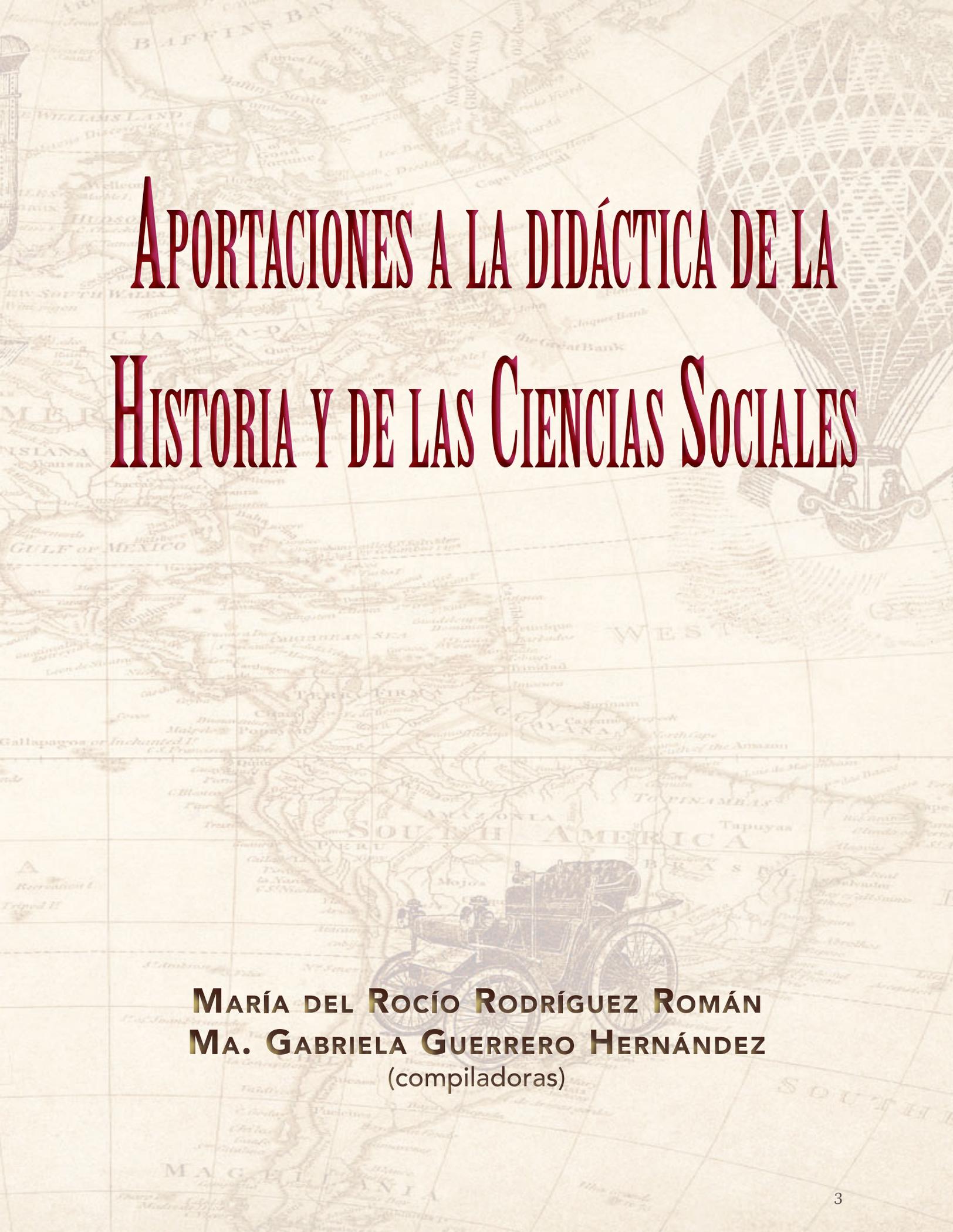


**APORTACIONES
A LA DIDÁCTICA
DE LA
HISTORIA
Y LAS
CIENCIAS SOCIALES**

**María del Rocío Rodríguez Román
Ma. Gabriela Guerrero Hernández**
(compiladoras)

The background is a detailed, sepia-toned vintage map of the world, showing continents and oceans. A hot air balloon is depicted in the upper right quadrant, and a vintage automobile is shown in the lower right quadrant. The title text is overlaid on the map.

APORTACIONES A LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA Y DE LAS CIENCIAS SOCIALES

MARÍA DEL ROCÍO RODRÍGUEZ ROMÁN
MA. GABRIELA GUERRERO HERNÁNDEZ
(compiladoras)

Rogelio G. Garza Rivera
Rector

Santos Guzmán López
Secretario General

Celso José Garza Acuña
Secretario de Extensión y Cultura

Antonio Ramos Revillas
Director de Editorial Universitaria

Humberto Leal Martínez
Director de la Escuela Normal Superior “Prof. Moisés Sáenz Garza”

Efraín Hernández Carrales
Secretario General del Sindicato de Trabajadores de la Escuela Normal Superior del Estado de Nuevo León

Padre Mier No. 909 poniente, esquina con Vallarta
Monterrey, Nuevo León, México, C.P. 64000
Teléfono: (5281) 8329 4111 / Fax: (5281) 8329 4095
e-mail: editorial.uanl@uanl.mx
Página web: editorialuniversitaria.uanl.mx

ISBN: 978-607-27-1190-7

Primera edición, 2019

© Universidad Autónoma de Nuevo León

© María del Rocío Rodríguez Román y Ma. Gabriela Guerrero Hernández (compiladoras)

Reservados todos los derechos conforme a la ley.

Prohibida la reproducción total y parcial de este texto sin previa autorización por escrito del editor

Impreso en Monterrey, México
Printed in Monterrey, Mexico



ÍNDICE

9	PRÓLOGO
11	CAPÍTULO 1. INVESTIGACIÓN SOBRE EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA
12	REFLEXIONES SOBRE LOS CAMBIOS EN LOS PROGRAMAS DE ESTUDIOS DE HISTORIA EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y LAS CONDICIONES DE SU IMPLEMENTACIÓN • Ricardo Monter Perales
24	ADECUACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: DISCAPACIDAD, DISCAPACIDAD MÚLTIPLE Y TRASTORNOS GENERALIZADOS DE DESARROLLO • Alejandro Moreno Lozano, Ruby Jimate López
34	AMÉRICA LATINA ENTRE LOS LIBROS DE TEXTO DE BRASIL, CHILE Y ESPAÑA • Joan Pagès Blanch, Lécia Adriana da Silva Santiago, Marco Antônio de Carvalho
44	HISTORIA, ENSEÑANZA E IDENTIDAD • Francisco Valdemar Ramos González, Karina Cavazos Rodríguez, Rusbelina González Padilla
54	NOCIONES DE LA HISTORIA: PROPUESTAS CONCEPTUALES A PARTIR DE LA EXPERIENCIA CON ESTUDIANTES DE HISTORIA Y LA ENSEÑANZA DE LOS ESTUDIOS SOCIALES Y LA EDUCACIÓN CÍVICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COSTA RICA (UNA) • Roberto Granados Porras, Wainer Ignacio Coto Cedeño, Yolanda Zúñiga Arias
66	ENSEÑANZA Y DESARROLLO DE UN PENSAMIENTO HISTÓRICO EN LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE LA ESCUELA NORMAL RURAL “GRAL. MATÍAS RAMOS SANTOS” DE SAN MARCOS, LORETO, ZACATECAS • Antonio Ávalos Arenas, Hallier Arnulfo Morales Dueña, Jesús Martínez Ramírez
79	CONCIENCIA HISTÓRICA EN ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA DE LA UPN QUERÉTARO, UN ESTUDIO CUANTITATIVO • Siddharta Alberto Camargo Arteaga
89	DESAFÍOS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE MÉXICO: RESULTADOS DE LA REVISIÓN DIDÁCTICA, OBSERVACIÓN Y PRÁCTICA DE UNA CLASE DE HISTORIA DE MÉXICO I • Ma. Angélica Lino Téllez
98	LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN EXTRAESCOLAR (CEDEX) DE LA CIUDAD DE MÉXICO. CARACTERIZACIÓN DE UN PLANTEL • Andrés García Escamilla, Ximena Shui-En Lara Ramírez
108	EL TRABAJO COLABORATIVO EN ALUMNOS NORMALISTAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA BAJO EL CURSO LA EDUCACIÓN EN EL DESARROLLO HISTÓRICO DE MÉXICO I. UNA EXPERIENCIA • David Castillo Careaga, María de Jesús Lira Hernández, Oscar Mario Benavides Puentes
118	LOS MAPAS MENTALES PARA LA COMPRESIÓN DE LA HISTORIA EN SECUNDARIA • Rosalía Pérez Valencia
128	CAPÍTULO 2. EXPERIENCIAS EXITOSAS PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA
129	UNA PROPUESTA DIDÁCTICA ALTERNATIVA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA LOCAL: HISTORIAS DE PATAMBAN • Mario Alberto Gómez Zamora
139	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA INCENTIVAR EL GUSTO POR LA HISTORIA REGIONAL Y DE LA ARQUITECTURA • Miguel Ángel Cuevas Olascoaga
151	ESTRATEGIAS EXITOSAS IMPLEMENTADAS EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN ALUMNOS DE PRIMER AÑO DE SECUNDARIA • Zaareth Cerón Rosas
167	LA CONVERGENCIA DEL PROGRAMA DIPLOMA DEL BACHILLERATO INTERNACIONAL BI Y EL PROGRAMA POR COMPETENCIAS DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN LA ASIGNATURA DE HISTORIA EN NIVEL MEDIO SUPERIOR DE LA UANL • Miriam Martínez Wong
180	UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA INNOVADORA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE MÉXICO EN EL COLEGIO DE BACHILLERES • Belinda Arteaga Castillo, Cintia Islas López

- 190 LA CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO • Concepción Omar Ezquildo Vázquez
- 201 LA VISITA GUIADA COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO • José Antonio Mondragón Rosales, José Antonio Rodríguez Cardeño, Martha Patricia Aguilar Romero
- 212 PROBLEMAS Y RETOS PARA LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICA EN LA ESCUELA NACIONAL PARA MAESTRAS DE JARDINES DE NIÑOS: LA FOTOGRAFÍA Y LA ENTREVISTA COMO FUENTE PRIMARIA PARA CONSTRUIR LA HISTORIA DEL NIÑO • Alberto Armando Ponce Cortés
- 223 ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE ACTIVO EN LA ASIGNATURA DE CIENCIAS SOCIALES EN BÁSICA MEDIA • Kleber Patricio Quintuña Illescas, Priscila Fernanda Faican Jimenez
- 234 PRESENCIA AFRO EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO, INTERACCIONES DESDE EL PROYECTO: “PENSAR LAS MÚSICAS EN CONTEXTOS” • Ana Isabel Pulido Novoa, Salomón Rodríguez Piñeros
- 245 UNA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA • Ma. Isabel Guadalupe Medellín Peña, María de Jesús Lira Hernández, María de la Luz Sustaita Piñón
- 258 MEMORIA E IDENTIDAD, LA CIUDAD COMO ESPACIO DE RECONSTRUCCIÓN DE MEMORIA HISTÓRICA • Gloria Patricia Palacios Peña, William César Hernández Aguirre
- 267 EL LIBRO ALTERNATIVO QUE NARRA HISTORIAS • Ana Erandi Núñez Claverie
- 281 READ.INQUIRE.WRITE. UN MODELO DE LECTURA, INDAGACIÓN Y ESCRITURA DE ARGUMENTOS HISTÓRICOS PARA ADOLESCENTES • Chauncey Monte-Sano, María del Mar Estrada Rebull, Mary J. Schleppegrell
- 296 EL ESQUEMA ISHIKAWA COMO ESTRATEGIA, PARA RECONOCER LA NOCIÓN DE MULTICAUSALIDAD • Israel Coronado Gómez
- 306 FUENTES HISTÓRICAS Y TIC EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE • Maricarmen Cantú Valadez
- 317 INTERACCIONES EN EL ÁMBITO DEL AULA PARA EL PROCESO DE LA ENSEÑANZA • Fernando Báez Lira
- 326 PRÁCTICA DOCENTE, LAS PRIMERAS EXPERIENCIAS DE LA DOCENCIA • Elizabeth Peto López
- 340 CAPÍTULO 3. ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y FORMACIÓN CIUDADANA**
- 341 RECONFIGURAR LA FORMACIÓN CIUDADANA A TRAVÉS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL BACHILLERATO MEXICANO • José Manuel Tovar Herrera, Ma. del Carmen Arias Valencia, Marcela Patricia del Toro Valencia
- 351 LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA FORMACIÓN CIUDADANA: DOS VISIONES CONTRAPUESTAS EN LOS LIBROS DE TEXTO • Liliana Tapia Ramírez, Marco A. Velázquez Albo
- 360 DERECHOS HUMANOS Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: A TRAVÉS DE UN VIDEO EDUCATIVO • Almendra Abigail Gutiérrez Vicente, Felicia Vázquez Bravo, Rebeca Naomi Huerta García
- 370 A PROPÓSITO DE LOS SÍMBOLOS PATRIOS. LA HISTORIA ENSEÑADA Y LAS REPRESENTACIONES DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS SOBRE EL PASADO Y EL PRESENTE DE MÉXICO • Belinda Arteaga Castillo, Edith Castañeda Mendoza
- 380 LA ESCUELA EN LA ERA DE HIELO • William Pulido Cardozo
- 391 ANÁLISIS DE LOS PRIMEROS LIBROS DE TEXTO ESTATALES, BAJA CALIFORNIA • Yesenia Márquez Aradillas
- 401 CONVERSATORIOS EN HISTORIA: OTRA FORMA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE • María Adriana Sotelo Villegas, Isis Jashira Sandoval Sotelo, Carlos Sandoval Delgado
- 413 CARNE, PAN Y VINO: TRILOGÍA PARA UNA APROXIMACIÓN MICROHISTÓRICA A UNA VILLA NOVOHISPANA • Oscar Fernando López Meraz

422 CAPÍTULO 4. FORMACIÓN DOCENTE EN HISTORIA

- 423 INSERCIÓN PROFESIONAL EN LA DOCENCIA DE LOS LICENCIADOS EN HISTORIA • María Elda Rivera Calvo, Mabel Valencia Sánchez, María de los Ángeles Sitlali García Murillo
- 433 BALANCE DEL POSGRADO PROFESIONALIZANTE APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN ZACATECAS, 2011-2018 • Irma Faviola Castillo Ruiz, María del Refugio Magallanes Delgado
- 445 LA ESCRITURA ACADÉMICA EN EL POSGRADO DE ENSEÑANZA DE LAS HUMANIDADES: UNA EXPERIENCIA INTERDISCIPLINARIA DE FORMACIÓN DOCENTE • María Guadalupe Mendoza Ramírez, Rosalía Pérez Valencia
- 456 FORMACIÓN, CULTURA Y DOCENCIA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA REGIONAL • Marco Antonio Sánchez Daza
- 466 LA ENSEÑANZA DE HISTORIA DE CATAMARCA EN EL NIVEL SECUNDARIO DE LA PROVINCIA: LOS SENTIDOS FORMATIVOS EN LAS PRESCRIPCIONES CURRICULARES DESDE LOS 80 HASTA 2016 • Roxana Inés Gutiérrez, Aníbal del Carmen Salas
- 478 EL AUTISMO Y LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA: RELATO DEL QUEHACER DOCENTE • Yesenia Márquez Aradillas

488 CAPÍTULO 5. HISTORIA DEL APRENDIZAJE, ENSEÑANZA Y DIFUSIÓN DE LA HISTORIA

- 489 LA HISTORIA DE LA HISTORIOGRAFÍA Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA • Roberto Fernández Castro
- 498 ENSEÑAR HISTORIA: UNA METODOLOGÍA MEXICANA • Raquel Díaz Galván
- 509 APUNTES PARA LA HISTORIA DEL HECHO EDUCATIVO, EL SENTIDO DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y SU APLICACIÓN ACTUAL • Ana Elena Ballesteros Ramos
- 519 LA CONSTRUCCIÓN DE LAS CATEGORÍAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: TIEMPO HISTÓRICO • Vladimir Rojas Duarte
- 529 BREVE ANÁLISIS HISTÓRICO DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA ESCOLAR EN MÉXICO: SIGLO XIX • Irma Leticia Moreno Gutiérrez
- 539 LIBROS DE TEXTO PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LAS ESCUELAS ELEMENTALES POBLANAS (1868) • Lucía Salazar Garrido
- 548 LA BIBLIOTECA DEL NIÑO MEXICANO: UN ACERCAMIENTO A LA DIFUSIÓN DE LA HISTORIA, DESDE LA INICIATIVA PRIVADA (1899-1901) • Jazmín Suárez Amador
- 561 LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DESDE UN LIBRO DE TEXTO: LA PATRIA MEXICANA DE GREGORIO TORRES QUINTERO (1910) • Andrea Torres Alejo
- 571 EL CAMINO HACIA LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN MÉXICO • María Cristina Montoya Rivero, Patricia Montoya Rivero, Valeria Soledad Cortés Hernández
- 581 FORMAR NIÑAS BIEN: UN ACERCAMIENTO A LA EDUCACIÓN CONFESIONAL DE LAS MUJERES (MÉXICO, SIGLOS XIX Y XX) • Heidy Anhely Zúñiga Amaya, Hiram Félix Rosas
- 591 LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL CAM ZACATECAS Y SUS ENFOQUES. UNA COMPARACIÓN A TRES PLANES DE ESTUDIO • Jesús Domínguez Cardiel, Juan Manuel Muñoz Hurtado
- 601 PROPUESTA DEL USO DEL MÉTODO DE CASOS COMO HERRAMIENTA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA • Rocío Ivette Ávila Manjarrez

611 CAPÍTULO 6. DIFUSIÓN Y DIVULGACIÓN DE LA HISTORIA

- 612 LAS ENSEÑANZAS DE JOAN PAGÈS EN MÉXICO A TRAVÉS DE LA REDDIEH • Hugo Torres Salazar
- 621 MUSEOS, MODELOS EDUCATIVOS Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA • Paulina Latapí Escalante

- 631** LAS HACIENDAS DEL NORESTE DE MÉXICO COMO MUSEOS NATURALES DE MEMORIA HISTÓRICA: UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA • Guadalupe Delgado Bazaldúa, María del Rosario Lugo Lucio, María Juana Flores García

647 CAPÍTULO 7. ENSEÑANZA DE LA HISTORIA, MIRADAS MULTIDISCIPLINARIAS

- 648** EL ARTE COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE CIENCIAS SOCIALES • Alexis Xavier Montesdeoca León, Corina Michelle Arteaga García
- 659** EDUARDO HUMBERTO DEL RÍO GARCÍA Y MONOS QUE LO ACOMPAÑAN PARA ENSEÑAR HISTORIA • Hugo Torres Salazar
- 668** HISTORIA Y MEMORIA EN LA ESCUELA BOGOTANA: UNA MIRADA DESDE LAS EPISTEMES DEL SUR • Ingrid Lorena Torres Gámez
- 682** HISTORICIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LA BIOLOGÍA: UNA ALTERNATIVA AL CARÁCTER DESCRIPTIVO QUE OPERA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE • Marco Raymundo Rosales Castro, María Cecilia Campos Dávila, Vladimir Carlos Martínez Nava
- 697** LA TRANSVERSALIDAD EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS A PARTIR DE LA IDENTIDAD CULTURAL E HISTÓRICA DE TENJO • Mónica Alejandra Navas Lora, Nury Esther Rincón Rhenals, Luby Mireya Yara Romero
- 708** ESTRATEGIAS DE VALORACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN PARA LA PRESERVACIÓN DEL PATRIMONIO INMATERIAL EN LA BÁSICA SUPERIOR DE ECUADOR • Giomara Yadira Sevilla Campoverde, Ximena Elizabeth Suarez Verdugo
- 719** MIRADAS MULTIDISCIPLINARIAS EN LA NOCIÓN DE CIUDADANÍA. CONSTRUCCIONES DESDE LA FORMACIÓN DOCENTE Y RECONFIGURACIONES EN EL HABITUS PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA • María Verónica Nava Avilés, Laura Carreño Crespo
- 729** LA HISTORIA RECIENTE DE LA EDUCACIÓN COMO DERECHO HUMANO • Hugo Cruz Varela

