento y dominio del tema.
- ❖ Conformación del concepto de Revolución.
- ❖ Consulta de diferentes textos para su análisis y comprensión.

Se llegó a la conclusión que existen muchas y variadas estrategias para la enseñanza de esta asignatura.

ANEXO 6

LISTA DE ASISTENCIA

ZONA ESCOLAR No. 34 ACTOPAN, HIIDALGO

No.	NOMBRE	PREPARACIÓN PROFESIONAL
1.	Martínez Aguilar Ángel	Normal Básica y Normal Superior
2.	Grande Monroy Oralia	Normal Básica
3.	Camargo Tovar Ana María	Normal Superior
4.	Herrera Pérez Julia	Normal Básica
5.	Rojo Trejo Irma	Normal Básica
6.	Carmona Hernández Juan Evodio	Normal Superior
7.	López Hernández Marcial	Normal Básica
8.	Núñez García Patricia Guadalupe	Licenciatura en Educación Primaria UPN
9.	Rodríguez Fayad Carolina	Normal Básica
10.	López López Bertha	Normal Básica
11.	Angeles Zamora Ana	Normal Básica
12.	Cruz Peña María de Lourdes	Normal Básica
13.	José Peña Bautista (Supervisor Escolar)	Licenciatura en Educación Primaria UPN
14.	Javier (Apoyo Técnico)	

Asistencia de nueve mujeres y cinco hombres.

ANEXO 7

HUAYACOCOTLA, VER., A 6 DE NOVIEMBRE DE 1997.
TELEBACHILLERATO 9:30 A.M.

SEMINARIO TALLER-TOLTECATL

COORDINADORES: DOCTORA DIANA, MAESTRO MANUEL Y MAESTRA SILVIA.
SE INICIO EL CURSO CON PRESENTACION DE LOS COORDINADORES Y LOS MAESTROS ASISTENTES AL MISMO, SEGUIDO DE ESTO SE DIO LECTURA A LA PRESENTACION DEL PROGRAMA EN LA CUAL INTERVINO LA MAESTRA SILVIA PARA DECIR QUE LA PALABRA TOLTECATL ES DE ORIGEN NAHUATL Y ERA ATRIBUIDO A LOS ARTISTAS.

SE NOS DIO A CONOCER EL PROPOSITO GENERAL DEL CURSO EL CUAL ES ELEVAR LA CALIDAD DE ENSEÑANZA DE LOS PROCESOS -HISTORICO SOCIALES, PARA EL LOGRO DE ESTE ES IMPRESCINDIBLE;

1. REFLEXIONAR SOBRE LA PRACTICA DOCENTE PARA IDENTIFICAR CUALES SON LOS ELEMENTOS QUE DIFICULTAN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y ANALICE CUALES SON LAS FORMAS DE ENSEÑANZA REALIZADOS CON MAYOR FRECUENCIA EN EL AULA
2. ENRIQUECER LOS ELEMENTOS TEORICO-CONCEPTUALES QUE HACE EL DOCENTE SOBRE EL TEMA DE LA REVOLCIÓN MEXICANA (TEMA A TRATAR EN ESTA SESION) QUE LE PERMITA ANALIZAR E INTERPETAR LOS CONTENIDOS PROGRAMATICOS PARA FAVORECER ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA. QUE COMPLETEN LA COMPRESION DEL CONOCIMIENTO HISTORICO.

LA MAESTRA SILVIA HIZO LA SIGUIENTE PREGUNTA AL CURSO ¿QUÉ PROBLMAS SE ENFRENTAN PARA ENSEÑAR HISTORIA? ALGUNAS DE LAS RESPUESTAS FUERON LAS SIGUIENTES:

- LA MEMORIZACION DE FECHAS
- EL VERBALISMO
- LA IMPROVIZACION
- EL GOBBIERNO PRETENDE LLEVAR UNA IDEOLOGIA.

EL MAESTRO MANUEL INTERVINO DICHIENDO QUE DEBEMOS ENSEÑAR HISTORIA COMO UN PASADO VIVO, ADEMAS TENEMOS QUE REFLEXIONAR SOBRE COMO HA INFLUIDO EN EL PRESENTE, EL PASADO Y COMO PUEDE INFLUIR EN EL FUTURO; TAMBIEN DIJO QUE LOS CONTENIDOS DEBEN SER SIGNIFICATIVOS Y PARA ELLO NECSITAMOS PARTIR DE SU ENTORNO.

LA DOCTORA DIANA INTERVINO HACIENDO INCAPIE EN QUE EL MAESTRO DEBE EXPLICARSE SU PROPIA SITUACION Y LA DE SUS ALUMNOS A TRAVES DE LA HISTORIA ADE MAS TIENE QUE EQUILIBRAR ENTRE LOS DATOS Y LA COMPRESION.

LA MAESTRA SILVIA HIZO TRES PREGUNTAS AL GRUPO MISMAS QUE SE DEBERIAN CONTESTAR DE MANERA INDIVIDUAL, LA PRIMERA DE ELLAS QUE RECUERDO FUE ¿QUÉ ES LA HISTORIA?. ACLARO QUE NO RELATO MAS A ESTE RESPECTO DEBIDO A QUE TERMINADA LA ACTIVIDAD LA MAESTRA NOS PIDIO LA HOJA CON LAS PREGUNTAS Y SUS RESPECTIVAS RESPUESTAS DEBIDO A QUE ERAN DE VITAL IMPORTANCIA PARA ELLA.

POSTERIORMENTE SE FORMARON 3 EQUIPOS PARA ABORDAR LAS TRES PREGUNTAS EJES DE LA PRIMERA LECCION;

LA PREGUNTA ¿POR QUE DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA? CONCLUYENDO EN LA RESPUESTA SIGUIENTE: PORQUE ES INDISPENSABLE Y ES UNA OPCION QUE CONSTITUYE UNA OPCION FRENTE A LOS ACONTECIMIENTOS DEL DESARROLLO SOCIAL Y DE LA CONSTRUCCION DE LA REALIDAD PERMITIENDO AL ALUMNO ENTENDER LO HISTORICO Y PARTICIPAR EN EL CON RELACION A IDENTIDADES Y LA FORMACION DE LA CONCIENCIA. TAMBIEN ASI PARA PARTICIPAR Y TRANSFORMAR LA REALIDAD.

CADA UNO DE LOS EQUIPOS ANALIZO UN MODELO DE ENSEÑANZA CONCLUYENDO ESTE TRABAJO DE LA MANERA SIGUIENTE:

EQUIPO 1 MODELO TRADICIONAL

- MODELO MAS ANTIGUO (S. XVIII).
- SUS RASGOS: AUTORITARISMO, VERBALISMO E INTELECTUALISMO.
- RASGOS DE ENSEÑANZA: - PREPONENCIA DE FIGURAS HISTORICAS
 - GRANDES HEROES.
 - APUNTA EL DOGMATISMO DEL DOCENTE.
 - PRIVILEGIA LA MEMORIZACION.
 - LA HISTORIA SE ENSEÑA COMO CRÓNICA DE HECHOS, CRÓNICAS Y PERSONAJES.

EQUIPO 2 MODELO TECNOCRÁTICO.

- SE UBICA EN LA TECNOLOGIA EDUCATIVA.
- LLEGA A NUESTRO PAIS POR LA DEPENDENCIA QUE SE TIENE DE ESTADOS UNIDOS.
- ADEMAS ES: AHISTÓRICO, FORMALISTA Y CIENTIFICISTA.
- TIENE INFLUENCIA: POSITIVISTA, FUNCIONALISTA, FRAGMENTA EL CONOCIMIENTO POR NO SER DIALÉCTICO.