738 CAPÍTULO 8. EL USO DEL ARCHIVO EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

- 739** HISTORIA, ARCHIVOS Y EDUCACIÓN • Jaime García Mendoza
- 749** ACERCAMIENTO A UN ARCHIVO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA: LA VISITA AL ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN (AGN) • Sergio Orlando Gómez Méndez
- 762** DOS TALLERES EXTRACURRICULARES EN EL ARCHIVO HISTÓRICO DEL AGUA Y SUS ENSEÑANZAS • Irma Hernández Bolaños, María Antonieta Ilhui Pacheco Chávez
- 773** REVISTA *CROMOS*, FÚTBOL Y MODERNIZACIÓN: EL USO DE ARCHIVO EN LAS CLASES DE CIENCIAS SOCIALES EN LA ESCUELA • Carlos Alberto Santos Henao, Isaac Rafael Pinedo Pérez
- 784** INTEGRACIÓN DE UNIDADES DE APRENDIZAJE PARA LA ELABORACIÓN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN EN LA LICENCIATURA DE HISTORIA. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO • Georgina Flores García, María Elena Bribiesca Sumano, Teresa de Jesús Corral González
- 794** EL ARCHIVO HISTÓRICO COMO FUNDAMENTO PARA LA CREACIÓN DE UN DOCTORADO EN HISTORIA EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS • Emilia Recéndez Guerrero, Juan José Girón Sifuentes, Evelyn Alfaro Rodríguez

805 CAPÍTULO 9. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

- 806** LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA • Paloma Zareth Bravo Cruz, Claudia Arizbeth Villeda González, María de Jesús Pacheco Millán
- 816** EVALUACIÓN DEL SEMINARIO: CONOCIMIENTO DOCENTE PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA BAJO EL ENFOQUE FORMATIVO EN LA ESCUELA PRIMARIA DR. GUSTAVO BAZ PRADA • Judith López Armenta

825 INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN ALUMNOS CON RIESGO DE REPROBACIÓN EN LA ASIGNATURA HISTORIA DE MÉXICO EN NIVEL SECUNDARIA • Ana Laura Mora Poblano

837 CALIDAD EDUCATIVA O EFICIENCIA TERMINAL: UNA LECTURA DESDE DOS CURSOS UNIVERSITARIOS • Rodrigo Terrazas Valdez

847 CAPÍTULO 10. TEMAS EMERGENTES EN LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

848 LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA • Arturo Vázquez Sandoval, Dení Trejo Barajas

862 REFLEXIÓN SOBRE EL TIEMPO HISTÓRICO Y UNA PROPUESTA PARA SU ENSEÑANZA • Jhonatan Ruiz Ortiz

873 CINE Y DISCAPACIDAD: REFLEXIONES DESDE LA PEDAGOGÍA DE LA OTREDAD PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA • Cristian Gustavo Gutiérrez Pinzón, Miguel Arturo Mayorga Folkes

883 DIDÁCTICA DE LA HISTORIA: EL DESPLAZAMIENTO, CONSOLIDACIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD • Alberto Isaac Rincón Rueda

895 ¿CÓMO LLEGAN LOS CONCEPTOS DE MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALIDAD A LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA? • Estefany Vilchis Salazar

905 PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL ANÁLISIS ICONOGRÁFICO DE LOS PRIMEROS LIBROS DE TEXTO GRATUITO • Fernando Báez Lira, Víctor Wences Javier Xochitl

915 HISTORIA MUNDIAL, EMOCIONES Y GÉNERO UNA RELACIÓN EN CONSTRUCCIÓN DESDE EL CURRÍCULUM PRESCRITO • María Eugenia Luna García

925 LA CIUDAD DE MONTERREY Y SUS CALLES DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO • Ma. Gabriela Guerrero Hernández, María del Rocío Rodríguez Román

934 CAPÍTULO 11. LOS NUEVOS ESCENARIOS EDUCATIVOS PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

935 VALORACIONES Y RAZONES DEL PROFESORADO DE ESCUELAS PRIMARIAS SOBRE LA INCIDENCIA DE LOS DISPOSITIVOS DIGITALES EN EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES • María Esther Muñoz, Víctor Amado Salto Álvarez

947 LAS REDES SOCIALES EN EL APRENDIZAJE DE ASIGNATURAS CON ENFOQUE HISTÓRICO ENTRE LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MÉXICO, ESTUDIO EXPLORATORIO • María de Lourdes Huertér'O Delgado, Norma Carro Martínez

958 YOUTUBE EN LA CONCEPCIÓN DE LA HISTORIA: TIERRA PLANA Y NO EXISTENCIA DE DINOSAURIOS • Luis Quintanar Medina

970 LOS EDUBLOG COMO HERRAMIENTAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL ESTADO DE PUEBLA • Crispín Manuel Peña Barreiro, Irma del Carmen López Bonilla

984 LA HISTORIA QUE NO SE PUEDE BUSCAR EN INTERNET • Ma. Eufrocina Olivas Celis

996 EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA EMPATÍA HISTÓRICA A TRAVÉS DEL DIGITAL STORYTELLING • Carolina Colunga Jiménez, José Luis Vidal Pulido, Luis Alexei Vidal Colunga

PRÓLOGO

La sociedad globalizada está pasando por una serie de cambios y transformaciones en los diversos ámbitos: económico, político, social y cultural, que impactan de manera directa a la educación. En México particularmente se están llevando a cabo una serie de cambios que nos llevan a reflexionar, de manera general, acerca de cuál es la función de la escuela en el contexto actual, y en específico el papel de la Historia y de las Ciencias Sociales en la formación de los futuros ciudadanos. De ahí la importancia de compartir experiencias con estudiosos de otros espacios geográficos del continente americano y europeo, para identificar problemáticas comunes y conocer las alternativas que han implementado para darles solución.

Entre las funciones de la REDDIEH está el propiciar estos espacios de diálogo entre los profesores y especialistas interesados en la didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales, por lo que en este texto se presentan 90 trabajos que ofrecen una diversidad de propuestas de tipo tanto teórico como práctico para fortalecer estas áreas del conocimiento.

En el primer capítulo se muestran investigaciones realizadas no solo en México sino en algunos países de Centro y Sudamérica e incluso Europa, lo que refleja la existencia de una latente preocupación por mejorar el aprendizaje y la enseñanza de la Historia. Entre las diversas temáticas que se abordan en estos estudios se pueden encontrar: la evolución de los programas de estudio, lo que se ha escrito de América Latina en los libros de texto, las competencias didácticas de los docentes, la metodología y estrategias que éstos implementan, las nociones y percepciones que tienen los estudiantes de diversos niveles acerca de la historia, entre otros.

Experiencias exitosas para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia es el título del segundo capítulo, en donde los autores nos comparten los resultados de prácticas innovadoras en las que implementaron estrategias que no solo despertaron el interés entre los estudiantes de los diferentes niveles educativos, sino que les permitieron alcanzar los aprendizajes esperados. Propuestas que representan un aporte tanto para los docentes noveles como para los de amplia trayectoria profesional.

Los trabajos en donde se analiza la forma en que la enseñanza de la historia puede contribuir a la formación ciudadana de los estudiantes resultan muy interesantes, pues mucho se ha hablado acerca de que entre las funciones sociales de la historia está precisamente la de coadyuvar a la toma de conciencia y desarrollo de la identidad de los futuros ciudadanos. En los escritos del capítulo tres se encuentran análisis comparativos, revisiones de libros de texto, así como estudios acerca de las representaciones de los niños y niñas respecto al pasado y el presente, por mencionar algunos.

En el cuarto capítulo los escritos se relacionan con la formación docente en Historia, en el que los autores abordan problemáticas que van desde la inserción laboral, los problemas de escritura que presentan los estudiantes, los retos del docente al trabajar con alumnos con discapacidades, entre otros. Los trabajos se ubican en los diferentes niveles educativos: básico, medio superior y superior.

En el siguiente capítulo, Historia del aprendizaje, enseñanza y difusión de la Historia, se pueden encontrar dos tipos de trabajos: por una parte, unos de corte más teórico relacionados con la importancia de la enseñanza de la historia de la historiografía, las categorías de la disciplina y reflexiones sobre la práctica docente; y por otra, escritos de carácter histórico, centrados principal-

mente en el siglo XIX y relacionados con las historia de la enseñanza de la historia, las bibliotecas y los libros de texto.

Difusión y divulgación de la Historia es un breve pero interesante capítulo que inicia con un balance de las aportaciones en México del especialista en didáctica de las Ciencias Sociales, Joan Pagés Blanch, a través de la REDDIEH; le sigue un estudio acerca del papel de los museos como ámbito educativo en el estado de Querétaro y concluye con una propuesta para utilizar las haciendas del medio rural, del sur de Nuevo León y otros estados del noreste mexicano, como museos naturales que acerquen a las nuevas generaciones con el pasado.

El séptimo capítulo, Enseñanza de la Historia, miradas multidisciplinarias, sobresale por la diversidad de los trabajos en los que se vincula a la historia con diferentes disciplinas y recursos didácticos, por ejemplo el arte y las caricaturas de Rius, para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje; el utilizar a la historia para fortalecer la enseñanza de la biología; el análisis de las repercusiones que tuvo el proceso de institucionalización de los derechos humanos en México en la enseñanza de la historia, por citar algunos.

El uso del archivo en la enseñanza de la historia es el capítulo en el que los escritos destacan y revaloran la importancia de éstos en la profesión del historiador y nos ofrecen propuestas de cómo implementar los archivos como estrategia didáctica y como fundamento para justificar la creación de un programa de posgrado.

Enseguida se presentan trabajos cuyo tema central es la Evaluación del aprendizaje y la enseñanza de la Historia, en donde se exponen escritos que aluden a las diversas perspectivas y características que hay sobre este proceso en la educación primaria; así como propuestas de intervención dirigidas tanto para profesores como para estudiantes en situación de riesgo; y por último, una experiencia docente a nivel licenciatura frente a las modificaciones en los criterios de evaluación de las unidades de aprendizaje.

En el penúltimo capítulo se abordan temas emergentes vinculados con la didáctica de la historia como son: el medio ambiente, la multiculturalidad, la interculturalidad, estudios con perspectiva de género, la ciudad, la colonia y el cine como elementos para favorecer la didáctica de la Historia.

Finalmente el libro cierra con el capítulo titulado Los nuevos escenarios educativos para la enseñanza y el aprendizaje de la historia, en el que los autores reflexionan acerca de la inclusión de los dispositivos digitales en las aulas y los retos que esto implica, asimismo se ofrecen diversas propuestas para trabajar la tecnología y las redes sociales en la enseñanza de la historia.

Esperamos que estas aportaciones sean un incentivo para seguir reflexionando acerca del papel de la Historia y las Ciencias Sociales en la formación de los futuros ciudadanos que tendrán que hacer frente a una sociedad cada vez más compleja y en constante cambio que demandará de ellos nuevas formas de participación. Y por otra parte, que todos los sujetos que participan en el proceso educativo asumamos el compromiso y responsabilidad de formar de manera adecuada a las nuevas generaciones para que puedan responder a las demandas de la sociedad actual.

María del Rocío Rodríguez Román
Presidente de la REDDIEH



CAPÍTULO 1.

INVESTIGACIÓN SOBRE EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA



REFLEXIONES SOBRE LOS CAMBIOS EN LOS PROGRAMAS DE ESTUDIOS DE HISTORIA EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y LAS CONDICIONES DE SU IMPLEMENTACIÓN

RICARDO MONTER PERALES
Benemérita Escuela Nacional de Maestros

Resumen

El presente trabajo presenta el inicio de un estudio sobre la evolución y transformaciones que han sufrido los programas de estudio que se orientan a la formación histórica de los estudiantes que cursan la Licenciatura en Educación Primaria en las escuelas normales. En este documento se visualizan las condiciones en las que se generaron los cambios, las principales características que presentan los programas de historia desde su establecimiento del nivel de licenciatura en 1985 hasta la fecha. También se realiza un análisis sobre las problemáticas que han enfrentado los docentes de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros en la implementación de estas asignaturas, así como una reflexión sobre el tratamiento de la asignatura en la licenciatura hacia el siglo XXI.

Palabras clave: historia, enseñanza, normales, programas.

INTRODUCCIÓN

La formación histórica de los estudiantes de las escuelas normales constituye un elemento primordial, ya que de ello dependerá el desarrollo de su pensamiento y conciencia histórica, componentes que serán a su vez indispensables para el tratamiento de las asignaturas histórico-sociales en educación primaria como: Conocimiento del Medio, La Entidad donde vivo, Historia de México e Historia Universal.

El adecuado tratamiento del enfoque, propósitos y contenidos de estas asignaturas dependerá en buena medida en las experiencias, orientaciones y bases que el docente haya recibido en su formación en educación normal.

Es por ello que resulta relevante hacer un análisis de las circunstancias que han llevado a los cambios en estas asignaturas en los diferentes planes de estudio; conocer los diferentes enfoques, características y metodologías puede permitir entender lo que se ha hecho y lo que se ha dejado, y así reflexionar sobre las orientaciones de tales asignaturas en el siglo XXI, sin perder de vista las condiciones, limitaciones e incluso tropiezos políticos que se han tenido en el tratamiento de estas disciplinas.

Nuevas miradas sobre la educación normal en el siglo XXI

El normalismo como profesión de Estado desde finales del siglo XIX, ha cumplido funciones específicas en la formación de los y las profesoras de nuestro país, que a su vez son determinantes en la labor que éstos desempeñarán en las aulas de educación básica.

La formación inicial de los profesores para la educación básica en nuestro país, al igual que en otras partes de América Latina ha surgido de procesos heterogéneos en cuanto a su constitución y trayectoria histórica. Así mismo como la heterogeneidad deviene de los propósitos, los orígenes y el desarrollo de las instituciones. Representan la expresión concreta de grandes hitos históricos que de manera significativa han marcado la educación pública en los diferentes países de la región. En nuestro país las Escuelas Normales han desempeñado un papel decisivo en la configuración social y cultural de la sociedad en vinculación con el Estado educador; históricamente se les reconoce como las instituciones responsables de la formación del magisterio antes de ejercer la docencia, sin desconocer que han existido otros procesos e instancias que han diversificado y especializado la profesión docente (Maya, 2003, p. 29).

Estas instituciones, durante décadas, fueron abandonadas por el gobierno tanto en su infraestructura y legislación como en los componentes académicos y diseño curricular; “era tal su deterioro que parecían encaminarse hacia la extinción ante la indiferencia de las autoridades y se propagaba el mito de que eran irreformables” (Latapí, 1998, p. 110).

Las autoridades educativas en nuestro país, consideran que hoy en día estas instituciones mantienen un papel protagónico en las transformaciones del Sistema Educativo Nacional, y en este sentido se habla de “refrendar el papel histórico de las Escuelas Normales en la conformación de sociedades regidas por los principios de igualdad y equidad” (SEP, 2017, p. 25); sin embargo, para asegurar la continuidad de dichas instituciones, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha planteado la necesidad de su transformación para que así éstas cumplan con los requerimientos y características de los nuevos modelos educativos nacionales a nivel superior.

Para 2016, en el documento denominado “Modelo Educativo 2016”, se planteaba que:

La transformación de las normales debe considerar, desde luego, la renovación y el fortalecimiento de su planta docente y la revisión de los planes y programas de estudio, en función del planteamiento curricular del modelo educativo 2016. Este replanteamiento ha de abrir espacio a la creatividad y la innovación necesarias para impulsar la formación de los maestros que el país requiere (p. 62).

Para el año de 2018 se planteó la puesta en marcha del Modelo Educativo, en el cual se consideró un “Modelo para la Formación Inicial Docente” y el cual está integrado por tres componentes: Innovación curricular, Desarrollo profesional de la planta docente y Gestión y organización institucional. En lo referente a la Innovación curricular se reconoce que...

el mundo de hoy requiere docentes con capacidad de decidir autónomamente el contenido de lo que se enseña y también del modo de enseñar. Por tanto, la meta de la educación normal es formar un docente colaborativo, positivo y proactivo, que desde una visión humanista conozca ampliamente su profesión, se comprometa ética y responsablemente con ella para desarrollar una práctica educativa democrática, inclusiva, pertinente y de calidad dentro del nivel educativo en el que se desempeñe, utilizando diversos recursos metodológicos, científicos y tecnológicos que permitan a sus alumnos adquirir aprendizajes relevantes y de calidad (SEP, 2017, p. 27).

Es difícil oponerse a los planteamientos establecidos bajo este argumento, cómo negar la necesidad de una transformación y mejora en el diseño curricular desde una perspectiva que implique una formación humanista, responsable, actualizada, etc., sin embargo, al ver el contenido de la malla 2018, los planteamientos se ven superados ante inconsistencias y carencias presentes en dicho plan, sobre todo en el descuido que se hace evidente en el tratamiento de ciertas áreas de conocimiento, en particular de la asignatura de Historia.

Las escuelas normales y su transformación en los últimos años

Desde la Segunda Guerra Mundial y hasta los años 60, en los países europeos se generó un conjunto de reformas educativas desde primaria hasta universidad que buscó constituir una nueva educación de masas, una educación que se extendiera a todos los grupos sociales y que respondiera a los problemas de desigualdad, así como una vía de movilidad social, “los grandes ideales eran la democratización, igualdad de oportunidades, la apertura al pluralismo cultural y el acceso a nuevos conocimientos” (Tardif, 2000, p. 22).

En ese modelo educativo se buscaba romper las tradiciones y prácticas que se tenían en las escuelas normales, en las que resaltaba una visión acrítica y empirista, tradicionalista unidireccional, en la que se reforzaban prácticas propias de la rutina escolar y en la que se cuestiona y crítica la ausencia de una formación científica, así como su vulnerabilidad cultural e intelectual.

Es por lo anterior que una salida por la que optaron varias naciones tanto en Europa como en América Latina fue por la desaparición de este tipo de instituciones y que sus funciones serían absorbidas por las universidades, y con ello transformar la imagen deteriorada de la profesión docente, dotándola de un mayor prestigio, un enriquecimiento cultural y un sentido crítico y científico. Sin embargo, también en dicho *modelo de racionalidad técnica*, la investigación se encuentra institucionalmente separada de la práctica educativa, es decir, se concibe a la formación como un modelo de transmisión de conocimiento científico generado por la investigación.

Quienes defienden el *modelo actual de formación profesional de los maestros*, argumentan que con éste se pretende generar una transformación íntegra que logre la profesionalización de la enseñanza “una transformación substancial, no solamente de programas y contenidos, sino también de los fundamentos de los mismos de la formación para la enseñanza” (Tardif, 2000, p. 22).

De acuerdo con este modelo, el docente es un sujeto profesional reflexivo que discute y analiza su propia práctica con la finalidad de transformarla, mejorarla e innovarla, por lo cual la labor docente ya no se limita a la simple reproducción y aplicación de las teorías generadas en los laboratorios, centros de investigación y universidades.

Pero ¿qué implicaciones tiene una transformación de este tipo en las instituciones formadoras de docentes en nuestro país?

1. Generar en la formación profesional procesos de retroalimentación entre la teoría y la práctica, entre la investigación y la recuperación de la experiencia profesional.
2. Dotar a las instituciones de nivel superior de la infraestructura necesaria para la actualización y el desarrollo adecuado de sus funciones sustantivas: la docencia, la investigación y la difusión.
3. Fomentar programas de intercambio académico con otros centros de educación superior, programas de posgrado y actualización permanente para el personal docente.
4. Actualizar la legislación que rige a estas instituciones y que limita sus funciones, acciones y desenvolvimiento académico tanto interno como externo.

No basta elaborar planes de estudio y mallas curriculares que no responden a los requerimientos y necesidades del contexto en el que se desarrollan las instituciones, es indispensable profundizar en el estudio del impacto y resultados de los programas vigentes para reconfigurar, mantener o transformar el diseño curricular de los mismos.

Breve semblanza de los cambios curriculares en Historia en la Licenciatura en Educación Primaria de 1984 a 2018

Ya en 2006, Sánchez planteaba que “el conocimiento y la conciencia histórica están en crisis en nuestro país y creo que en el mundo en general” (p. 19), en efecto, la complejidad que presenta el diseño curricular de un nuevo plan de estudio constituye un entramado de intereses políticos, económicos, sociales y, desde luego, culturales representativos de un momento histórico determinado.

De manera específica, la asignatura de Historia constituye un espacio que, lejos de como tradicionalmente se ha creído, no se limita a la acumulación de saberes superficiales (nombres, fechas, acontecimientos) de manera fragmentada, centrada en un discurso bélico-político, es un espacio académico donde el alumno pueda desarrollar sus habilidades intelectuales, permitiéndole reflexionar sobre su sociedad, su nación y su mundo tomando como referente el análisis del pasado, posicionando al sujeto como un ente consciente de las problemáticas y situaciones que aquejan su presente.

Haciendo una retrospectiva a los últimos planes de estudio, es importante revisar la forma en que se han ido modificando las asignaturas que tratan contenidos históricos en educación normal en los últimos años; ya que esto permite realizar un análisis y reflexión sobre las orientaciones que ha tenido dicha formación histórica y qué implicaciones tiene en la actualidad.