EQUIPO 3 MODELO ESCUELA CRÍTICA.

- APARECE EN LOS AÑOS 60's.
- RETOMA DE LOS DOS MODELOS ANTERIORES.
- NO MECANISMOS CONDUCTISTAS
- NO MUTILACION DE LA CREATIVIDAD.
- PRETENDE VIGORIZAR LA RELACION SOCIEDAD-ESCUELA.
- ANALISIS VINCULOS CON LA SOCIEDAD ACTUAL.
- CONOCIMIENTOS SIGNIFICATIVOS.
- EL CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA NO ES ALGO ACABADO.
- CRITICAR, ANALIZAR PARA TRANSFORMAR LA REALIDAD.

FINALMENTE SE CONCLUYE QUE PODEMOS VALORAR Y TOMAR LO BUENO DE CADA MODELO.

SE FORMAN CINCO EQUIPOS PARA ABORDAR LA SEGUNDA LECTURA A LA QUE SE CONCLUYE DE ESTA MANERA:

EQUIPO 1 RECORRIDO DE LA HISTORIA COMO CIENCIA:

- LA HISTORIA HECHA POR LOS ANCIANOS: MITOS, CRONICAS, LEYENDAS, TRADICION ORAL Y ESCRITA. EXPLICACION DE LOS ORIGENES, DARLE SENTIDO A LA VIDA DE LOS HOMBRES, LEGITIMAR EL ORDEN ESTABLECIDO.
- ¿MUCHOS SIGLOS QUE TIPO DE HISTORIA HUBO? RELATOS DE HECHOS DEL PASADO, ACONTECIMIENTOS DE LA VIDA POLITICA, ETC.
- EN EL SIGLO XVIII ¿QUÉ TIPO DE HISTORIA SE PRACTICABA? - LA HISTORIA COMIENZA A SER LECCION DE DONDE SE SACAN ENSEÑANZAS POLITICAS PRINCIPALMENTE. LA GRAN MAESTRA DE LA VIDA. INFLUENCIA DE LA ILUSTRACION; COMPRENDER EL SENTIDO DE LA EVOLUCION DE LA HUMANA.
- EN EL SIGLO XIX ¿CUAL ES LA HISTORIA? - ES CUANDO SE EMPIEZA A REFLEXIONAR SOBRE LAS CAUSAS DE LOS HECHOS HISTORICOS. SUFRE ESTACIONAMIENTO DEBIDO A LA NEGATIVIDAD POR PARTE DE LOS HISTORIADORES PARA PLASMAR LO INTERPRETADO.
- SIGLO XX HISTORIA REFLEXIVA PERO PROPOSITIVA. PROCESO SOCIAL INTEGRÁNDOSE LOS ASPECTOS: ECONOMICO POLITICO Y CULTURAL.

EQUIPO 2 LOS SUJETOS HISTORICOS.

- EL HOMBRE S XIX, EL HOMBRE EL PUEBLO Y LA NACION.
POSITIVISMO- HECHOS INDIVIDUALES (HEROES).
- LOS SUJETOS SOCIALES DE ACUERDO A LA RELACION QUE EL MISMO HOMBRE HACE EN DETERMINADA EPOCA.
- ANTES DEL SIGLO XIX LA HISTORIA ERA DEL HOMBRE UNICAMENTE, EL BUENO, EL VILLANO.

LA DOCTORA DIANA COMENTÓ: TODOS PODEMOS JUGAR AL HISTORIADOR: EN TODAS LAS FUERZAS SE CREAN LÍDERES, PERO ELLOS SOLOS NO HACEN LA HISTORIA.

EQUIPO 3 LAS TEORÍAS DE LA HISTORIA.

- ESTABLECEN EXPLÍCITA O IMPLÍCITAMENTE PRINCIPIOS GENERALES CON LOS QUE INTENTA EXPLICAR LA EVOLUCION DE LA HUMANIDAD.
1. VOLUNTAD DIVINA (SAN AGUSTIN) DE TIPO TEOLOGICA.
 2. FACTORES GEOGRAFICOS (PENSADORES Y FILOSOFOS FRANCESES) DETERMINISTA.
 3. PROGRESION CONTINUA DE RECURSOS ECONOMICOS (INGLATERRA).
 4. CONCEPCION DIALECTICA (LUCHA DE CLASES-MARX) DIALECTICA. EN LA VIDA O EN UN PAIS EXISTEN TRES CLASES ALTA, MEDIA Y BAJA.

LA DOCTORA DIANA COMENTO: DEBE CONSIDERARSE LA INFLUENCIA QUE TIENEN LOS NIÑOS POR LA TEORIA TEOLOGICA Y DEBE CONFRONTARSE PARA QUE EL ALUMNO SAQUE SUS PROPIAS CONCLUSIONES (CONSTRUCTIVISTAMENTE).

EQUIPO 4 LA REALIDAD HISTORICA

SUPONE PARA SU MAYOR COMPRESION UN ABORDAJE ANALITICO DE LOS FACTORES COMO SON:

- NIVEL ECONOMICO
- NIVEL SOCIAL
- NIVEL POLITICO
- NIVEL DE MENTALIDADES

PARA FINALIZAR EL CURSO LA MAESTRA SILVIA NOS PIDIO REALIZAR ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LA REVOLUCION MEXICANA, POR LA PREMURA DEL TIEMPO Y DEBIDO A QUE ESTABAN LLEGANDO LOS ALUMNOS QUE ASISTEN AL BACHILLERATO; POR EQUIPO SE DIO LECTURA DE

MANERA RAPIDA A LOS TRABAJOS Y SE LE ENTREGARON A LA MAESTRA SILVIA
POR LO QUE ME FUE DIFICIL CAPTAR TODAS LAS PARTICIPACIONES.

DE ESTA MANERA ES COMO FINALIZO EL TALLER.

EL RELATOR DEL TALLER



PROFR. JOSE JUAN LARA PELCASTRE

ANEXO No. 8

Se presentan algunos de los textos elaborados en equipo en acetatos por los participantes del Taller Toltéctal, en Actopan, Hidalgo y en la ciudad Huayacocotla, Veracruz a partir de la lectura de Silvia Gojman, "La historia una reflexión sobre el pasado. Un compromiso con el futuro.", que tenía por objeto acercar elementos al profesor acerca de las teorías, métodos y conceptos de la historia.

Las teorías de la historia

Establecen explícita o implícitamente principios generales con los que se intenta explicar la evolución de la humanidad.

Algunas de ellas son:

1. Voluntad divina (San Agustín)
2. Factores geográficos (pensadores y filósofos franceses)
3. Progresión continua de recursos económicos (Inglaterra)
4. Concepción dialéctica, "Lucha de clases" (Marx)

Huayacocotla, Ver

6 Noviembre 1997.

EL HOMBRE

SIGLO XIX { EL HOMBRE
EL PUEBLO
LA NACIÓN

POSITIVISMO { HECHOS INDIVIDUALES
HÉROE

SIGLO XX
SUJETOS COLECTIVOS { COMUNIDAD
ESTAMENTOS
LOS GRUPOS
CLASES SOCIALES

Huayacocotla, Ver.

6 Noviembre 1997.

REALIDAD HISTÓRICA

SUPONE PARA SU MEJOR COMPRENSIÓN: UN ABORDAJE
ANALÍTICO DE LOS FACTORES COMO SON:

NIVEL ECONÓMICO

NIVEL SOCIAL

NIVEL POLÍTICO

NIVEL DE MENTALIDADES

Huayacocotla, Ver.

6 Noviembre 1997.

CAUSALIDAD EN LA HISTORIA

El estudio de la historia es el estudio de Causas, sostienen unos historiadores.