Es por ello que el punto que se toma de partida es el Plan de Estudios 1984, considerando desde que el nivel de licenciatura para los estudios realizados en las escuelas Normales se estableció mediante el acuerdo presidencial del 23 de marzo de 1984.

Plan de Estudios 1984

En este Plan ya se habla, dentro del marco del Plan Nacional de Desarrollo, de *eleva la calidad de la educación*; destacan los siguientes objetivos:

Tabla 1. Objetivos del Plan de Estudios 1984 para la Licenciatura en Educación Primaria.

Objetivos del Plan de Estudios 1984 para la Licenciatura en Educación Primaria
Formar profesionales que propicien la participación creativa, reflexiva y dinámica de los alumnos
Prepararlos para la investigación y experimentación, para que propicien avances pedagógicos
Propiciar la salud física y mental
Favorecer la integración de un educador que ejerza la docencia con responsabilidad y honradez
Propiciar la convicción nacionalista, mediante el rescate, preservación y enriquecimiento de los valores que conforman nuestra identidad nacional
Favorecer la vocación del estudiante, mediante su participación en un ambiente académico que favorezca el desarrollo de una conciencia social con mayor arraigo y satisfacción
Posibilitar el desarrollo de actitudes reflexivas, críticas y creadoras, como un usuario y generador de cultura
Propiciar una formación ideológica, basada en nuestra Constitución Política
Promover una constante superación personal y profesional

Fuente: Calderón Ita. (1987). *Maestros de primeras letras*. (pp. 201- 202).

En 1984 se establecieron las asignaturas de:

*Tabla 2. Asignaturas vinculadas con contenidos históricos
Plan 1984, Licenciatura en Educación Primaria.*

Semestre	Asignatura
Primero	Seminario: Desarrollo Económico, Político y Social de México I (Antecedentes)
Segundo	Seminario: Desarrollo Económico, Político y Social de México II (Época actual)
Tercero	Problemas Económicos, Políticos y Sociales de México I
Cuarto	Problemas Económicos, Políticos y Sociales de México II
Quinto	El Estado Mexicano y el Sistema Educativo Nacional

Fuente: Elaboración propia, con base en Calderon Ita (1987). *Maestros de primeras letras*. (pp. 195-198).

Las áreas de formación en las cuales está organizado este plan de estudios, presenta un tronco común, integrada a su vez por tres líneas (social, pedagógica y psicológica, así como cursos instrumentales correspondientes a 36 espacios curriculares). El área de formación específica lo cubrían 27 espacios curriculares.

En el caso específico de la línea de formación social, esta atendía a la educación como “un proceso personal y social, atento a los cambios científicos y tecnológicos de carácter universal” (Calderon, 1987, p. 203), esta línea de formación tenía como antecedente la formación histórica que se brindaba en el bachillerato y que articula a los seminarios orientados al desarrollo económico y social de México y que a su vez constituían el fundamento de los cursos de problemas económicos, políticos y sociales.

En este plan de estudios se puede observar que no existen espacios que aborden específicamente la asignatura de Historia, más con una orientación para su enseñanza o su aprendizaje, lo que se halla es un conjunto de asignaturas que abordan de manera indirecta contenidos históricos, pero no encaminados a su tratamiento en educación primaria, sin embargo, se contaban con asignaturas como *Contenidos de Aprendizaje de la Educación Primaria*, que de alguna manera orientaban en el tratamiento de dichos contenidos en educación primaria.

Por otra parte, se consideraba que el alumno normalista que ya había cursado un “bachillerato propedéutico” en el cual había trabajado asignaturas como Introducción a las Ciencias Sociales I y II, Historia de México I y II, Estructura Socioeconómica de México, Historia de la Educación, y que formaba parte de su formación previa.

Plan de Estudios 1997

Como parte del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales desarrollado por la Secretaría de Educación Pública, desde 1997 se implementó un nuevo plan de estudios de educación primaria, manteniendo el nivel de licenciatura y que buscaba lograr una correspondencia con las transformaciones realizadas en educación primaria en 1993.

El Plan de Estudios de Licenciatura 1997, constaba de 45 asignaturas organizado en dos campos de formación: “uno que es común a los maestros de educación básica y otro específico para la construcción de competencias como profesor de educación primaria” (Guevara, 2004, p. 42).

Este documento estaba estructurado en los siguientes apartados:

- I. Algunas explicaciones sobre el método de elaboración del plan
- II. Los rasgos deseables del nuevo maestro: perfil de egreso
- III. Criterios y orientaciones para la elaboración del plan y la organización de las actividades académicas
- IV. Mapa curricular
- V. Descripción de las asignaturas

Dentro de los rasgos del perfil de egreso, el docente debía conocer con profundidad los propósitos, los contenidos y los enfoques de las asignaturas que trabajaría en educación primaria, así como sus interrelaciones, su lógica y articulación; así como “saber establecer una correspondencia adecuada entre la naturaleza y grado de complejidad de los contenidos educativos con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de sus alumnos” (SEP, 1997, p. 32).

Las asignaturas que se orientaban al manejo contenidos históricos por parte de los docentes en formación eran:

*Tabla 3. Asignaturas vinculadas con contenidos históricos
Plan 1997, Licenciatura en Educación Primaria.*

Semestre	Asignatura	
Segundo	La Educación en el Desarrollo Histórico de México I	
Tercero	La Educación en el Desarrollo Histórico de México II	
Cuarto	Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación I	Historia y su Enseñanza I
Quinto	Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación II	Historia y su Enseñanza II
Sexto	Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación III	

Fuente: Elaboración propia con base en SEP (1997).

En este plan se resalta la importancia del estudio de la historia:

como parte fundamental de la formación de los niños y jóvenes porque les permite conocer la evolución de la sociedades humanas, los procesos de transformación que han experimentado a lo largo del tiempo, así como la influencia que la acción individual o colectiva de los hombres y de las mujeres ha ejercido en el devenir histórico. Así, a través del estudio de la historia, las nuevas generaciones adquieren conciencia de su ubicación en la sociedad y comienzan a comprender la dinámica de la vida social, las características de la comunidad y del país en el que habitan, y el lugar que estas entidades ocupan en el mundo (SEP, 2004, p. 11).

Resultaba una importante aportación de este Plan de estudios a la formación de los estudiantes normalistas, que se consideraran dos asignaturas que abordaran de manera específica las formas de enseñanza de la historia en la escuela primaria, el conocimiento de su enfoque y el acercamiento al manejo de contenidos y que de manera indirecta se veían enriquecidos por los seminarios de historia de la pedagogía, así como los cursos de Educación en el Desarrollo Histórico de México; otro elemento que se aportaba, tenía que ver con un enfoque formativo no sólo como elemento cultural, que favorecía la vinculación y tratamiento de otros conocimientos, sino también la adquisición y desarrollo de valores éticos y a partir de ello el desarrollo de una identidad nacional consciente y reflexiva.

De manera particular los cursos de *Historia y su Enseñanza I y II* tenían por propósito conocer y analizar los propósitos de la enseñanza de la historia, su complejidad e implicaciones para su enseñanza en educación primaria, las formas de adecuación de los contenidos acordes al pensamiento infantil y el diseño de estrategias didácticas fundamentales para la enseñanza de la historia de la entidad, el país y el mundo.

Plan de Estudios 2012

Con base en el acuerdo 649 del Diario Oficial de la Federación del 20 de agosto de 2012, bajo el argumento de la mejora de la calidad y equidad de la educación, se implementa un nuevo plan de

estudios para la licenciatura en educación primaria, bajo el cual sean preparados los futuros docentes y con ello se cumplan “las demandas y requerimientos que le planteen la educación básica” (DGESPE, 2012).

Este plan presenta entre sus principales características las siguientes:

- Un enfoque basado en competencias, mismo que se centra en el aprendizaje y la flexibilidad curricular, académica y administrativa
- La eliminación de la seriación de cursos en la organización de los trayectos utilizando diversos criterios disciplinarios o psicopedagógicos.
- La selección libre de cursos optativos y del momento para cursarlos.
- La diversificación en el estudio y la acreditación de una lengua adicional (inglés).
- Incorporación de diversas opciones de titulación (el portafolio, informe de prácticas profesionales y tesis de investigación).
- Una organización en trayectos formativos.

En este plan se muestra una malla curricular la cual presenta “en teoría”, la integración de diversos espacios en los cuales se ven vinculados saberes, metodologías y la práctica en correspondencia a los trayectos formativos. “Para el cumplimiento de las finalidades formativas, se estructuró la malla curricular con una duración de ocho semestres, con cincuenta y cinco cursos, organizados en cinco trayectos formativos y un espacio más asignado al Trabajo de titulación” (DGESPE/SEP, 2012).

Tabla 4. Trayectos formativos del Plan de Estudios 2012, Licenciatura en educación Primaria.

Trayectos	Cursos	Características
Psicopedagógico	16	Contienen actividades de docencia de tipo teórico-práctico
Preparación para la enseñanza y el aprendizaje	20	Articulan actividades de carácter teórico y práctico, centradas en el aprendizaje de los conocimientos disciplinarios y su enseñanza. Los cursos relacionados con el conocimiento matemático, ciencias y comunicación y lenguaje
Lengua adicional y Tecnologías de la información y la comunicación	7	Integran actividades de docencia de tipo teórico-práctico
Optativos	4	Formación complementaria e integral del estudiante
Práctica profesional	8	Integrado por 7 cursos articulan actividades de tipo teórico-práctico, con énfasis en el acercamiento paulatino a la actividad profesional en contextos específicos y a su análisis, los cuales se ubican del primero al séptimo semestre. El último curso de este trayecto, ubicado en el octavo semestre es un espacio curricular de práctica profesional intensiva en la escuela primaria.

Fuente: Elaboración propia con base en la DGESPE/SEP, 2012.

Es evidente el giro que se le da a través de dichos trayectos al plan anterior, en éste la fundamentación de esta reforma curricular se consideran las dimensiones social, filosófica, epistemológica, psicopedagógica, profesional e institucional. Siendo congruente con estas dimensiones y el discurso que se plantea en el plan de estudios, se esperaría que se fortaleciera el tratamiento de las asignaturas de historia por el sentido que cobra ésta en la formación de los normalistas, sin embargo cambia el tratamiento de los contenidos históricos:

Tabla 5. Asignaturas vinculadas con contenidos históricos Plan 2012, Licenciatura en Educación Primaria.

Semestre	Asignatura	Trayecto
Primero	Historia de la Educación en México	Psicopedagógico
Tercero	Educación Histórica en el Aula	Preparación para la enseñanza y el aprendizaje
Cuarto	Educación Histórica en diversos contextos	Preparación para la enseñanza y el aprendizaje

Fuente: Elaboración propia con base en la DGESE/SEP, 2012.

Como se puede observar hay una fuerte disminución a los espacios que abordan los contenidos históricos, aunque se mantienen dos cursos destinados al trabajo didáctico de dicha asignatura y su tratamiento en educación primaria. Cabe señalar que estos cursos se encuentran fundamentados, teórica y metodológicamente en la educación histórica, con el fin de que los estudiantes normalistas tuvieran un acercamiento al tratamiento y manejo de fuentes, y a su vez la forma de abordarlas en la escuela primaria, así como el trabajo con los conceptos de primer y segundo orden.

Historia de la Educación en México

Este curso presenta bajo la una propuesta metodológica de educación histórica, el “análisis e interpretación de fuentes históricas de primera y segunda mano, y en el desarrollo de conceptos que permiten ordenar la información contenida en las fuentes primarias y avanzar hacia la comprensión de los procesos que se analizan” (DGESE/SEP, 2013, p. 5).

La revisión panorámica que se propone de la historia de la educación en México tiene como base el trabajo y consulta en fuentes primarias, así como el ordenamiento cronológico de dichos procesos históricos, su periodización, causalidad, continuidad y cambio, relevancia y empatía.

Educación Histórica en el Aula

Este curso tiene por propósito acercar al estudiante a comprender a la historia, “su lógica, nocines, objetos de estudio, fuentes, mecanismos de corroboración y validación, a través de una aproximación al trabajo del historiador” (SEP/DGESE, 2013, p. 7).

De la misma forma esta asignatura centra su atención el desarrollo del pensamiento histórico y el aprendizaje de la historia por los alumnos, mediante el trabajo con fuentes primarias, la interpretación histórica y su tratamiento en la escuela primaria.

Educación Histórica en Diversos Contextos

Este espacio curricular daba continuidad al trabajo iniciado en el curso de Educación histórico en el aula, y buscaba que el estudiante normalista pudiera visualizar...

las múltiples oportunidades de aprender historia que ofrecen los museos, los archivos históricos, las bibliotecas de fondos antiguos, los sitios históricos y arqueológicos, los escenarios familiares, escolares y/o comunitarios próximos a sus alumnos así como los recursos del cine, la música, la literatura e Internet (DGESPE/SEP, 2013, p. 2).

De esta forma el estudiante normalista podría acercarse al conocimiento y uso de diversos recursos y estrategias para construir experiencias de aprendizaje para implementarlas en educación básica; también se pretende con esta asignatura promover desde un ángulo formativo, el traspasar a la escuela y la valoración de los componentes patrimoniales, desde una mirada analítica, y reflexiva.

Cabe señalar que los cursos mencionados en este Plan de Estudios han sido demasiado ambiciosos, considerando los propósitos que persiguen y los espacios curriculares y tiempo que se emplean para su tratamiento, por lo cual en la práctica resultan ser insuficientes para el tratamiento teórico y metodológico que plantean.

Plan de Estudios 2018

En correspondencia a la Estrategia de fortalecimiento y transformación de las Escuelas Normales, esta nueva propuesta de plan de estudios pretende garantizar que las Escuelas Normales, respondan las necesidades educativas del siglo XXI.

El plan presenta un enfoque basado en el desarrollo de competencias y una metodología centrada en el aprendizaje, también se incorporan elementos de flexibilidad académica como en el anterior plan de estudios y se encuentra organizado en los siguientes trayectos:

Tabla 5. Trayectos Formativos. Plan 2018, Licenciatura en Educación Primaria.

Trayectos formativos	Nº de cursos
Formación para la enseñanza y el aprendizaje	20
Bases teórico-metodológicas para la enseñanza	10
Práctica profesional	8
Optativos	4

Fuente: Elaboración propia con base en la DGESPE/SEP, 2018.

En la presentación del nuevo modelo se presenta en su fundamentación una estructura dividida en las siguientes dimensiones:

- Dimensión Social
- Dimensión Filosófica
- Dimensión Epistemológica
- Dimensión Psicopedagógica
- Dimensión Profesional
- Dimensión Institucional

En el caso de la formación histórica, dentro de la malla curricular que hasta el día de hoy se ha presentado, se puede constatar una nueva reducción de los espacios destinados a su tratamiento:

Tabla 6. Asignaturas vinculadas con contenidos históricos Plan 2018, Licenciatura en Educación Primaria.

Semestre	Asignatura	Trayecto
Cuarto	Historia	Formación para la enseñanza y el aprendizaje
Quinto	Estrategias para la enseñanza de la historia	Formación para la enseñanza y el aprendizaje

Fuente: Elaboración propia con base en la DGESE/SEP; 2018.

El contenido de dichos programas todavía no se conoce con claridad hasta la fecha, no ha existido la difusión, ni la capacitación para su implementación, lo cual limita las oportunidades para el conocimiento, análisis y reflexión de los contenidos que se planteen.

El caso de la Educación Histórica en los docentes en formación de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM)

Ante los cambios curriculares presentados en este ejercicio, es importante destacar que específicamente en el caso de la formación histórica de los estudiantes normalistas de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), se han implementado desde 1984, tres reformas a su plan de estudios y en este año se inició la implementación del Plan 2018, sin cambios en la infraestructura de la institución, ni adecuaciones acordes a los requerimientos que se plantean como indispensables para el trabajo en una institución a nivel superior, ya que hasta la fecha la institución no cuenta con conectividad, una biblioteca actualizada, espacios de estudio adecuados para estudiantes y docentes, etc.

También es necesario hacer notar la falta de capacitación a su personal docente, que se ha venido repitiendo cada vez que se genera un cambio o implementación de un nuevo plan; sin embargo, se ha llegado a extremos que dejan a la interpretación del docente de estas instituciones el abordaje y tratamiento de los cursos.

La problemática a la que se enfrenta la educación histórica de los estudiantes en la BENM, no se limita únicamente a la reducción evidente de espacios curriculares, que desde luego es una grave desventaja a su formación histórico-social, también es necesario hacer un estudio serio sobre diferentes cuestionamientos que nos hacemos los docentes que trabajamos estas asignaturas, como ¿los planes de estudio vigentes consideran fundamental la enseñanza de la historia? y ¿qué tipo de historia se propone enseñar?, ¿en qué medida la historia que se enseña en las escuelas normales responde a las necesidades e intereses de los niños de las escuelas primarias?

Aunado a lo anterior está la activa participación que tienen los alumnos normalistas a su paso por la licenciatura, es decir, ¿en qué condiciones llegan a las normales? y más específicamente ¿qué conocimientos históricos poseen?, ¿qué hábitos de lectura tienen?, ¿qué disposición muestran hacia el aprendizaje? y ¿a qué dificultades se enfrentan para realizar su práctica profesional?

La implementación de los cursos de Educación histórica en seis generaciones de la BENM ha evidenciado que existen contradicciones e importantes carencias para formar de manera satisfactoria a los futuros maestros que la escuela mexicana quiere en el siglo XXI.

Es urgente hacer modificaciones en los programas para responder a las necesidades que, hasta ahora se han presentado a esas generaciones. La prospectiva que se ha enunciado anteriormente es apenas un acercamiento. Asimismo, es importante tener presente que las funciones sustantivas de las escuelas del nivel superior, como lo son las normales y en especial la BENM, son además la docencia, la investigación y la difusión. Hoy difícilmente en esta institución se cumple con la primera ya que actualmente no hay condiciones para la investigación y la difusión. Además de la buena disposición de los maestros, se requiere del apoyo consciente y decidido de las autoridades educativas para que las normales prosperen y sigan cumpliendo su tarea sustantiva, que es la formación de maestros de educación básica.

Es claro que la enseñanza de la historia en educación básica es fundamental, misma que se reconoce y enarbola en los discursos oficiales, pero esta tiene un sentido más amplio, más ambicioso que busca fortalecer nuestras diversas identidades, responder cuestionamientos de nuestro presente, ¿quiénes somos?, ¿cuáles el origen de nuestros problemas actuales?, ¿qué nos ha llevado a ser como somos?, ¿qué es necesario que cambiemos?

No existe congruencia entre el decir y el hacer por parte de quienes son los responsables de elaborar el plan y programas de la Licenciatura en Educación Primaria.

No puede decirse que se considera la enseñanza de la historia es primordial para la educación básica, cuando en los hechos se reducen los espacios académicos, así como sus tiempos de estudio en la malla curricular. Es indispensable un compromiso serio por parte de todos los actores que intervienen en el proceso educativo, en especial en el de los futuros maestros.

REFERENCIAS

- Calderón Ita, C., y Deloya Domínguez, L. M. (1987). *Maestros de primeras letras. Cien años de su formación (estudio histórico-pedagógico)*. México: Costa-Amic.
- DGESPE. (2019). *Secretaría de Educación*. Recuperado de https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular
- Guevara, M., & González, L. E. (2004). *Atraer, formar y retener profesorado de calidad, Actividad de la OECD*. México: SEP/OECD.
- Latapí Sarre, P. (1998). *Un siglo de Educación en México, 2 vols.* México: Fondo de Cultura Económica.
- Latapí Sarre, P. (2004). *La SEP por dentro*. México: FCE.
- Maya Alfaro, C. O. (2003). Las Escuelas Normales: espacios de tensión y controversia. *Educación 2001, 100*, pp. 29-37.
- Sánchez Quintnar, A. (2006). Reflexiones sobre la historia que se enseña. En L. E. Galván Lafarga, *La formación de una conciencia histórica* (p. 19). México: Academia Mexicana de la Historia.
- SEP. (2004). *Historia y su Enseñanza I y II*. México: SEP.
- SEP. (2017). *Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación*. México: SEP.
- SEP/DGESPE. (2013). *Programa del curso de educación histórica en diversos contextos. Plan de estudios 2012*. México: SEP.
- SEP/DGESPE. (2013). *Programa del Curso Educación histórica en el aula. Plan de estudios 2012*. México: SEP.
- SEP/DGESPE. (2013). *Programa del curso Historia de la educación en México. Plan de estudios 2012*. México: SEP.
- SEP/DGESPE. (2019). *CEVIE/DGESPE*. Recuperado de <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/63>

ADECUACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: DISCAPACIDAD, DISCAPACIDAD MÚLTIPLE Y TRASTORNOS GENERALIZADOS DE DESARROLLO

ALEJANDRO MORENO LOZANO
Secretaría de Educación Pública de Hidalgo / IESPOH
RUBY JIMATE LÓPEZ
Secretaría de Educación Pública de Hidalgo

Resumen

Históricamente, la educación especial tiene sus orígenes en la Proclamación de los Derechos Humanos de 1948, desde el pronunciamiento escrito que aglutina los ideales que se consideran de avanzada para la sociedad que comparte los ideales humanistas enclavados en una perspectiva de corte capitalista donde los seres humanos tienen derecho a recibir educación con independencia de sus características físicas e intelectuales. Lo que priva es nacer humano, y lo humano se caracteriza por múltiples manifestaciones en las cuestiones físicas, intelectuales, preferencias y adscripciones de manifestación tardía, enmarcadas todas ellas por el ámbito biológico y con inhibición o potenciación del ámbito social en que se nazca y/o se desenvuelva el sujeto social.