HISTORIADORES

La historia debe renunciar al estudio de causas. afirman otros.

1. UNICASUALES Y MULTICASUALES

2. LIGADAS A LA RACIONALIDAD DE LAS ACCIONES HUMANAS

CRITERIOS

3. LIGADAS A FACTORES INTRÍNSECOS AL SISTEMA ESTUDIADO Y A FACTORES EXTERNOS AL SISTEMA

4. CLASIFICACIÓN DE TIPO LÓGICO-FORMAL

Actopan, Hidalgo.

8 Octubre 19997.

SUJETO DE LA HISTORIA

TRADICIONAL HOMBRES IMPORTANTES (INDIVIDUAL)
TOMANDO EN CUENTA CARACETRÍSTI-
CAS PERSONALES: HONRADEZ, CRUEL-
DAD, AMBICIONES.

SIGLO XIX SE TOMA COMO SUJETO AL PUEBLO O
NACIÓN.

A MITAD DE ESTE SIGLO SE CENTRA LA
ATENCIÓN EN HECHOS POLÍTICOS
INDIVIDUALES.

SIGLO XX SE PIENSA EN SUJETOS COLECTIVOS,
EN PROCESO DE CAMBIO PERMANENTE.
EL HOMBRE ES EL SUJETO DE LA

HISTORIA

JUNTO CON LOS HOMBRES QUE
CONFORMAN LOS GRUPOS SOCIALES
(SOCIEDAD)

ACTOPAN, HIDALGO

8 OCTUBRE 1997.

REALIDAD HISTÓRICA

¿QUIÉNES SOMOS?

¿QUÉ HEMOS CREADO?

¿CÓMO FUE EL PROCESO DE ESAS CREACIONES?

¿CÓMO HEMOS CAMBIADO?

Toda la experiencia de los hombres es significativa.

NECESIDADES BÁSICAS

ORGANIZAR SUS FAMILIAS

EDUCAR A SUS HIJOS

CONSTRUIR SUS VIVIENDAS

EXPRESAR SU RELIGIÓN

INSTITUCIONES CREADAS

ACTOPAN, HIDALGO

8 OCTUBRE 1997.

ANEXO No. 9

ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA

Una noticia

- Enseñarla como noticia, como si el pasado hoy fuera presente, combinarla con escenas como si se estuviera en el terreno de los hechos.
- Participaría un conductor
- Los alumnos harían las escenas
- Se cuestionaría a los alumnos sobre las causas, motivaciones, contradicciones, etc.
- Se invitaría a algunos personajes para entrevistarlos y comentar con ellos sobre el terreno de los hechos., como si estuviera sucediendo la noticia en el presente.
- Se abriría una discusión con los alumnos que participaron en las escenas para que expresen sus puntos de vista y tomen posición sobre los problemas enfrentados.

Formar equipos

- Cada equipo investigue sobre la participación de las diferentes fuerzas revolucionarias, rescatando personajes del pueblo y a líderes.
- Que investiguen las causas, el desarrollo y las consecuencias de este movimiento.
- Reconstrucción de los hechos por medio de una dramatización, de los momentos más sobresalientes de un movimiento.
- Abrir un debate para comparar los problemas del pasado con el presente.
- Escribir canciones y poesías relacionadas con la Revolución Mexicana.
- Elaborar periódicos murales sobre el tema.
- Implementar teatro guiñol con guiones elaborados con los alumnos.

Huayacocotla, Ver., 6 de noviembre 1997.

FE DE ERRATAS

PÁG	PÁRRAFO	REGLÓN	DICE	DEBE DECIR
8	2	5	a través tiempo	a través del tiempo
16	2	1	surge con el surgimiento	se presenta con el surgimiento
16	4	6	el eje central es el	el eje central es el logro de objetivos conductuales
36	4	2	a escuela	la escuela
51	1	4	del	el