Palabras clave: discapacidad, inclusión, exclusión, enseñanza de la historia.

DESARROLLO

El caso específico para el que se escriben los resultados de la investigación corresponde a los Centros de Atención Múltiple o escuelas de educación especial con sus distintos nombres con los que pueden ser conocidos en el territorio mexicano. La peculiaridad de estos centros es la atención en horario matutino y/o vespertino de los casos severos de discapacidad, discapacidad múltiple y Trastornos Generalizados de Desarrollo.

El grado específico de donde se desprende la investigación es en el tratamiento analítico del corpus de datos empíricos obtenidos exclusivamente en los sextos grados de educación primaria en educación especial, donde se escolarizan alumnos que presentan una edad cronológica entre 12 y 14 años y una mental (edad de desempeño general, de acuerdo al ICAP-CALS) que va de los 7 meses a 2 años con 3 meses.

En este grado, por las características de 83.3 % de los alumnos, el trabajo de comprensión espacial y temporal se aborda a partir de un trabajo sistematizado que se ancla en actividades para la vida diaria y las de aprendizaje, las cuales comienzan a las 8 de la mañana y concluyen a la una de la tarde; por lo general, para los turnos vespertinos es de 2 a 6 de la tarde, pero en las especificidades se ha encontrado que pueden trabajar por horas cuando las conductas de los alumnos son disruptivas, agresivas o heteroagresivas, que ponen en riesgo la integridad física de sus compañeros, profesores y de ellos mismos.

Las condiciones descritas fuerzan a modificar la enseñanza de todas las materias y, en especial, de la historia, con los alumnos que son sujetos de derecho para gozar del bien educativo que corresponda a su edad cronológica con ajustes razonables altamente significativas para que accedan al conocimiento del que son capaces, en condiciones lo más normalizadas posibles y apegadas a condiciones de realidad concreta que permitan su acceso a las actividades ordinarias; en cuanto a la identificación de hechos pasados, tomando como referente su historia personal, desde lo pasado inmediato a lo pasado por horas o días.

Para alcanzar los fines de la educación se requiere, primero, tener un conocimiento profundo de cada uno de los alumnos inscritos en el grado citado y, de manera importante, del plan curricular para situar objetivamente los ajustes razonables con un alto grado de especificidad que hace posible la significación de los eventos históricos que distinguen los conocimientos en esa área de las otras por caracterizarse en hechos pasados.

El giro que se reconoce en la presente investigación es que se retoma el enfoque histórico al conceptualizar la historia como un acto del presente. Un conocimiento que se construye en el pasado pero que se manifiesta en el aquí y ahora, en el movimiento con sus varianzas relativas de continuidad del dándose que marca el derrotero hacia lo que aun no es, pero que puja por ser: es decir, el futuro que promete, pero que aun no es y que lucha por presentificarse. El tiempo presente como la posibilidad en la cual se refleja el pasado sin el cual no tiene forma de hacerse visible a los seres humanos que viajan con el presente y se proyectan al futuro con el pasado a cuestas.

Se hace necesario en este punto, para entender el contexto en el que se enclava la investigación, un breve recorrido histórico sobre la construcción social de la Educación especial enclavados en tres dimensiones fundamentales: A) *Exclusión Escolar: Un evento de larga duración*, B) *Integración Educativa* y C) *inclusión Educativa*, que permitan situar en su justa dimensión la categoría de la otredad y la discriminación negativa y una de las múltiples formas en que se ejerce en el plano social y su implicación en la arena educativa de donde se desprende la cuestión curricular de la enseñanza de la historia que aquí se narra.

A) Exclusión escolar: Un evento de larga duración

El concepto de exclusión remite a “formas de discriminación negativa que obedecen a reglas estrictas de construcción en una sociedad dada” (Karsz, 2000, p. 66) De manera específica, en el ámbito “...escolar, se debe entender en contraposición al de inclusión escolar, y que se diferencia porque en cada polo respectivamente (...) existe un sector integrado y otro excluido” (Jiménez, 2008, p. 3).

Jesús Rodríguez (2011) identifica dos motores principales generadores de una discriminación negativa que afecta perjudicialmente a las personas que lo padecen y que se distinguen de las socioeconómicas. Estos son el estigma¹ como un mecanismo fundamentalmente irracional y el prejuicio que se instalan precisamente en el terreno de “las actitudes de exclusión y desprecio sistemático hacia grupos determinados; y que tiene como consecuencia la disminución o anulación de los derechos fundamentales de quienes los componen” (Rodríguez, 2011, p. 49).

La experiencia de exclusión comienza en algunos casos desde antes de ingresar a una institución escolar. Los padres de niños con discapacidad se ven inmersos en un “viacrucis o un calvario, suplicando de escuela en escuela un banco para este niño con características particulares en la construcción del saber” (Borsani, 2009, p. 39). Una vez aceptados formalmente, las alumnas y alumnos que presentan discapacidad se enfrentan a situaciones que obturan las oportunidades sociales y de aprendizaje derivadas prioritariamente de sus características físicas o intelectuales.

Algunos niños, que no encuentran un modo adecuado de intercambio social y/o afectivo, optan por replegarse lejos del profesor o de sus compañeros por una situación de displacer y angustia que les causa la exclusión a la que son expuestos (Borsani, 2009, p. 117) o bien, son relegados a recibir una educación distinta en instituciones creadas *exprofeso* para atender a los otros, los marginados, los discapacitados o indeseables.

Los centros de educación especial fueron hasta épocas muy recientes los reductos específicos en los que se venían escolarizando a las niños y niñas con discapacidad intelectuales, físicas, sensoriales y psíquicas. Estas instituciones acababan por servir y legitimar aún más, si cabe, la exclusión social (Torres, 2011, p. 223).

Las barreras que contribuyen a la exclusión de los niños y las niñas con necesidades educativas especiales identificadas por el movimiento de Inclusión Internacional son la falta de transporte, la distancia física de la escuela, las instalaciones de difícil acceso, la escasez de maestros capacitados y la actitud negativa de la sociedad (Laurin-Bowie, 2009). En el sentido de las instalaciones, los diseños arquitectónicos de los edificios de las escuelas primarias regulares y de educación especial no contemplan adecuaciones arquitectónicas mínimas para garantizar la accesibilidad y libre desplazamiento de las personas con alguna discapacidad, discapacidad múltiple o Trastorno Generalizado de Desarrollo.

Cuando las barreras para el aprendizaje se ven influidas negativamente por factores de tipo económico, social y/o familiar, el índice de exclusión es mayor, aunque estén los alumnos con discapacidad formalmente matriculados. “Su ruta a través de la sinuosa y larga travesía de la escolaridad no está garantizada, está llena de múltiples problemas de procedencia exógena que debe sortear para mantenerse en la prosecución, lo cual no es condición suficiente ni necesaria para garantizar

¹En realidad el estigma sólo tiene significados porque “el estigma como realidad intersubjetiva es una sintaxis cultural de clasificación asimétrica de dominio y exclusión”. Fuente especificada no válida.

el éxito académico” (Rivas , 2006, p. 6). “La consecuencia es que los niños con discapacidad pueden estar en aula pero no están recibiendo educación” (Laurin-Bowie, 2009, p. 86).

Al incumplir con la exigencia primera de la educación, se experimenta “...un desencuentro entre lo que la escuela y sus profesores esperan y exigen y lo que algunos alumnos son capaces de dar y de demostrar” (Escudero, 2005, p. 2). En este sentido, si un alumno no logra los rendimientos esperados, él es el primero y casi exclusivo responsable por su falta de capacidades, de motivación o de esfuerzo. Aquí comienza una serie de jergas utilizadas en la educación especial para categorizar² la problemática que afecta al niño mediante el uso de un tipo de lenguaje, “entendiendo que el lenguaje no se limita sólo a nombrar, sino que a veces produce 'realidades'”, “un problema eterno acerca de la relación entre las palabras y las cosas” (Sipes, 2006, p. 39). En esos vericuetos se trata de representar al otro, (Lagunas, 2010), alter-ego (turista/vagabundo, rico/pobre, civilizado/salvaje, nativo/extraño, discapacitado/normal)

Ante la categorización incesante, el niño con alguna etiqueta de discapacidad queda en franca desventaja, toda vez que requiere una respuesta a sus necesidades que contribuyan a desarrollar sus competencias básicas, potenciando sus habilidades para pensar efectivamente, comunicar su pensamiento, realizar juicios relevantes y discriminar valores en las arenas del conocimiento (Lipman, 1998). En este juego se dan distintos procesos que oscilan entre la inclusión y la exclusión en la enseñanza de la historia “...como parte de un proceso en el que se pueden identificar diferentes estadios, que van desde un alto grado de integración social hasta la más completa de las postergaciones” (Tezanos, 2001, p. 17).

El eje de la exclusión tiene presente un valor crucial, ya que por su característica fundacional que antecede a la integración y a la inclusión, logra permanecer vigente a través de múltiples rostros: Unas veces vedado, sutil, oculto, intermitente y otras más visibles, sin que sus ejecutantes tomen plena conciencia de sus efectos. Sufrido por los padres y sus hijos como miembros de una población vulnerable, sin voz que les dé la facultad de denunciar su condición de depositarios sociales de la exclusión, inicio y fin de ella, únicos culpables de haber nacido en una condición que es rechazada *a priori* por temores inconscientes de gente, alumnos, profesores y padres que se consideran a sí mismos como normales.

B) Integración educativa

Internacionalmente, la integración educativa comienza alrededor de 1960, de acuerdo a lo planteado por (García, 2010, p. 29) y (Cortese & Ferrari, 2006, p. 26). Su inclusión en la agenda internacional se concretó en el año de 1994, en la Declaración de Salamanca. El objetivo principal de la integración educativa fue que los niños independientemente de su condición y sus capacidades, pudieran acceder a la escuela regular y disponer desde allí, de los servicios necesarios para garantizar su desarrollo y aquellos aprendizajes que les permitieran en la edad adulta, ser activos socialmente y gozar de la igualdad de oportunidades.

En este sentido, “la integración educativa se constituye como una opción educativa que posibilita a las personas con discapacidad participar en las distintas etapas del quehacer social, escolar y laboral” (Arias, 2005, p. 17), asistidas con recursos y apoyos especializados en los casos en que sea

² “La educación especial legítima, a través de las categorizaciones, la parcelación del sujeto según sus deficiencias (Giglielmino, 2006, p. 63).

necesario. Sustentando el principio de integración en el derecho que tiene toda persona con discapacidad a desarrollarse en la sociedad sin ser discriminada.

Uno de los resultados generales que se relaciona con la implementación de la integración educativa a nivel global es que: “Fortalece la cohesión social sobre la base de aceptación consciente sobre la existencia del 'otro', del diferente, lo cual se ha convertido en el principal objetivo de las instituciones responsables del proceso de socialización, particularmente de la escuela” (Tedesco, 2000, p. 35).

En el plano nacional, la corriente de integración educativa en México también comienza a introducirse en el periodo de la década de los sesenta, con la implementación de un movimiento en educación conocido como normalizador que, desde ese tiempo, “defendía el derecho de las personas con discapacidad a llevar una vida tan común como el resto de la población en los siguientes ámbitos: Familiar, escolar, laboral y social” (García, 2010, p. 29), (Filidoro, 2006, p. 56). En este sentido, se encuentra ampliamente justificado que los niños con discapacidad reciban su educación en la escuela de su comunidad (Barraza, 2002), sobre todo en el nivel de educación básica.

En el año de 1993, el gobierno mexicano comenzó a impulsar la integración educativa involucrando al sistema de educación especial (Romero, 2006, p. 348) con la introducción de cambios legales y organizativos promovidos en dos frentes: Tanto por el equipo conformado por la Asesoría del secretario de Educación Pública y, por otro lado, el personal de la Dirección General de Educación Especial (DGEE) (García I., 2007). Por parte de la asesoría del secretario de Educación Pública, aparece Ismael García Cedillo y, por la DGEE, Eliseo Guajardo Ramos, dos personajes clave en la operacionalización institucional.

Varias críticas se erigen al modelo de la integración educativa tal como se operó en México. Una de ellas es que parecía “...una mera repetición de anteriores discursos (educación para todos, no segregación, educación de calidad)..., que sólo daban cuenta de cómo al crearse un significante de discapacidad, da lugar a la aparición de un sinnúmero de discapacitados de los que el Sistema Educativo pierde el control, en donde las buenas intenciones son sólo eso” (Gudiño, 1998, p. 32).

En este sentido, el discurso sólo ha logrado emitir retóricas polémicas, con lo que enmascara las desigualdades de la multiculturalidad y enfatiza en enseñar sobre las características de las personas con discapacidad, pero no sobre cómo intervenir educativamente (Guglielmino, 2006). La función del Estado frente a este tipo de análisis toma una dirección administrativa (Sipes, 2006) en la vida escolarizada de los menores en el sistema de educación especial.

Al nivel de la práctica, el éxito de la integración educativa se vierte sobre los hombros de los docentes convocados a superar los desafíos que implica educar a niños con discapacidad (Borsani, 2009). Esta idea es reforzada por Ismael García, “...de tal suerte que el futuro de la integración educativa va a depender de los esfuerzos de los profesores de las escuelas regulares y de las madres y padres de niños con o sin necesidades educativas especiales” (2010, p. 117).

C) Inclusión educativa

La inclusión educativa se presenta como un concepto de avanzada que busca, de manera efectiva, que la educación para todos, proclamada en Jomtien, Tailandia en 1992, tenga cobertura total. Con esta visión se busca superar a la integración educativa que le sirvió de basamento (Laurin, 2009) como “...un concepto muy amplio, en el que tiene cabida cualquier colectivo, o persona, independientemente de su género, origen social, capacidad o estilo de aprendizaje” (Moriña, 2008, p. 18).

Este término pone el acento en la esencia misma de la educación común, en el derecho que todos los niños y niñas tienen a recibir una educación de calidad³, con igualdad de oportunidades y sin discriminación de ningún tipo. Se presenta como un concepto amplio que abarca el de integración para referirse a la integración escolar. “Una escuela inclusiva es aquella que ofrece a sus alumnos las oportunidades educativas y las ayudas (curriculares, personales, materiales) necesarias para su progreso académico y personal” (Pinto, s/f, p. 84).

La inclusión busca satisfacer ampliamente las necesidades básicas, siendo una de sus definiciones:

El derecho que tiene todo ciudadano a disfrutar del beneficio de la riqueza de un país y a la incorporación a su producción, al acceso de una educación pública y de calidad, a recibir una atención médica hospitalaria eficiente, obtener un empleo digno, a conseguir un techo propio, a ser mirado y reconocido por el otro como un igual aunque sea diferente, a representar y ser representado en los órganos de decisión del país sin menoscabo de su condición social y a juzgar y ser juzgado por una justicia oportuna solvente y éticamente incuestionable (Rivas, 2006, p. 6).

En este sentido, también se busca dar respuesta a las necesidades básicas de aprendizaje que se coloca como un asunto de derecho que tienen los alumnos sin importar sus características físicas e intelectuales de recibir una educación con y entre alumnos de su misma edad, tal como se planteaba desde la integración educativa; pero se diferencia de ésta toda vez que pretende que la educación que reciben este tipo de niños sea una cuestión social, extendida general y particularmente a cada individuo de cada sociedad.

Lograr la inclusión a la escuela de todos los niños en edad escolar en estas dimensiones se transforma en “una lucha constante que se lleva a cabo en relaciones de poder debido a todos los intereses que encierra” (Laurin-Bowie, 2009, p. 122). La educación inclusiva también se presenta como una ideología y un camino importante para conseguir la equidad que posibilita una forma de vivir y de posicionarse ante la realidad; de apoyar y valorar al desconocido, al otro, al diferente con la intención de incorporarlo, asimilarlo, hacerlo propio.

Desde esta misma perspectiva se habla de respuestas equitativas, que no es lo mismo que igualdad; la equidad supone tener en cuenta a todos y todas las alumnas y alumnos para ayudar a quien más necesita, además de que procura el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con discapacidad o etiquetados como con necesidades educativas especiales.

La inclusión educativa tiene diversos objetivos. Uno de ellos es el “...aumento en la participación de los estudiantes para reducir su exclusión tanto en la cultura, la currícula y las comunidades de las escuelas. Esto implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender la diversidad del alumnado de su localidad” (Booth, 2002, p. 23) y así poder darle respuesta

El fin último de la inclusión educativa es la supresión de las barreras para el aprendizaje, la discriminación negativa que tiene vigencia en y a través del ambiente social de las escuelas donde viven a diario estudiantes distintos en el área cultural, religiosa, social, económica; ideológica, física

³Para fines de este proyecto de investigación, la calidad está compuesta por cuatro ejes, que son “...actitudes positivas, y facilitadoras para la inclusión, docentes dispuestos a brindar apoyo y bien capacitados, currículo y evaluación adaptables y escuelas accesibles que brinden apoyos” (Laurin-Bowie, 2009, p. 93).

e intelectual; situación que representa metafóricamente un caldo de cultivo para que proliferen los mecanismos de exclusión: racismo, sexismo, clasismo, homofobia, repulsión a la discapacidad y la intimidación (Tzvetan, 2009). Todos ellos comparten una raíz común: la intolerancia a la diferencia y el abuso de poder para crear y perpetuar las desigualdades.

Ajustes razonables para la enseñanza de la historia: una cuestión práctica

El presente, como un tiempo-dándose, permite que en su transformación se consideren hechos dados pertenecientes al pasado, pero que tienen la posibilidad de tratarse en el presente como única posibilidad de análisis que, a su vez, modifica la forma en que se proyectan en el futuro que está por delante, como promesa de llegar a ser, incierto, fugaz y que se vacía como metáfora de lo que no se puede asir por completo sin que se pierda al momento de esforzarse por contenerlo conceptualmente.

El conocimiento del pasado requiere de marcos para ser entendido a cabalidad en los distintos niveles conceptuales en que se traten incluyendo la educación especial. Los antecedentes históricos proporcionan un trasfondo contextual, en el que los episodios particulares adquieren significados (Eisner, 1988, p. 53), de los cuales se ha dado un rodeo mínimo que permita comprender la práctica de la adecuación curricular que hoy se denomina como ajustes razonables al aprendizaje como indicador de logro.

En el aspecto curricular se hace un análisis para identificar los elementos susceptibles para trabajar, que van desde el enfoque didáctico de la asignatura de Historia, que se identifica con “dar prioridad a la comprensión temporal y espacial de sucesos y proceso”, así como aproximar al alumno a la comprensión de la realidad. Este es el punto de partida sobre el cual se coloca la piedra angular del proceso y se procede a identificar los aprendizajes esperados para trabajar con ellos, como se menciona a continuación:

Bloque I. La prehistoria. De los primeros seres humanos a las primeras sociedades urbanas.

Competencia que favorece: Manejo de información histórica:

Aprendizaje esperado:

- A) Identificar la duración del periodo y la secuencia del origen del ser humano, del poblamiento de los continentes y de la sedentarización, aplicando términos como: Siglo, milenio y A.C.
- B) Investiga aspectos de la cultura y la vida cotidiana del pasado y valora su importancia.

Como puede notarse, la forma en que están expresados los aprendizajes esperados son inaccesible para la mayoría del alumnado descrito que se escolariza en los servicios de educación especial. En este proceso se requiere de un trabajo intelectual profundo que conserve el sentido del aprendizaje esperado, pero que experimente un retroceso gradual en su complejidad para que desaparezca la *barrera* que representa dicho aprendizaje esperado.

La adecuación pertinente como posibilidad, para el caso específico, puede quedar de la siguiente manera, con la claridad que los ajustes razonables se construyen en un método artesanal desde la intelectualidad del conocimiento de los alumnos y el contexto en que se lleva a cabo el aprendizaje:

- (A) Identifica la duración del periodo y la secuencia de actividades.
- (B) Identifica aspectos de la vida cotidiana del pasado.

A continuación, se narra un tipo de proceder específico en la intervención pedagógica una vez identificadas las competencias de los alumnos, los aprendizajes esperados de la currícula vigente y las adecuaciones pertinentes. En el aprendizaje (A) el alumno posee como aprendizaje previo que cada actividad dura un tiempo determinado con apoyos intermitentes o permanentes de acuerdo con sus áreas de oportunidad.

Desde que comienza la clase, reciben un esbozo de cuáles serán las actividades durante la jornada y su duración por medio de la técnica de agenda que marca la secuencia de las actividades planeadas en el proyecto didáctico y el desglose semanal. Nótese aquí que el reconocimiento del tiempo de duración es fundamental en la enseñanza y aprendizaje de la historia del pasado con base en la historia del presente.

La sesión transcurre así:

- Se socializan las actividades del día, para abocarse a cada una de ellas. Se comienza con la activación, siguiendo la música con movimientos que indiquen una secuencia que implica un conocimiento del cuerpo y los conocimientos sobre cómo mover el cuerpo, que es un aprendizaje histórico desde que se construye, como actividades que ayudan a desarrollo intelectual, el cual tiene sus bases en construcciones sociales a través de sedimentaciones culturales de larga duración.
- Se revisa el estado del tiempo día tras día para reconocer si está nublado, soleado y la ropa adecuada para tales eventos climatológicos. El saludo de sus compañeros y pase de lista es un reflejo también del conocimiento de la historia personal con los que convive, que parte de la identificación del presente corpóreo y del ausente corpóreo. Recordemos que la historia no es algo para museificar, sino para reconstruir en el presente.
- Posteriormente, se les cuestiona sobre las actividades realizadas el día anterior en clase y en su casa, además de lo que desayunaron. Como puede notarse, los eventos que aquí llamamos históricos no se centran tan alejados cronológicamente dadas las condiciones de los alumnos, pero sí rescatan el sentido del pasado justo como lo hace el pensamiento histórico con los hechos sociales más alejados y complejos que se advierten por medio de la lectura dinámica, que en el caso de los alumnos escolarizados en educación especial sería al extremo complicado arribar a esos niveles de concreción, pero que, sin embargo, accede al pensamiento histórico en la justa dimensión del máximo logro educativo al que son capaces de acceder, que es su pasado inmediato o casi inmediato por la edad mental que se evalúa por medio de baterías psicológicas, observaciones en aula y pruebas pedagógicas.
- La hora del refrigerio, que es a las 10:30 para los turnos matutinos y 16:30 para los vespertinos, implica recordar el lugar de las mochilas y los utensilios para participar adecuadamente de ellos. El recreo o tiempo libre también se acota por tiempos y se señala el inicio y el término por medio de señales auditivas claras que expresan que todas las actividades se tazan por periodos más o menos exactos. El lavado de dientes y manos también es una actividad que se lucha por sedimentar como un conocimiento de construcciones higiénicas para el cuidado de la salud que interviene en una mejora significativa de la vida y que también se presentifican como la construcción de conocimientos históricos.

- Las actividades de aprendizaje se retoman con recorte y pegado de las actividades realizadas el día. Prepararse para terminar la jornada también tiene su tónica que implica el aliño, preparación de útiles, mochila, chamarra y lonchera para continuar con otro proceso que es dentro del ámbito familiar. La historia atraviesa las conductas humanas sociales. El establecimiento de conocimientos que se consideran valiosos para ser transmitidos se generaron y agendaron en el pasado de tal modo que golpea con fuerza el presente donde se concretan. El futuro, sin duda, tendrá algo de lo que en el presente se discute, practica o analiza.

Reflexiones finales

Como puede notarse, con esta breve descripción es que la enseñanza de la historia con los niños y niñas con discapacidad adscritos al sexto grado en los Centros de Atención Múltiple en sus distintas denominaciones, parte de los eventos próximos del sujeto para ampliar paulatinamente la distancia cronológica de acuerdo con el desarrollo de sus capacidades.

El conocimiento histórico de la evolución que de ellos se tengan desde: el distinto, raro, diferente, especial o sujeto de derecho; marca el derrotero de atención que la sociedad mexicana ha impregnado a la atención educativa de la población con discapacidad, discapacidad múltiple y Trastornos Generalizados del Desarrollo.

El reporte final de la investigación trata de dar un breve recorrido contextual para arribar a una situación práctica que muestra cómo se realiza un ajuste pertinente a un aprendizaje esperado para la enseñanza de la historia con una población históricamente excluida del bien social de la educación, para proyectar un futuro donde todos y todas gocen del bien social educativo sin menoscabo de las características físicas e intelectuales de cada uno.

REFERENCIAS

- Lagunas, D. (2010). *Segregar, producir*. Madrid España: Entimema.
- Anzola, M. (2001). La exclusión social ¿condición o circunstancia? *EDUCERE*, pp. 153-159.
- Arellanes, E. (2010). *La accesibilidad en las escuelas secundarias, universal o limitada*. Argentina: OEI.
- Booth T. & Ainscow. (2002). *Index for inclusión*. España: CSTE.
- Booth, T. (2002). *Index for inclusión*. España: CSIE.
- Borsani, M. J. y Gallicchio, M. C. (2009). *Integración o exclusión. La escuela común y los niños con necesidades educativas especiales*. Argentina: Ediciones del Arca
- Cortese, M., y Ferrari, M. (2006). Algunas reflexiones sobre el contrato fundacional y el mandato social de la escuela especial. En P. Vain, *Educación Especial, inclusión educativa: Nuevas formas de exclusión* (pp. 16-34). Argentina: Noveduc.
- Eisner, E. (1988). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós.
- Escudero, J. (2005). *Fracaso escolar, exclusión educativa. ¿De qué se excluye y cómo?*
- Fernández López, María. (2014). *El juego y las matemáticas*. Universidad de La Rioja. Recuperado de https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE000727.pdf
- Filidoro, N. (2006). Nuevas formas de exclusión. En P. Vain, *Educación especial. Inclusión educativa, Nuevas formas de exclusión*. Buenos Aires: Noveduc.
- García, I. (2010). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. Educación

- Especial SEP. Recuperado de https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/.../2Integracion_Educativa_aula_regular.pdf
- Guglielmino, M. (2006). *La diferencia y la educación especial. Volver la mirada hacia uno mismo*. Buenos Aires: Noveduc.
- Gudiño, G. (1998). *La integración educativa en el discurso de la institución oficial*. México: UNAM.
- Jiménez, M. (2008). Aproximaciones teóricas de la exclusión social. Complejidad e impresión del término. Consecuencias del ámbito educativo. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 173-186). Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000100010
- Karsz, S. (2000). *La Exclusión. Bordeando sus fronteras*. España: Gedisa.
- Laurin, B. (2009). *Mejor educación para todos. Un informe mundial. Instituto Universitario de integración en la comunidad*. España: Universidad de España.
- Laurin-Bowie, C. (2009). *Mejor educación para todos. Un informe mundial*. España: Universidad de Salamanca. Recuperado de http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO22222/mejor_educacion_todos.pdf
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Cambridge University Press.
- Moriña, A. (2008). *Inclusión educativa un desafío para los sistemas educativos*. En *Educación especial e inclusión especial educativa*. España: UNESCO.
- Pinto, J. (s/f). *Educación especial. Necesidades educativas especiales*.
- Rivas, P. (2006). La integración social y la exclusión social: una relación asimétrica. *Educere, revista venezolana de educación*, 10(33), pp. 361-367. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35603321.pdf>
- Rodríguez, J. (2011). *Democracia, educación y no discriminación*.
- Romero, R. (2006). *Integración educativa de las personas con discapacidad en América Latina*. Educere.
- Sipes, M. (2006). *Nuevas formas de exclusión*. En P. Vain, *Inclusión educativa. Nuevas formas de exclusión*. Buenos Aires: Noveduc.
- Tedesco, J. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. México: PCE.
- Tezanos, J. (2001). *La sociedad dividida, estructura de clase y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca nueva.
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. México: Morata.
- Tzvetan, T. (2009). *Nosotros y los otros: Reflexión sobre la diversidad humana*. México: Siglo XXI Editores.

AMÉRICA LATINA ENTRE LOS LIBROS DE TEXTO DE BRASIL, CHILE Y ESPAÑA

JOAN PAGÈS BLANCH
Universidad Autónoma de Barcelona
LÉIA ADRIANA DA SILVA SANTIAGO
Instituto Federal Goiano
MARCO ANTÔNIO DE CARVALHO
Instituto Federal Goiano

Resumen

El libro de texto ha sido considerado el principal vehículo del conocimiento sistematizado y un instrumento auxiliar, en clase, para profesores y alumnos, además de una representación de toda una manera de concebir y practicar la enseñanza. En este sentido, buscamos analizar lo que se ha escrito sobre América Latina en los libros de texto de Brasil, Chile y España intentando percibir, en el caso de los dos primeros países, la construcción de una integración y de una identidad regional y, en el de España, verificar la construcción de la alteridad y de la conciencia ciudadana. Los resultados obtenidos en Brasil y Chile nos llevan a señalar que los libros de texto de estos dos países no están posibilitando la construcción de una integración y de una formación de lazos identitarios regionales. En los libros de texto españoles hemos visto que están lejos de cumplir su papel en el proceso de construcción de la alteridad y de la conciencia ciudadana. Los libros de texto españoles siguen favoreciendo una imagen de América Latina que la presenta como la sobremesa de un menú cuyo plato principal es la propia historia de España.

Palabras clave: libros de texto, América Latina, identidad, alteridad.

INTRODUCCIÓN

El libro de texto ha sido considerado el principal vehículo del conocimiento sistematizado, un instrumento auxiliar, en clase, para profesorado y alumnado. Es una representación de una manera de concebir y practicar la enseñanza. Su textualidad constituye una forma de escritura que expresa teorías pedagógicas y patrones de comunicación que conforman un microsistema instructivo completo y, en parte, autónomo (Benito, 2001).

Como uno de los componentes de la cultura escolar, el libro de texto ejerce un papel de canal de transmisión de ideologías, de valores, de mitos y estereotipos. Es, además, portador de un saber escolar articulado a las finalidades sociopolíticas y culturales de una determinada sociedad. El libro de texto segmenta, articula, establece cortes y progresiones de contenido, crea situaciones de aprendizaje, de evaluación, construye y selecciona recursos informativos y actividades prácticas de enseñanza y de aprendizaje.

El libro de texto está íntimamente relacionado con el proceso de disciplinar de los saberes escolares. En este sentido, para materializar la disciplina escolar, el libro de texto acentúa predominantemente su papel en las prácticas escolares y entre el alumnado y el profesorado. Pensado como obra destinada a ambos colectivos gana algunos papeles como los de reproducción ideológica, de difusión del currículo oficial, de condensador de principios y hechos de las ciencias de referencia, imprescindibles para guiar el proceso de enseñanza y de aprendizaje y posibilitar la formación continuada (Freitas, 2009).

Por ser un instrumento privilegiado en los sistemas educativos de muchos países del mundo, entre ellos Brasil, Chile y España, hemos decidido analizar y valorar el lugar que América Latina tiene en los libros de texto de Historia y Ciencias Sociales de estos países. Centramos nuestro análisis en los contenidos que se transmiten sobre América Latina a fin de percibir las permanencias y los cambios, las inclusiones y las exclusiones y averiguar si posibilitan la construcción de la alteridad y de una conciencia ciudadana ya que, siguiendo a Rüsen, la conciencia ciudadana “es la suma de las operaciones mentales con las que los hombres interpretan su experiencia de la evolución temporal del mundo y de sí mismos de tal forma que puedan orientar, intencionalmente, su vida práctica en el tiempo” (2001, p. 51).

Investigaciones ya realizadas por Dias (1997), Silva (2006), Koling (2008), Pagès (2009), Santiago y Ranzi (2013) y Conceição y Zamboni (2013) apuntan que la enseñanza de la Historia de América Latina es el escenario de escasos estudios en la educación básica obligatoria tanto de Brasil como de otros países de América Latina. Los estudios existentes desde principios del siglo XX se centran básicamente en una historia centrada en el contacto de los pueblos americanos con los hispanos, en la América colonial, en los procesos de independencia de América Latina, en la influencia de los contingentes de inmigrantes europeos de finales del XIX e inicios del XX, en la sucesión de regímenes autoritarios en casi todos los países en las décadas de 1970 y 1980, en el colapso del “modelo de desarrollo” y en la ola pre-democrática de principios de los años 80.

Con la formación de MERCOSUR Educativo se han apuntado otros contenidos a fin de promover una identidad latinoamericana y su integración regional. Por ejemplo: las fronteras como espacio de intercambio y de aislamiento; el pasado colonial en la perspectiva de los estudios comparados; los conflictos entre Estados nacionales desde una perspectiva regional; las dictaduras militares recientes y los circuitos del exilio; la producción cultural desde una perspectiva histórica; la Educación Patrimonial; la destrucción de las formas de vida indígenas y la aparición de nuevos conceptos como conquista, cristianismo y aculturación; la entrada de los países americanos en el

mercado mundial como proveedores de materias primas; el surgimiento de la burguesía industrial y de la clase obrera; el populismo; la apertura al capital extranjero y la deuda externa; la globalización (la economía mundializada y el retorno a la democracia) (Santiago y Ranzi, 2013). Sin embargo, pocos cambios se realizaron en los materiales que circulan en las aulas y en las propuestas curriculares. En resumen, los libros de texto han incorporado dos o tres capítulos dedicados a los pueblos precolombinos, al proceso de colonización y a las independencias. Y poca cosa más.

Hemos realizado el análisis de los libros de texto seleccionados utilizando el método comparativo. El principio de la comparación consiste en el reconocimiento del otro y de uno mismo a través del otro (Aguilar, 2002). En esa perspectiva, comparar implica tomar decisiones. Comparamos libros que se encontraban en uso en las escuelas de las ciudades de Santiago (Chile) y de la región Sur de Goiás (Brasil). También intentamos verificar si el alumnado puede construir una identidad regional a través de lo que ha sido transmitido en los libros de texto. Si somos latinoamericanos, tenemos características culturales que nos acercan, fronteras territoriales con casi todos los países del Sur continental, tenemos relaciones comerciales y migraciones entre los países, sin embargo, también tenemos una historia que nos ha separado y fragmentado más que unido o que nos ha dado el sentido de “ser” latinoamericano.

Con España, más específicamente con Barcelona, hemos indagado para verificar la construcción de la alteridad. Parte de lo que los latinoamericanos son hoy es el resultado de la mezcla de razas, de una determinada forma de sociedad, de una construcción económica o política que proviene de estos largos años de relación como colonias y metrópolis portuguesa y española.

De este modo, en las líneas que siguen exponemos como los libros de texto de estos países presentan América Latina.

América Latina en los libros de texto brasileños y chilenos

El libro de texto *História, Sociedade & Cidadania*, publicado en 2012, dedica un capítulo, específicamente el nueve, de la tercera unidad, al relato de actividades y discusiones sobre las independencias en América Latina, un total de 15 páginas de las 315 con que cuenta el libro.

La introducción de este capítulo contiene los versos de una samba-enredo, de la Escuela de samba de Vila Isabel:

Soy loco por ti, América – A Vila canta a latinidade

Sangue “caliente” corre na veia

É noite no Império do Sol

A Vila Isabel semeia

Sua poesia em “portunhol”

[..]

“Arriba”, Vila!!!

Forte e unida

Feito o sonho do Libertador

A essência latina é a luz de Bolívar

Que brilha num mosaico multicolor

Para bailar “La Bamba”, cair no samba

Latino-americano som

No compasso da felicidade

“Irá pulsar mi corazón” (Boulos, 2012, p. 150)

A través de la letra de la canción, el autor inicia el tema de los procesos de independencia de la América Española, exponiendo la crisis del sistema colonial, que tuvo como factores la opresión española, la prohibición de montar manufacturas en América, las enormes diferencias sociales y la discriminación existente en las sociedades hispanoamericanas y los privilegios dados a los chaperones. A continuación, el autor presenta el caso de Haití, el levantamiento esclavo de 1791, que dio inicio a la lucha por la independencia en la isla de Santo Domingo, liderada inicialmente por Toussaint L'Ouverture, quien promovió uno de los mayores levantamientos de esclavos ocurridos en la historia de América, que continuó dirigido por otro ex esclavo, Jean Jacques Dessalines quien venció a los franceses y proclamó la independencia de Santo Domingo en 1804.

Otro movimiento popular descrito en el libro fue la revuelta de Túpac Amaru. El autor muestra que los indios y los mestizos de México y Perú querían el fin del trabajo forzado, de los impuestos abusivos y de la discriminación sufrida. Así, a fines del siglo XVIII, en las tierras del actual Perú, el mestizo José Gabriel Condorcanqui, descendiente de antigua familia inca y llamado del Túpac Amaru, encabezó una revuelta contra esta situación. La revuelta fue un movimiento de indios, mestizos y pocos criollos, pero fue derrotada por el apoyo de la élite criolla. Túpac Amaru junto a su esposa fueron muertos y descuartizados en la plaza central de Cuzco.

El autor da continuidad al tema tratando de los levantamientos que se produjeron en América del Sur, liderados por San Martín, que liberó Argentina, Chile y parte del Perú y por Simón Bolívar, que venció a las fuerzas españolas y constituyó a Gran Colombia (Colombia, Venezuela, Panamá y Ecuador).

Boulos (2012), además, dedica una página al “caso de México”. En ella, el autor describe las luchas de los padres Miguel Hidalgo y José María Morelos, sus conquistas y la represión al movimiento, dirigida por Agustín de Iturbide, que posteriormente tomó el poder y proclamó la Independencia de México en 1821; se convirtió en emperador y fue derrotado por la élite criolla que proclamó la República.

En la propuesta de trabajo, con fuentes, el autor exhibe el fragmento de un texto de María Lúgía Prado, abordando la participación de las mujeres en las luchas de la independencia política de América Latina, acompañando a sus maridos, cocinando, lavando y cosiendo.

También destaca el papel de algunas mujeres que participaron en las batallas como Juana Azurduy de Padilla en Bolivia, María Quitéria de Jesús, en Brasil y Gertrudis Bocanegra en México.

En el libro todavía hay otra referencia a América Latina, en la unidad que estudia la segunda monarquía brasileña, cuando ocurrió la Guerra del Paraguay. Se presentan las causas del conflicto, la implicación de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, el liderazgo del líder paraguayo Francisco Solano López, las consecuencias y la participación de los negros del ejército brasileño.

El libro chileno *Puentes del Saber, Historia, Geografía y Ciencias Sociales* dedica dos unidades (la 2 y la 4) a temas relacionados con América Latina: “La Conquista de América” e “Ilustración y Revolución” con un total de 49 de las 304 páginas que totalizan el libro.

Comparando el libro brasileño y el chileno, vemos que tienen un número de páginas relativamente similar. Sin embargo, Chile dedica un número mayor de páginas a América Latina. Ello no significa necesariamente que trate contenidos distintos. Ambos tratan contenidos relacionados con la conquista y con los procesos de independencia.

La unidad dos del libro *Puentes del saber. Historia, Geografía y Ciencias Sociales*, se refiere a la conquista de América. Su punto de partida es una imagen que retrata la esclavitud de los pueblos indígenas, el trabajo en las minas, la religión cristiana en América y el comercio.

Para los autores, los objetivos que el alumnado va a aprender son:

- Caracterizar la conquista de América y la caída de los grandes imperios precolombinos analizando los factores que explican la rapidez de este proceso.
- Comprender y argumentar por qué la llegada de los españoles a América provocó un choque entre las culturas.
- Reconocer y evaluar el impacto que causó el descubrimiento y la conquista de América en los pueblos originarios y en la cultura occidental. (Benavides, Cisternas, Hormazábal, 2014, p. 72)

A continuación hay un texto de cuatro páginas relatando: a) la llegada de Cristóbal Colón a América a las Islas del Archipiélago de Bahamas; b) el proceso de conquista que los autores dividen en tres etapas: de 1492 a 1519 con las exploraciones en las islas del mar del Caribe, de 1519 a 1550 con la conquista de los grandes imperios, cuando los españoles acumularon gran cantidad de metales y piedras preciosas y después de 1550 cuando el ritmo del conquistador declinó y comenzó un período de organización de las tierras conquistadas.

Todas estas etapas se relatan con mayor riqueza de detalles, como la conquista del Caribe, la caída del imperio azteca - destacando la misión de Cortés al explorar la región continental de Centroamérica y el fin del imperio inca a manos de Francisco Pizarro, que se unió a Diego de Almagro y a fray Hernando de Luque para buscar riquezas en las costas del Pacífico. El texto expone, además, la conquista de la región de Chile señalando en una línea de tiempo con todo el proceso de su conquista; la organización política y los conflictos internos de los imperios indígenas; las diferentes formas de hacer las guerras entre los españoles e indígenas, con el uso, por los españoles, de armas de fuego, de espadas de hierro, armaduras, caballos y perros frente a los aztecas que no conocían el hierro pero que utilizaban lanzas, garrotes, arco y flechas; el choque biológico –que explica la derrota de los pueblos originarios de América, víctimas de epidemias y enfermedades provenientes de los virus y bacterias traídas por los españoles–. Por último, los autores trataron del impacto de la conquista que generó choques culturales, el colapso de las sociedades indígenas y los cambios culturales en la propia sociedad europea con la adopción de alimentos y el debate en torno a la condición humana de los indígenas.

Al final de la unidad hay un relato acerca de la naturaleza de los indígenas, con las ideas de Bartolomé de las Casas y Juan Ginés de Sepúlveda y con la posición de la corona española, que reconoció la condición humana de los mismos y elaboró leyes que obligaron a los *encomenderos* a otorgar a los indígenas días de fiesta, una remuneración por su trabajo, un buen trato y tiempo suficiente para que pudieran conocer la religión católica.

Es de destacar en esta unidad el uso del término “descubrimiento” al lado del de “conquista”. En el caso de Brasil, el concepto “descubrimiento” prácticamente no es utilizado en los libros de texto. Mendes e Ribeiro (2015, p. 28) observan que, en 1992, año de las conmemoraciones de los 500 años del primer viaje de Colón a América, hubo intensos debates en Brasil que fueron muy útiles para la enseñanza. Los conceptos consagrados por parte de una cierta tradición historiográfica como *Descubrimiento*, *Nuevo Mundo* y *Civilización* demostraban una clara asimilación del tema desde el punto de vista europeo.

Por otro lado, términos como *Conquista*, *Invasión* o *Llegada* intentaban invertir esta óptica, ya que el territorio que hoy conocemos como América es tan viejo como los demás continentes. Así, estos autores señalaron que “al utilizar el término descubrir, que significa quitar el velo, mostrar, revelar, traer a la luz, los conquistadores invirtieron la historia, al marcar el origen de los pueblos encon-

trados a partir de su llegada, además de despreciar la diversidad étnicocultura de las naciones que habitaban la futura América”.

En este sentido, las propuestas curriculares de Brasil y los materiales que se utilizan en clase como los libros de texto han optado por el uso de los términos *Conquista, Invasión o Llegada*.

Otro hecho a destacar es que Brasil, como territorio latinoamericano, también conquistado por europeos, aparece en esta unidad. En esta perspectiva, la pregunta que nos planteamos es si el tema está relacionado con América Latina o con la historia de Chile, ya que la conquista de territorio hispanoamericano se está tratando solamente a través de su propia historia. Entendemos que el silencio, en relación con la conquista del territorio brasileño, se debe a que no se trata del estudio de temas relacionados con América Latina, sino específicamente con la propia historia de Chile.

En la unidad cuatro encontramos, además, la descripción de las revoluciones hispanoamericanas. La unidad comienza con la historia europea, la del Siglo de las Luces, y prosigue con la independencia de Estados Unidos, la Revolución Francesa y, como último capítulo de la unidad, con las revoluciones hispanoamericanas y la independencia de Chile.

Los procesos de independencia de América se ejemplifican en Nueva Granada y Venezuela – donde se destaca el papel del Libertador, Simón Bolívar–. También se narran los movimientos de independencia de México y el papel significativo de Miguel Hidalgo y José María Morelos en el proceso inicial y el de Agustín de Iturbide en la proclamación de la independencia y en el establecimiento de la monarquía católica constitucional.

Según los autores del libro, el proceso de independencia de México influyó el proceso de independencia de las colonias en centroamérica, causando agitación en la Capitanía General de Guatemala, formada por las provincias de Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua y Costa Rica, que en 1823 reunió un congreso con representantes de las provincias y las declaró independientes de España, de México o de cualquier otra nación.

Los autores presentan las independencias del Virreinato del Río de la Plata, alegando que entre los criollos se fue formando la idea de ser independientes. Así, después de luchas bajo el liderazgo de San Martín, en 1816, se reunió en Tucumán, el Congreso Constituyente de las Provincias Unidas del Río de la Plata, para dictar una Constitución y declarar la independencia de las Provincias Unidas. San Martín, además de liderar el proceso de independencia de Argentina, luchó también por la independencia de Chile y Perú.

Como último aspecto, antes de tratar la independencia de Chile, los autores muestran, en tres párrafos, el proceso de independencia de Perú, Ecuador y Bolivia. De Perú, el texto afirma que, por un lado, la población era favorable a la independencia pero, por el otro, la élite criolla prefería seguir perteneciendo al imperio español.

San Martín, a su llegada a Perú, buscó la colaboración de los sectores populares, para en 1821, declarar la independencia del país. Ya en 1822, Simón Bolívar entra en Quito y declara la independencia de Ecuador. Así, con la llegada de San Martín en Perú, éste buscó la colaboración de los sectores populares, para en 1821, declarar la independencia del país. Ya en 1822, Simón Bolívar entra en Quito y declara la independencia de Ecuador. Siguió hasta Guayaquil, donde en contacto con San Martín, deciden que Bolívar se encargaría de eliminar los últimos focos de la resistencia española, lo que sucedió en la batalla de Junín, liberando Lima, y en la batalla de Ayacucho, que liberó el territorio de la región, la actual Bolivia.

Al lado de este pequeño texto hay un cuadro titulado “Investiga”. En él se sugiere una actividad en grupos de tres personas. Deberán buscar, en la biblioteca o en Internet, información respecto a la independencia de Brasil y compararla con la independencia de Hispanoamérica, analizando las

semejanzas y diferencias. El texto sugiere un sitio para iniciar las investigaciones.

El libro español *Polis - Ciències Socials, Geografia i Història* dedica la unidad nueve a trabajar el tema de los grandes descubrimientos geográficos. El texto comienza describiendo los objetivos de los navegantes, señalando las dificultades en la búsqueda de las especias en Oriente. Continúa con las expediciones portuguesas a través del Atlántico, abriendo las rutas de África y la India. Describe los progresos en la navegación, con los descubrimientos técnicos y científicos, como la brújula, el astrolabio y las carabelas e inicia el tema de las conquistas españolas.

Sobre las conquistas, las expediciones y el inicio del proceso de colonización realizadas por España, se dedican todas las demás páginas de la unidad, sumando once páginas de las dieciséis que compone la lección.

La pregunta que nos planteamos es la siguiente: ¿por qué razón se debe estudiar el tema de los grandes descubrimientos, evidenciando, aún en el siglo XXI, el importante papel ejercido por España en este proceso y en cierta forma exponiendo la representación de una América Latina que prosigue siendo colonia y, vinculada al contexto español?

La España del siglo XIX y de parte del siglo XX, se preocupó, al construir su estado nacional y dado su papel subalterno dentro de las relaciones internacionales, de no dar espacio para que América Latina pudiera ser pensada fuera de las relaciones de colonizador / colonizado. Con los cambios ocurridos en las Leyes de Educación, a partir de la década de 1990, vemos la preocupación de los legisladores para desarrollar en los alumnos actitudes y hábitos característicos del humanismo y de la democracia, actitudes de tolerancia y aprecio por otras culturas, respeto a los derechos humanos y a los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en el contexto global. Pero estos indicios de cambios no promovieron transformaciones sustanciales en los libros de texto en relación con América Latina que siguió siendo presentada con el papel subalterno propio de la Colonia.

De este modo, el contenido de la unidad se inicia con los viajes de Colón hacia el nuevo continente. Colón presenta su proyecto a los Reyes Católicos, e Isabel resuelve financiar los viajes. El relato trata de los cuatro viajes realizados por él, describiendo que en el primero, en 1492, desembarcó en la isla de San Salvador y exploró las islas de Cuba y Haití. En las demás expediciones realizadas llegó a la Isla Española, a Trinidad y a la costa de centroamérica.

Los reyes españoles piden al Papa la soberanía de la tierra, firmando el Tratado de Tordesillas, para evitar conflictos con los portugueses, que también estaban explorando la región.

Los autores siguen hablando del “descubrimiento” del Pacífico, del cambio del nombre de América –en homenaje a Américo Vespucio, que aseguraba ser el primer europeo en estar en el continente– y de la primera vuelta al mundo, realizada por Fernando Magalhães y Juan Sebastián Elcano al servicio de la corona española.

Después de presentar estos datos, los autores se centran en los pueblos precolombinos. De estas culturas se describe que Colón y sus hombres, al llegar al nuevo mundo, imaginaron que habían llegado a las Indias por esto, llamaron a sus habitantes de indios.

El texto realiza una descripción de las civilizaciones maya, azteca e inca con temas relacionados con la geografía de la región, la economía, la organización política, la religión y el desarrollo de algunas técnicas específicas, como la astronomía y las matemáticas de los mayas, la pirámide escalonada de los aztecas y las fortalezas de piedra, como Machu Picchu, de los incas. Después describen la conquista y la organización de estos imperios realizadas por Hernán Cortés y Francisco Pizarro.

Al término del texto los autores exponen la explotación de los recursos, el comercio de América

y la formación de la sociedad colonial. De los recursos explotados, se describe el sistema de encomienda en el trabajo en la tierra y la explotación indígena, en el sistema de la mita, en el trabajo en las minas. España tenía el monopolio comercial del comercio con América. En el puerto de Sevilla desembarcaba el oro y la plata y el maíz y el cacao, que eran productos desconocidos hasta entonces en Europa.

En América, los españoles poseían el poder político y económico, sin embargo, la mayor parte de la población era indígena. A finales del siglo XVI, los criollos, descendientes de españoles, nacidos en América, ya eran cerca de medio millón de personas. También eran numerosos los mestizos, hijos de españoles con indígenas.

En toda la América colonizada se impondrá la lengua, la religión y la cultura de los españoles. Sin embargo, algunas culturas van a mantener una parte de sus costumbres y de su lengua.

En todo el texto dedicado a la conquista y al proceso de colonización realizado por España, el término “América” es utilizado como si ésta hubiera sido posesión única y exclusiva de España.

Consideraciones finales

En las líneas anteriores vimos que Brasil, Chile y España, presentan en los libros de texto contenidos que mantienen una uniformidad en la construcción de sus descripciones, que exponen a América Latina en el pasado y que disponen de pocas páginas para tratar sobre el tema.

Los contenidos expuestos en los libros de texto de Brasil y Chile presentan muchas semejanzas con los libros españoles. No se presentan sus lazos identitarios comunes. Los dos países están ubicados en el continente sudamericano y son parte de dos bloques regionales, como el MERCOSUR y la UNASUR, que reconocen que el diseño regional se presenta como un camino especial a seguir por las naciones (Bernabé, 2011). Sin embargo, como observa este mismo autor, parece que la constante acomodación de intereses entre los países de América Latina, se ha convertido en un obstáculo para la profundización de un camino más consistente en el proceso de integración.

Bernabé (2011) se pregunta las razones por las cuales en los contenidos de los libros de texto no se contextualiza América Latina en el tiempo presente ni en sus lazos identitarios, caracterizados por semejanzas en sus propias historias y por lenguas de origen latino que permiten una comunicación más fluida entre los pueblos. Capelato (2013, p. 19), al describir el proceso de integración de América Latina tras las dictaduras militares y que generó la formación del MERCOSUR, observa que, por parte de Brasil,

se produjo un fenómeno sorprendente: los brasileños, siempre de ojos volcados hacia el otro lado del Atlántico o hacia el hermano del “Norte”, con los que muchos se identificaban en sus delirios de grandeza, acabó teniendo que desviar la mirada hacia los vecinos del sur. Esto ocurrió cuando, después de creer en las promesas de la dictadura de que el “Gigante dormido” había despertado, tuvieron que enfrentar un escenario de grave crisis cuando el sueño se acabó. El Mercosur contribuyó poco a la resolución de los problemas brasileños y de las otras naciones involucradas, pero el reconocimiento de las dificultades de reconstrucción de un país en nuevas bases tras 20 años de dictadura, de una violencia política que alcanzó también Argentina, Uruguay, Paraguay y Chile, acrecentada por la crisis económica que asoló la región en el momento de las redemocratizaciones, sensibilizó parcelas de la sociedad brasileña que pasaron a admitir semejanzas, antes ignoradas o negadas, en relación con las naciones con las que compartían un origen histórico común.

Sin embargo, estos cambios de posición tampoco generaron desdoblamientos en la cultura escolar brasileña, sea a través de propuestas curriculares, o de los libros de texto, ya que, como observa Goodson (1995) los cambios curriculares sólo son posibles porque son prescripciones de intereses gubernamentales.

Si la percepción sobre Brasil y Chile nos lleva a señalar que los libros de texto no están posibilitando la construcción de una integración y la formación de lazos identitarios regionales, en el caso de España vemos que los libros de texto todavía están lejos de tener un papel activo en el proceso de construcción de la alteridad y de la conciencia ciudadana. Como señala Ferrer (2016), la escuela es el espacio donde es posible potenciar una alteridad activa con vocación de cambio, para la igualdad, que permita la construcción de un futuro mejor, más solidario, ético y sostenible. En este sentido, el libro de texto, como elemento activo del trabajo escolar, ha favorecido, en el caso de España, la difusión de contenidos que dan a América Latina la consideración de que sigue siendo el postre de un menú cuyo plato principal es la historia de la España. Al enaltecer a España, como símbolo de expansión y conquista territorial, se subordina a los pueblos conquistados, distanciando a los alumnos de una mirada más solidaria e igualitaria sobre ellos.

Sin embargo, nuestras consideraciones no pueden ser solamente de incredulidad y desánimo. Entre Brasil, Chile y España han ocurrido procesos migratorios que vienen facilitando los intercambios de conocimientos culturales con los profesores. También, y aliado a estos intercambios más personales, está el acceso y la velocidad de las informaciones, que están disponibles sobre los países de América Latina y de Europa y que permiten que el profesor aborde temas referentes a América desde otras perspectivas diferentes a las tradicionales.

En ese sentido, nuestra mirada esperanzadora se centra en la figura del profesor, porque éste en el aula puede dar visibilidad y propiciar innumerables tácticas de apropiación de un determinado saber. Al hacerlo, el profesor no sólo expone un conocimiento al alumno, sino que también le interpela y lo ubica en el lugar del otro con palabras impactantes, que provoquen, que emocionen y que permitan al alumno asumir nuevas posiciones (Souza, 2001).

REFERENCIAS

- Barnabé, I. R. (2001). *Unasul: desafios e importância política*. *Mural Internacional*, 1, 40-48. Recuperado de <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/muralinternacional/article/view/5380/3943>
- Benavides, J. M. B.; Cisternas, N. P., Hormazábal G. L. (2014). *Puentes del Saber. Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. (1ª Ed). Santiago: Santillana, 304 p.
- Benito, A. (2001). El libro escolar como espacio de memoria. In: Ossembach, G.; Somoza, M. (org). *Los Manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina* (pp. 51-59). Madrid: UNED.
- Boulos, A. J. (2012). *Sociedade & Cidadania*. História 8º año, 2ª ed, São Paulo: FTD, 227 p.
- Capelato, M. H. R. (2013). Depoimento Maria Helena Capelato. *Revista Eletrônica da ANPHLAC*, 1, 15-20. Recuperado de <http://revistas.fflch.usp.br/anphlac/article/view/1243>.
- Conceição, J. P.; Zamboni, E. (2013). A educação pública e o ensino de História da América Latina no Brasil e na Argentina. *Práxis Educativa*, 8, pp. 419-441.
- Dias, M. F. S. (1997). *A Invenção da América na Cultura Escolar*. 187 f. Tese de Doutorado em Educação. Unicamp, Campinas.

- Ferrer, V. G. (2016). El valor de la alteridad: enseñanza-aprendizaje a partir de realidades problemáticas temporales. En: García, C. R. R. *et al. Deconstruir la Alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global.* (pp. 58-66). Las Palmas de Gran Canaria: Entimema.
- Goodson, I. F. (1995). Currículo: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995. *Ensino Em Re-Vista*. Recuperado de <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/7856>
- Koling, P. J. (2008). O Ensino de História da América na Educação Básica: reflexões a partir dos livros didáticos e obras utilizadas em escolas públicas no Oeste do Paraná. En *Encontro Internacional da ANPHLAC*. Vitória – ES, 1-17.
- M. García Sebastián; C. Gatell Arimont; P. Benejam Arguimbau. (2010). *Polis - Ciências Sociais, Geografia e História*. (1ª Ed). Barcelona: Vicens Vive S. A., 334 p.
- Mendes, Luis C. C; Ribeiro, Renilson R. (2015). “América” e ensino de história no Brasil: invenções e redescobertas. *Revista Labirinto*, Porto Velho - RO, pp. 22, 24-50. Recuperado de <http://www.periodicos.unir.br/index.php/LABIRINTO/article/viewFile/1387/1415>.
- Pagès Blanch, J. (2009). Los libros de texto de ciencias sociales, geografía e historia y el desarrollo de las competencias ciudadanas. (pp. 24-56). En *Textos escolares de historia y ciencias sociales*. Ministerio de Educación de Chile, Santiago de Chile: Seminario Internacional 2008.
- Rüsen, J. *Razão histórica*. Brasília: Editora UNB, 2001, 194 p.
- Santiago, L. A. S.; Ranzi, S. M. F. (2013). As propostas do Setor Educacional do Mercosul para o ensino de História. *Práxis Educativa, Ponta Grossa*, 8(2), pp. 443-463. Recuperado de DOI: 10.5212/praxeduc.v.8i2.0005
- Silva, V. R. (2006). *Concepções de História e de Ensino em manuais para o Ensino Médio brasileiros, argentinos e mexicanos*. Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-10072007-111610/pt-br.php>
- Souza, I. S. (2006). Estudos Latino-Americanos: a história e construção de uma disciplina escolar. En *Anais Eletrônicos do VII Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História*. Belo Horizonte.

HISTORIA, ENSEÑANZA E IDENTIDAD

FRANCISCO VALDEMAR RAMOS GONZÁLEZ

KARINA CAVAZOS RODRÍGUEZ

RUSBELINA GONZÁLEZ PADILLA

Universidad Pedagógica Nacional

Unidad 19B Guadalupe, N.L.

Resumen

Este trabajo es parte de la investigación que se realiza en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 19B Guadalupe, Nuevo León, en el Doctorado en Desarrollo Educativo con énfasis en la Formación de Profesores, en la línea tres desarrollo profesional en prácticas educativas, titulado: Historia, enseñanza e identidad, con el tema de estudio: La enseñanza de la historia en educación primaria, en el que se define como problema: ¿Qué líneas de acción son factibles de establecer para mejorar la metodología de la enseñanza de la Historia en educación primaria?

Entre los objetivos que se plantean en lo general es: Indagar las competencias didácticas que se utilizan en la escuela primaria para la enseñanza de la Historia.

En los objetivos específicos: Describir la metodología que implementan los docentes de educación primaria para la enseñanza de la Historia. Identificar las competencias didácticas que se utilizan en la escuela primaria en la enseñanza de la Historia. Establecer líneas de acción para fortalecer las competencias didácticas en la enseñanza de Historia.

Esta investigación se desarrolla bajo un enfoque de investigación cualitativa, con método descriptivo - exploratorio, sustentado en un paradigma interpretativo fenomenológico. Fortalecer las competencias históricas, en la metodología de la enseñanza de la historia.

Palabras claves: enseñanza de la historia, metodología, competencias históricas.

INTRODUCCIÓN

La escuela debe enseñar a vivir
ROUSSEAU

Enseñar a vivir implica aprender a conocer los límites del conocimiento, tener la certidumbre de que es imposible eliminar ciertas incertidumbres, porque detrás de lo global y complejo, se esconde el desafío de la expansión incontrolada del saber, lo que implica educar para la comprensión humana entre próximos y entre lejanos donde se enseñe la afiliación a su origen, historia, cultura y ciudadanía. Para Morín (1999),

la educación y la enseñanza son dos términos que coinciden y se diferencian. Educación es una palabra fuerte: puesta en práctica de los medios propios para asegurar la formación y el desarrollo de un ser humano; los medios en sí mismos. La enseñanza, arte o acción de transmitir a un alumno unos conocimientos de modo que él comprenda y asimile, pues es sólo cognitiva. La palabra enseñanza resulta insuficiente, pero la palabra educación comporta un exceso y una carencia (p. 11).

Hoy por hoy, los estudiantes como destinatarios de acciones compartidas, aprenden a emprender y ejercer el conocimiento contextualizado, implica una historicidad al dotarlo de una identidad donde toma conciencia de sí mismo, no solo por el conocimiento en el aprender sino por su propia práctica cotidiana en ese aprendizaje significativo. Entender ¿quién soy?, ¿a dónde voy?, ¿de dónde vengo?, son interrogantes humanas y una reflexión en el campo del conocimiento.

El presente estudio de investigación va enfocado a “la enseñanza de la Historia en educación primaria”, mismo que versa sobre el desafío de la complejidad como un sistema de acción y decisión en los escenarios de la educación prepararnos para lo inesperado en ese sistema de comportamiento complejo.

Hablar del pensamiento complejo implica la incertidumbre, el azar, la teoría del caos, propio de la misma naturaleza del ser en el hacer. Según Brom (2005) en su libro *Esbozo de Historia de México*, menciona que frecuentemente se compara la historia de un pueblo con la corriente de un río: ambas se nutren de muchos afluentes y se dice que uno o dos de ellos las determinan.

En el “río” mexicano y en el gran “río” de la humanidad, se puede asumir un papel pasivo, dejándonos arrastrar por la corriente, alegrándonos si nos va bien o quejándonos cuando no es el caso; también es posible asumir un papel activo, conocer nuestros problemas y las diferentes opciones entre las que podamos escoger para nosotros la auténticamente humana y libre, requiere saber de nuestro origen y evolución a través del tiempo.

Hablar de educación es colocarse frente a frente con la tarea de definir el futuro de una nación, pues significa proyectar el carácter y la calidad de los ciudadanos que la dirigirán en el futuro. La finalidad de la educación no es la transmisión de conocimientos científicos, sino el desarrollo de la persona en todos sus ámbitos, así pues, en lo que se refiere a la teoría en la historia también presenta muchas dimensiones, lo que permite que los alumnos desarrollen aptitudes de razonamiento tales como la argumentación.

Hoy en día se habla de calidad en la educación y de los nuevos modelos educativos en la Reforma del sistema educativo, sin embargo, el término modernización o reforma, según Habermas en el texto de Cerón Aguilar (1998), un modelo educativo para México no es un monopolio de los modernos, sino un concepto utilizado desde el siglo V para nombrar una nueva concepción del

mundo. Lo utilizaron también durante la Edad Media y después en la Revolución Industrial y en la Revolución Francesa al ofrecer nuevos modelos de desarrollo económico y social.

En México, a diferencia de los países desarrollados, se debate entre dos aguas; por un lado está el factor cuantitativo que permita la igualdad de oportunidades para todos los mexicanos y, por otro, el tema de la calidad que pueda permitirle a nuestro país un sistema competitivo internacionalmente y, en el ámbito de la globalización que vivimos, una actualización de la política educativa que mejore el desempeño de nuestro sistema.

Ahora, en este contexto nos cuestionamos sobre qué papel juega la Historia y, nos dice Carretero (2012) en su texto “Aprender y pensar la Historia”, que la función de la enseñanza de la Historia, como es la que tiene que ver, por un lado, con la necesidad de favorecer una conciencia crítica en la ciudadanía y por otro lado, con el objetivo identitario de forjar y mejorar los vínculos representacionales y sociales entre los miembros de determinada comunidad social y/o nacional.

La presente investigación pretende indagar sobre cómo se enseña la Historia en la educación primaria, es necesario que el docente tenga una idea clara de la teoría y la metodología que se ha de requerir en el aula, ello le permitirá abordar los problemas del conocimiento de la historia y de la explicación y difusión de la misma. Entonces entenderá ¿por qué? y ¿para qué? se enseña historia. Un objetivo que el docente ha de alcanzar es enseñar a los alumnos a pensar históricamente.

El estudio de la Historia está enfocado a desarrollar el pensamiento histórico en donde el alumno evite la memorización y dé prioridad a la comprensión temporal y espacial de sucesos y procesos históricos; sin embargo, la enseñanza de la historia en educación primaria se ha caracterizado por generar una apatía producto de las prácticas de enseñanza, lamentablemente y no en el sentido identitario como parte de los acontecimientos humanos en busca de la verdad. Una verdad universal que parte de las investigaciones donde la historia va en el sentido de indagación para conocer el pasado y entender el pasado para vislumbrar el futuro como parte de una conciencia histórica.

Antecedentes

En este tema de estudio ya se han realizado diversas investigaciones afines a esta temática tanto a nivel local, estatal, nacional e internacional; encontrando referentes importantes que son base para dar pie a este trabajo; en lo local, la Normal “Profr. Serafín Peña”; en lo estatal la Universidad Autónoma de Nuevo León; en lo nacional la Universidad Nacional Autónoma de México y en los países de Chile y Venezuela, así como en Europa, en la Universidad Autónoma de Barcelona España, son algunos lugares que presentan investigaciones similares a esta investigación, aunque cada una con su temática específica.

En lo que refiere a lo local y estatal, en la Escuela Normal Profr. “Serafín Peña” en Montemorelos, Nuevo León, se trabajó con una propuesta de la metodología en la enseñanza de la historia cursos para la formación continua de los maestros de educación primaria.

Cada reforma educativa responde a una necesidad de índole política, económica y social. Conocer los fundamentos pedagógicos de cada una es algo imprescindible a la tarea docente, ya que por medio de la *praxis* educativa se transmiten las directrices que la educación sigue a través de la reforma, para el desarrollo de las competencias para la vida.

Este curso-taller denominado “El enfoque por competencias en la enseñanza de la Historia”, fue diseñado por los integrantes del Cuerpo Académico de Historia de la Escuela Normal “Profr.

Serafín Peña” de Montemorelos, Nuevo León, como propuesta para la formación continua de maestros en servicio, específicamente de primaria regular.

Desde un punto de vista teórico práctico se abordan temáticas torales como la importancia que representa el aprendizaje de la historia para la formación de una conciencia histórica para la convivencia, en los niños de las escuelas primarias del país, así como para desarrollar las competencias de comprensión del tiempo y el espacio históricos y el manejo de la información histórica.

Se analiza, además, el papel que debe desempeñar el docente en la enseñanza de la Historia en la aplicación del enfoque formativo, se revisan e implementan algunas estrategias dinámicas y motivantes como la visita al museo y se enfatiza la necesidad de diversificar el uso de los recursos didácticos. Se culmina con la planeación de una secuencia didáctica y la construcción de una rúbrica como sugerencia para valorar los aprendizajes esperados.

A nivel nacional, la doctora Andrea Sánchez Quintanar, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, presenta los resultados en su libro *Un Reencuentro con la Historia* (2002); ella hace énfasis sobre el aprendizaje de la Historia, el conocimiento duro que se da desde básica hasta universitario. Su pregunta de investigación fue: ¿Para qué enseñar y aprender Historia, en México, hoy? La investigación se dio en dos niveles: un primer plano teórico sobre los conceptos de educación, las teorías y algunos problemas de la enseñanza de la historia y en un segundo nivel realizó un diagnóstico inicial en los diferentes niveles escolares sobre la enseñanza de la Historia centrado en la educación primaria; esta investigación también surgió tomando como referente varios trabajos de tesis de nivel licenciatura y maestría, utilizando como técnica de recolección de datos la encuesta a 820 personas en el Distrito Federal y 14 municipios de la zona conurbada del Valle de México.

El doctor Enrique Alduncín Abitia condujo un proceso similar con diez jóvenes pasantes de la Licenciatura de Historia en la Facultad de Filosofía y Letras. La Historia es un conocimiento que se construye para ser mostrado. Se analizó cada una de las preguntas de la encuesta con porcentajes definidos y en el análisis de toda esa información llevó a realizar algunas consideraciones, en primer lugar, que con el gran conjunto de acontecimientos fechas y nombres produce cierta forma de rechazo por la historia, sin embargo, algunos consideran que esta les permiten comprender el mundo actual, así como una identidad nacional y consideran a la historia como un estudio de tipo narrativo más que científico.

Otra investigación que se detectó fue una tesis doctoral de la Universidad Autónoma de Barcelona enfocada en didáctica de la historia, geografía y ciencias sociales del Departamento de Didáctica de la Lengua, la Literatura y las Ciencias Sociales. Con la temática sobre “La ruralidad: análisis de las representaciones del profesorado y propuesta para una enseñanza aprendizaje del compromiso con la ruralidad, aplicada en la región del Maule (Chile)”, de Italo Muñoz Canessa, su directora: Pilar Comes Solé en *Bella Terra*, en julio de 2014.

Utilizo un método cualitativo de corte etnográfico, parte de la descripción que se sucede en una clase de historia a través de la observación. Con el abordaje metodológico de la etnografía tiene como propósito descifrar el significado de la conducta, en el aspecto educativo pretende describir de manera detallada los acontecimientos, las prácticas sociales, la vida en las aulas para encontrar en esos hechos las motivaciones, lo que no es visible en la superficie y justifica los comportamientos, los gestos y el énfasis de los sujetos en ciertos aspectos y en otros no.

Se ha realizado una observación permanente y sistemática durante los dos años de duración que involucró el periodo de recolección de información y aplicación de instrumentos, en el cual se contrastaron diferentes fuentes metodológicas a objeto de hacer viable la triangulación de las herramientas aplicadas:

- Cuestionario.
- Entrevistas en profundidad.
- Grupo focal.
- Análisis de libros de texto.

La triangulación realizada se compone del análisis descriptivo de los tres instrumentos aplicados a los docentes: entrevista en profundidad, foco grupal y cuestionario, al que se agrega el análisis de contenido de los libros de texto escolar para la enseñanza media. La estrategia de validación en la codificación de los instrumentos aplicados fue necesaria para poder generar un análisis ordenado, para ello establecimos diferentes categorías; respecto a la naturaleza de esta investigación, en la cual no se aspira a una muestra probabilística, el modelo de recogida de datos correspondió a intencional o de convivencia.

Las investigaciones citadas anteriormente son un aporte de lo que se ha realizado sobre este objeto de estudio, sin embargo, esta investigación involucrará la metodología que se utiliza en la escuela primaria para la enseñanza de la historia. A continuación, se define el contexto y el problema de estudio.

Definición del problema

Se considera que los conocimientos impartidos dentro de la asignatura de historia son de mucha importancia para el desarrollo personal y social del alumno, con ella se empieza a analizar los distintos cambios que se presentan en su vida y logra comprender el porqué de los hechos. Con el estudio de la historia se pueden desarrollar actitudes favorables en cuanto a la comprensión de diferentes acciones del pasado, es conveniente que todo maestro intervenga en esta educación, pues al haber comprensión se fortalecen actitudes favorables en un individuo, se favorecerá el desarrollo en sociedad y la comprensión cultural. Para poder realizar una enseñanza adecuada de la historia el maestro debe comprender ampliamente los aspectos que conforman esta asignatura, es decir, conocer los elementos base para una buena enseñanza, estos son: su enfoque formativo, distinguir cada uno de sus ámbitos y conocer las distintas competencias históricas establecida por el programa de estudio para la enseñanza de la historia.

Con la escuela de Los Annales se parte de la historia problema, así como de la relación entre el hombre y la sociedad. La historia social característica de Annales se refiere al estudio de las masas en lugar del de las élites; así mismo, se dedica al estudio de las mujeres, de los niños, de las minorías, de todos aquellos que no existían para la historia positivista. Surge lo que los teóricos han llamado la nueva historia. Es entonces que en el aula ha de existir un proceso de selección para transmitir los conceptos básicos, ideas, métodos, más que datos sin mayor sentido; es decir, el maestro ha de adoptar el papel de investigador, sin descuidar la docencia.

El maestro ha de tener la habilidad de despertar el interés en el alumno, la curiosidad de conocer la imbricación presente-pasado; y dejar atrás las prácticas en que la historia era sólo un aprendizaje memorístico. La formulación del problema es la etapa inicial de la investigación, de tal forma que un problema aparece a raíz de una dificultad o de una necesidad, en este caso surge porque el investigador ya tiene conocimiento del mismo, pues el problema es un estímulo intelectual en este tópico haciendo énfasis en la formación de profesores, los antecedentes que se tienen sobre este tópico encontramos que el punto de partida de esta investigación es:

- ¿Qué líneas de acción son factibles de establecer para mejorar la metodología de la enseñanza de la historia en educación primaria?

Justificación

Primeramente, se puede citar que es un tema que en el que se ha trabajado a lo largo de varios años a partir de una invitación que realizó la maestra Marcela Santillán Nieto, directora general de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) en la Ciudad de México, a partir del 30 de marzo del 2009, con un proyecto de tres encuentros por año, siendo un plan a cuatro años, del 2009 al 2012.

Además de la metodología utilizada para la enseñanza de la Historia, que lamentablemente a veces solo se da a través de la memorización en ese uso del método de la catequesis y solo ver la historia de bronce donde se mitifican a los héroes, pues son personas de carne y hueso con aciertos y errores.

Las preguntas de investigación y/o la hipótesis

Las preguntas de investigación son interrogantes que permite a los objetivos limitar las acciones para el desarrollo de la investigación. Con base en lo anterior se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuál son las fortalezas y áreas de oportunidad más significativas que implementan los docentes de cuarto grado de educación primaria para la enseñanza de la Historia?
- ¿Cómo incide la formación profesional de los docentes en la metodología que implementan en la enseñanza de la historia en educación?
- ¿Cuáles son las estrategias didácticas que se establecen para el aprendizaje de la Historia en educación primaria?
- ¿Qué competencias docentes se requieren para la enseñanza de la historia?

Hipótesis

La hipótesis constituye una tentativa a la solución del problema de investigación, la cual se puede aceptar o rechazar, dependiendo de su grado de certeza. Tejada (1997) menciona que las hipótesis permiten establecer relaciones entre los hechos y su valor depende de dichas relaciones y de su capacidad de explicación. La hipótesis que se plantea en esta investigación es la siguiente:

- Hi: La metodología de la enseñanza incide en el aprendizaje de la Historia.

Los objetivos

Los objetivos permiten tener un desarrollo claro de que se quiere lograr con la investigación. Hernández, Fernández & Baptista (2010), establecen que los objetivos señalan a lo que se aspira en la investigación y deben expresarse con claridad, pues son las guías de estudio. Los objetivos enmarcados para la presente investigación son los siguientes:

Objetivo general

- Indagar las competencias didácticas que se utilizan en la escuela primaria para la enseñanza de la Historia en cuarto grado.

Objetivos específicos

- Describir la metodología que implementan los docentes de educación primaria para la enseñanza de la Historia.
- Identificar las competencias didácticas que se utilizan en la escuela primaria en la enseñanza de la Historia.
- Establecer líneas de acción para fortalecer las competencias didácticas en la enseñanza de Historia.

Sustento teórico

Una reseña del ayer y el hoy en cuanto a la metodología de la enseñanza de la historia la encontramos en el texto *Oficio de historiador*, de Enrique Moradiellos (1994), en el cual dice que existió una evolución en la historiografía en las primeras décadas del siglo, tuvo lugar el nacimiento de la revista francesa que aglutinó la llamada “Escuela de Annales” en 1929 Lucien Febvre y Marc Bloch la fundaron con el propósito de ofrecer una alternativa a la práctica historiográfica dominante, superando el enfoque político, diplomático y militar.

De hecho, la renovación historiográfica de Annales se basó en el uso de métodos de investigación tomados de otras disciplinas: el análisis sociológico y demográfico, el trabajo de campo geográfico y etnológico, la estadística, el estructuralismo lingüístico, la arqueología, el método comparativo, etc. Sin embargo, en 1945 después de la Segunda Guerra Mundial fue el verdadero triunfo de esta escuela que se extendió a Europa.

El plan de estudios de educación histórica en el aula (2012) indica que es necesario que los estudiantes sean capaces de comprender el desarrollo del pensamiento histórico como un trayecto integral que inicia desde el preescolar hasta la secundaria donde termina la educación básica. Los docentes deben tener presente que, como Carretero (2012) indica, solo el conocimiento del pasado permite conocer la verdad del presente, ya que el estudio de la historia es parte fundamental de la formación de los niños, ya que les permite conocer la evolución de las sociedades humanas a través del tiempo y su influencia en las acciones actuales, por lo tanto a través del estudio de la historia, las nuevas generaciones adquieren conciencia de su ubicación en la sociedad, comienzan a comprender la dinámica de la vida social, su comunidad y país y el lugar que ocupan en el mundo.

Para lograr que los alumnos desarrollen la conciencia histórica y su importancia, el papel del docente es imprescindible, no solo como un narrador de los hechos, sino como guía en el análisis, diseño de actividades. En el plan de estudios 2011, se dedica un espacio a el papel docente en la enseñanza de la historia en la que resume una serie de cualidades que el maestro debe conocer y poner en práctica para cumplir con el enfoque formativo de la historia.

La SEP (2011) en el mencionado plan sugiere a los docentes planear sus clases teniendo en cuenta el privilegiar el análisis y la comprensión histórica para de esa manera se despierte el interés de sus alumnos, generando empatía por los personajes del pasado; además de implementar estrategias para posibilitar el aprender a aprender, acorde a los conocimientos previos e intereses de los estudiantes.

Los planes de estudio tanto en la educación básica como en las escuelas normales se basan en la metodología impuesta por dos investigadores de la Universidad de Columbia en Canadá en la que plantean el uso de los conceptos de primer y segundo orden para la aplicación de un modelo de cognición histórica, enfocándose en la enseñanza de sucesos y el análisis y reflexión generando así un pensamiento histórico basado en hechos relevantes.

Montero (s/n), en su artículo de “Educación histórica” en el aula explica la metodología indicando que el centro de este modelo está la distinción entre los contenidos de la historia (¿qué pasó y cuándo ocurrió?), llamados también conceptos de primer orden o sustanciales, y los de segundo orden que se refieren a categorías analíticas que permiten la comprensión de estos eventos.

Asimismo, la autora Díaz Barriga (2006) define que el modelo se concibe como un conjunto de estrategias y principios pedagógicos, diferentes de la enseñanza transmisora de historiografías hegemónicas, que se estructura en “clases interactivas”, talleres y proyectos colaborativos a lo largo de un curso de Historia. Su propósito es iniciar la formación del pensamiento y de una conciencia histórica como competencias situadas.

Por lo tanto, los conceptos de primer orden pueden referirse a los significados que adquieren los términos convencionales en el estudio del pasado, en la comprensión de eventos para el manejo de los contenidos de historia.

En cambio, los conceptos de segundo orden, Lee & Ashby (2000) lo manejan de la siguiente manera, como conceptos que pueden definirse como nociones que “proveen las herramientas de comprensión de la historia como una disciplina o forma de conocimiento específica”, por lo tanto, estos conceptos le dan forma a lo que hacemos en Historia. Los conceptos de segundo son los siguientes: tiempo histórico en la que se sitúa el espacio-tiempo, procesos y actores, cambio y permanencia, causalidad, evidencias históricas, relevancia y empatía.

Cómo aprender a aprender, en un estudio cognitivo del aprendizaje y la instrucción en historia cita Carretero (2012) que, como cualquier dominio de contenido, tiende a concentrarse en cómo se adquiere ese contenido y como los individuos razonan dentro del contexto de ese dominio. Este tipo de estudio del razonamiento consiste en determinar cómo los individuos resuelven los problemas o proporcionan explicaciones de cómo lograrlo con mayor facilidad.

El estudio de la historia plantea problemas, la historia se reescribe no sólo cuando se descubre nueva información sino también cuando los textos del historiador son influidos por la época en que se vive, la relevancia teórica de un tema, la importancia de la enseñanza o algún otro factor proporciona un terreno fértil para la investigación intelectual.

METODOLOGÍA

Esta investigación se desarrolla bajo un enfoque de investigación cualitativa, con método descriptivo - exploratorio, sustentado en un paradigma interpretativo fenomenológico. La investigación se caracteriza por implementar una metodología cualitativa, la cual se basa en una modalidad descriptiva, en donde Tejada (1997) establece que el investigador se acerca a la realidad tratando de describir y documentar cómo son los fenómenos que en ella acontecen. Asimismo, se emplea el método de estudios de casos con la intención de analizar con profundidad del fenómeno en un caso particular, por consiguiente, el estudio se abordará bajo un paradigma interpretativo fenomenológico, en donde se pretende comprender e interpretar la realidad que en esta ocasión se centra en las acciones didácticas de los docentes para saber cómo sus competencias influyen en el aprendizaje de historia de los alumnos.

La población con la que se trabajó fue con docentes egresados de las generaciones 1984, 1997 y 2012 de los municipios del Norte, centro y sur del estado de Nuevo León, Monterrey, Santa Catarina, San Pedro, Allende, Montemorelos, Gral. Terán, Linares, Iturbide y Galeana con los instrumentos de recopilación de información fueron la entrevista estructurada, encuestas y videos.

En el análisis que se realizó a los Planes de Estudio de la formación inicial encontramos que el Plan 1984 no llevó en su currículo ninguna asignatura de Historia solo lo que trabajaban en la práctica pedagógica sobre los contenidos de historia el plan 1997 llevaron dos cursos de Historia y su enseñanza I y II y en el Plan 2012 llevaron tres cursos de Historia de la Educación en México, Educación Histórica en el Aula y en Diversos contextos.

Las respuestas de los docentes del plan 84 va más a la memorización y la narrativa, los del plan 97 va con énfasis a la didáctica en lo que se refiere a estrategias de simulación (teatro, noticiero histórico, cartas a personajes del pasado) la narración y mapas conceptuales y los del plan 2012 van hacia la narrativa estrategias de simulación, conceptos de primero y segundo orden, el uso de fuentes históricas y en todos sigue presente la memorización.

Se realizó de manera manual y con el softwer del Atlas Ti.

CONCLUSIONES

Los resultados, por sí solos, no son suficientes,
su análisis es lo que cuenta
CORINA SCHMELKES

En el cierre de esta investigación después del análisis de los instrumentos de recopilación de información sobre cómo se enseña la historia en educación primaria e identificar las estrategias utilizadas por los docentes y para concluir en este tema de Historiar en la educación primaria, se dio a la tarea de indagar en el Archivo Histórico de la Normal Profr. Serafín Peña de la ciudad de Montemorelos, N.L. Con el código MX19038AHENPSP número de Registro Nacional del Archivo de la Nación donde están los Planes de estudios de las generaciones de esta población de estudio 1984, 1997 y 2012 y se identificó que en el Plan 84 no llevaron Historia en su currículo sólo en lo que corresponde en las prácticas pedagógicas, de tal forma que ellos enseñan sus clases como a ellos se lo dieron a través de la narrativa, cuestionarios y el libro de texto.

La generación de 1997 llevó dos asignaturas de la Enseñanza de la Historia I y II en cuarto y quinto semestre más enfocado a la didáctica de la historia y de tal manera que ellos usan las estrategias de simulación para enseñarla, noticiero histórico, cartas al personaje de la historia, teatro, narrativa con la historia oral entre otras.

Y los del Plan 2012 tuvieron tres cursos la Historia de la educación en México, Historia de la educación en el aula e Historia de la educación en diversos, donde su currículo versa sobre el uso de fuentes históricas y los conceptos de primer y segundo orden, de tal manera que ellos en su enseñanza de la historia utilizan fuentes históricas, los conceptos de primer orden en los periodos de la historia y de segundo orden causalidad, relevancia, tiempo histórico, espacialidad, empatía, entre otras, una historia explicativa así como a ellos les enseñaron sigue la narrativa y los cuestionarios preguntas generadoras.

Sin embargo, en el ayer, los docentes conocían los sucesos históricos, solo que había un abuso de la memorización con pregunta y respuesta y faltaba esa causalidad porque se dieron los hechos, causas y consecuencias. Pero hoy en día se requiere también de esa memorización de saber quiénes

fueron los personajes y cuándo sucedieron los hechos. Considero que se deben complementar en esa metodología del ayer y el hoy, pero sin el abuso de ambos, sin perder la mística de historiar en la enseñanza de la historia.

REFERENCIAS

- Bloch, Marc. (2004). *Introducción a la Historia*. (4ª Ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Carretero Mario *et al.* (2012). *Aprender y Pensar la Historia*. (1ª Edición). Buenos Aires: Amorrourtu.
- Díaz-Barriga Arceo Frida *et al.* (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*. (2ª Edición). México: McGraw Hill.
- Galván Lafarga Luz Elena. (2006). *La formación de una conciencia histórica*. (1ª Edición). México: Academia Mexicana de la Historia.
- González y González Luis. (2001). *Difusión de la historia*. (1ª reimpresión). México: Editorial Clío.
- Muñoz Canessa, I. (2014). *La Ruralidad: Análisis de la representación del profesorado y propuesta para una enseñanza aprendizaje del compromiso con la ruralidad aplicada en la Región del Maule (Chile)* (Tesis doctoral, doctorado en Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales). Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Pereya, C, *et al.* (1980). *Historia ¿Para qué?* (1ª Edición). México. Siglo XXI Editores.
- Sánchez Quintanar, A. (2002). *Reencuentro con la Historia, Teoría y praxis de su enseñanza en México*. (1ª Edición). México: Paideia.
- Tejada, J. *et al.* (2007). *Formación de Formadores*. (1ª Edición). Madrid: Thomson
- Tobón, S. *et al.* (2012). *Competencias, calidad y educación superior*. (2ª Edición). Colombia: Alma Mater Magisterio.
- Villaquirán Sandoval, T. (2008). *La enseñanza de la historia en la Escuela Básica Venezolana visión del profesorado*. (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona, España.
- Bringer, J.D.L.H. Johnston y C.H. Brackenridge. (2004). Maximizing transparency in a doctoral thesis: the complexities of writing about the use of QSRNVIVO within a grounded theory study, *Cualitative Reserch SAGE. London*, Vol. 4, Núm. 2, 247-265.
- Padilla Beltrán, J.E.,P.L. Vega Rojas y D. A. Rincón Caballero. (2014). Teoría fundamentada y sus implicaciones en investigación educativa: el caso de Atlas. *Ti, Revista de Investigación UNAD*, Vol. 13, Núm. 1, 23-39.

NOCIONES DE LA HISTORIA: PROPUESTAS CONCEPTUALES A PARTIR DE LA EXPERIENCIA CON ESTUDIANTES DE HISTORIA Y LA ENSEÑANZA DE LOS ESTUDIOS SOCIALES Y LA EDUCACIÓN CÍVICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COSTA RICA (UNA)

**ROBERTO GRANADOS PORRAS
WAINER IGNACIO COTO CEDEÑO
YOLANDA ZÚÑIGA ARIAS
Universidad Nacional de Costa Rica**

Resumen

Esta ponencia muestra los resultados de una investigación realizada con el estudiantado del Bachillerato Estudios Sociales y Educación Cívica (BEESEC) y del Bachillerato en Historia (BH) de la Universidad Nacional de Costa Rica. La pesquisa se propuso conocer las nociones de Historia que el estudiantado trae a su ingreso a la universidad y cómo éstas se construyen a nivel conceptual. De igual forma, se pretende ver las tendencias que motivaron el ingreso a las carreras y se estas se mantendrán como sus opciones de estudio. Además, se muestra la relación entre las nociones Historia y utilidad que presentan los planes de estudio de cada carrera para fortalecer estas concepciones. A nivel metodológico, se trabajó con técnicas de investigación mixtas, para lo cual se profundizó en el análisis de datos cuantitativos y cualitativos.

Palabras clave: nociones de historia, estudios sociales, educación cívica, planes de estudio

INTRODUCCIÓN

En la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) se imparten, desde 1974 y 1979, las carreras del Bachillerato en Historian (BH) y el Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica (BEESEC). La primera tiene como objetivo principal la preparación de investigadores capaces de explicar procesos sociales, económicos, culturales, políticos y ambientales en el largo plazo, es decir, desde de la perspectiva histórica. La segunda busca la formación de docentes “comprometidos con la crítica constructiva y el análisis social que contribuyan a promover el desarrollo de ideas para comprender y trascender los retos que plantean las sociedades contemporáneas, los procesos de cambio que se han producido y se siguen dando a nivel mundial, regional, nacional y local” (Escuela de Historia, 2019). En términos generales, se pretende que ambos profesionales desarrollen las competencias básicas para el estudio de procesos históricos y su correlación con fenómenos actuales.

Desde su apertura, dichas carreras experimentaron una serie de transformaciones en los planes de estudios y en los enfoques teórico-metodológicos. Por ejemplo, entre 1979 y 2005 los planes de estudio del BEESEC estuvieron fuertemente influenciados por una noción de la historia “donde el dato y el nombre eran más importantes que el reconocimiento de procesos, coyunturas y explicaciones” (López, 2018, p. 3). No obstante, esta concepción cambió sustancialmente en el nuevo plan de la carrera, que se implementó desde el año 2017, el cual reconoció al conocimiento histórico como un campo interdisciplinario que estudia la sociedad costarricense en el tiempo (López, 2018). Para el caso particular del BH se incluyó, también en el plan del 2017, como principal novedad la noción de Historia Aplicada (HA). Este enfoque busca establecer “una relación más compleja con el presente, antes que una vinculación cronológica que une lo actual con el pasado inmediato mediante un período de estudio, es una interacción entre un proceso histórico cualquiera y determinadas expectativas sociales o científicas” (Picado, 2013, p. 207).

Esta ponencia tiene como objetivo analizar las nociones sobre el concepto de Historia que tienen los y las estudiantes de primer nivel del BEESEC y el BH de la UNA. De igual manera, esta investigación busca indagar en las percepciones que tienen los y las estudiantes sobre cuál es la función social de la Historia, en otras palabras, su pertinencia, utilidad y vinculación con la realidad actual. La investigación que aquí se propone se estructura a partir de cuatro grandes apartados. El primero corresponde al marco teórico, en él se exponen los principales postulados que constituyeron la base argumentativa del trabajo. El segundo apartado, contiene la estrategia metodológica que se empleó para la selección, consulta y análisis de las fuentes. En el tercer apartado, se presentan los resultados y la discusión que derivaron de la interpretación de los datos. Finalmente, en el cuarto apartado se enumeran las conclusiones del estudio.

DESARROLLO

Marco teórico

Nociones de la Historia.

Las nociones de la Historia son las conceptualizaciones que el estudiantado presenta sobre esta terminología. Es decir, se define como el constructo individual derivado de un macro concepto de

historia. Cada una de las nociones está sujeta a una representación social, que impregna la noción que el estudiantado trae previamente. De acuerdo con Fuentes (2004), la noción que se tiene de Historia depende de la “instrucción recibida, considerando aspectos como el papel ocupado por el profesor y el alumno en el aula, su opinión sobre los temas y las actividades o la evaluación de sus aprendizajes” (p.12). Por tanto, las nociones pueden responder a factores que no necesariamente se desprenden del análisis del estudiantado, sino de conceptualizaciones previas que determinan su argumento.

Cada propuesta del estudiantado debe cambiar su conceptualización conforme avanza su formación académica. La misma debe sustentarse en aquellos elementos que definen la construcción del pensamiento histórico “como una serie de conocimientos que se transmiten, que se enseñan y se aprenden” (Santiesteban, 2010, p. 3). Por consiguiente, cada noción de historia debe ser construida y fortalecida de acuerdo con el desarrollo académico del estudiantado, que se debe acompañar por una malla curricular caracterizada por propuestas innovadoras.

Ahora bien, para profundizar en las nociones de la historia, se requiere la comprensión de procesos que no tienen su correlato en el presente o que no pueden ser experimentados como en otras disciplinas, por lo tanto, necesariamente deben ser inferidos. Entonces, se corre el riesgo que la historia se vuelva un conocimiento de sentido común, donde se caracterice por conocer o aprender sobre hechos o datos puntuales (Carretero y *et al.*, 2013). Por consiguiente, se vuelve complejo obtener una noción clara de la historia, la cual se debe construir con un análisis sustancial de los procesos históricos.

La función social de la Historia.

Aunque la enseñanza de la historia a nivel escolar responde a varios objetivos, se pretende que tanto el profesorado en formación y posteriormente el estudiantado, comprendan su importancia a nivel social. Conocer sobre historia puede llevar a un empoderamiento ciudadano, el cual se puede ver reflejado en la mejor toma de decisiones políticas y económicas. En algunos casos, la llamada historia no oficial es considerada como un problema, pues su propuesta acaba con mitos históricos que se utilizan para fortalecer la construcción de la identidad nacional. Según Carretero y *et al.* (2013) “...el objetivo más importante de cualquier nación es el de mantener la identidad nacional de sus habitantes. Pero, en cambio, la comprensión del pasado histórico de una nación de una manera disciplinaria implica numerosos y dramáticos cambios conceptuales” (p.14).

Desde la Escuela de Historia de la UNA, se potencia la formación de profesionales en historia. Por ejemplo, desde el BH en su propuesta curricular del 2017, se fortaleció una visión renovada de la Historia, tanto en su metodología como en los debates sobre la ciencia, con el objetivo de portar conocimiento que sea útil para comprender las dinámicas políticas, sociales, económicas, culturales, entre otras de los seres humanos. Además, se propuso que la base que sustenta el conocimiento histórico es la investigación, en el trabajo con las fuentes y las interpretaciones que se realiza, donde el eje central es la Historia Aplicada, como campo de estudio interdisciplinario, donde convergen nuevas metodologías y temáticas de estudio (Plan de Estudios Historia, 2017).

Los Estudios Sociales y la Educación Cívica como una propuesta para la enseñanza de la Historia.

Para el caso costarricense, en la asignatura de Estudios Sociales se imparten los contenidos de historia que se desarrollan tanto en educación primaria como secundaria. Esta propuesta de ense-

ñanza-aprendizaje se sustenta en una base conceptual desde el enfoque estadounidense de los *Social Studies*, que aglutina el estudio de diferentes disciplinas y ciencias sociales, con especial énfasis en la enseñanza de la Historia (Salas, 2000). Por su parte, la Educación Cívica propone desde su enfoque el "... mejoramiento de las capacidades necesarias para la vida colectiva" (MEP, 2009, p. 30). Pensando en esa formación como una necesidad que está presente en los sistemas democráticos y que debe llevar a la mejor toma de decisiones para la ciudadanía.

En la actualidad, la mayoría de las universidades en Costa Rica proponen la enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica como una sola carrera, lo que supone un reto de integración y equidad en sus planes de estudio. Para el caso de la UNA, en el año 2017 existió un rediseño del plan de estudios y se consideró pertinente profundizar el marco conceptual y metodológico para potenciar el desarrollo de capacidades, destrezas y habilidades propias de la enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica. También, se buscó el replanteamiento de las áreas disciplinarias y los ejes curriculares del plan de estudio, con una visión actualizada de la Pedagogía, la enseñanza de la Historia, la Geografía y la Educación Cívica. Por último, los perfiles de ingreso y egreso se definieron en función del enfoque por habilidades que sustenta el plan de estudios (Plan de Estudios BEESEC, 2017).

Por su parte, la nueva propuesta a nivel curricular del Ministerio de Educación Pública (MEP) se presentó en el año 2016 y presentó una reflexión inicial sobre la "...necesidad de renovación curricular acorde con las características y necesidades actuales y futuras de la sociedad costarricense, enmarcada en un contexto global" (p. 6). Es decir, se presentó un programa de estudio renovado y con la posibilidad de otorgar una nueva propuesta de los Estudios Sociales y la Enseñanza de la Historia, acorde con los retos económicos, sociales, políticos, culturales y riesgos ambientales que plantean la transformación del planeta y de la Humanidad (MEP, 2016).

Entonces, como se mencionó anteriormente, es desde los Estudios Sociales que se desarrollan los contenidos de historia, pero desde la formación inicial del profesorado se pretende alcanzar una propuesta curricular caracterizada por el análisis y las habilidades del pensamiento histórico, consideradas necesarias en la actualidad. Aunque desde la Educación Cívica su enfoque se orienta a la ciudadanía, las concepciones históricas no están lejos de su formación ni en la ejecución curricular, caracterizada por una propuesta de ciudadanía crítica.

Formación inicial del profesorado.

Según Serrano & Pontes (2016), la formación del profesorado está ligada a un concepto que acuñó Erickson en 1980 que habla sobre la Identidad Profesional Docente (IPD) y que se compone de dos elementos claves como: "una dimensión personal, íntima y peculiar que hace al sujeto diferente de los y las demás, y una dimensión social, compartida y en constante interacción con «otros y otras»" (p. 34). Es decir, el profesorado individualmente desarrollará su identidad profesional que fortalecerá con el paso de los años en los contextos educativos, donde se desempeñará profesionalmente.

En otros proyectos desarrollados en España, se habla de la importancia de la formación inicial del profesorado desde el contexto universitario. Es en la etapa inicial donde se debe fortalecer la vocación y la identidad hacia la labor docente, como señalan Feliu, Vallés y Cardona (2016), "el ámbito de la formación inicial del profesorado es el espacio idóneo para promover una conciliación entre las exigencias hechas a las aulas y las actuaciones del docente" (pp. 2-3).

De igual forma, en el contexto costarricense desde las etapas iniciales de la formación del profesorado, se deben fortalecer las habilidades propias de la enseñanza de la Historia, que estarán

presentes a lo largo de la carrera profesional. Pues, de esto dependerá la calidad docente. Para concluir, Feliu, Vallés y Cardona (2016) mencionan que: “la capacidad de reflexionar sobre su práctica y de integrar diferentes conocimientos son algunas de las competencias que permitirán a los futuros docentes generar unas prácticas que permitan el desarrollo de las mismas en su alumnado” (p. 3).

Planteamiento y justificación del problema

Por lo general, el colectivo estudiantil que ingresan a las carreras del BEESEC y BH son personas jóvenes, recién graduadas de secundaria y con un promedio de edad de 18 años. La noción del concepto de historia que formaron dichos estudiantes, durante su permanencia en la primaria y secundaria, estuvo fuertemente influenciada por posturas positivistas. Posturas de la historia difundidas por el Ministerio de Educación Pública, a través de los planes de estudio que empleó en el sistema educativo nacional, tanto en instituciones públicas como privadas. La transmisión de estas interpretaciones de carácter más tradicional fue el soporte que favoreció una “idealización” de los procesos históricos por parte de las y los estudiantes. Sin embargo, son esas “nociones idealizadas” de la historia las que conforman el objeto de estudio y análisis de esta investigación.

En este sentido, el propósito inicial del trabajo es identificar las nociones sobre el concepto de Historia que el estudiantado del primer nivel del BH y BEESEC desarrolló en los contextos académicos antes de su admisión a la universidad. En segundo lugar, se pretende explorar a profundidad cada una de las definiciones que fueron aportadas por las y los estudiantes a la entrevista en línea titulada: “Nociones de la Historia: definiendo el concepto y su función social”. En tercer lugar, y como un elemento ampliamente vinculado con el anterior, es indispensable conocer la percepción que tiene el colectivo estudiantil sobre la pertinencia y la utilidad del conocimiento histórico en las sociedades contemporáneas, concretamente la aplicabilidad de la historia en el contexto costarricense actual. Para un abordaje sistemático de la problemática se formularon las siguientes preguntas de investigación:

- a) ¿Cuál es la noción del concepto de Historia que tienen las y los estudiantes de primer nivel de las carreras BH y BEESEC de la UNA?
- b). ¿Consideran las y los estudiantes que la Historia tiene una utilidad práctica para las sociedades contemporáneas? ¿De qué manera consideran las y los estudiantes que se puede aplicar el conocimiento histórico?
- c). ¿Cuáles elementos del plan de estudios de ambas carreras pueden contribuir a reforzar y/o modificar dicha noción?

Metodología y fuentes

Metodológicamente, esta ponencia recurre al uso de técnicas de investigación mixtas, es decir, emplea documentación de tipo cuantitativa y cualitativa. Para la fase de recolección y análisis de la información se consideraron los criterios básicos de un “diseño exploratorio secuencial-derivativo”. Este enfoque establece que “el análisis de los datos cuantitativos se construye sobre la base de los cualitativos. [De esta forma], el análisis final es la integración de ambos enfoques. [Por lo que] se tiene que considerar que el investigador deberá desarrollar un instrumento estandarizado y validado” para el levantamiento de los datos (Barrantes, 2016, p. 247).

De igual manera, en el estudio se incluyen los planteamientos principales del “Diseño de triangulación concurrente”, el cual propone una crítica cruzada entre los datos cualitativos y cuantitativos. En otras palabras, los resultados estadísticos de cada variable o hipótesis cuantitativa y la teoría de los datos cualitativos se verifican mutuamente (Barrantes, 2016).

El proceso de recolección de las nociones sobre el concepto de Historia que presenta el colectivo estudiantil del BH y del BEESEC se llevó cabo, a través de la entrevista digital denominada: “Nociones de la Historia: definiendo el concepto y su función social”. Dicho instrumento se aplicó por un periodo de tres semanas, del 4 al 21 de marzo del 2019, a estudiantes de primer nivel de ambas carreras y que matricularon el curso de Introducción a la Historia (Grupo 01 y Grupo 02). El total de la muestra fue de 76 estudiantes (36 del BEESEC y 40 del BH); sin embargo, solamente 39 estudiantes (51.32 % de la muestra) respondieron el formulario en línea (23 del BEESEC y 16 del BH). Para más detalles obsérvese la tabla 1 que se muestra a continuación:

Tabla 1. Número de estudiantes matriculados en el curso Introducción a la Historia que respondieron las entrevistas en línea

Carrera	Estudiantes matriculados	Estudiantes que respondieron el cuestionario	Porcentaje de estudiantes que respondieron el cuestionario
BEESEC (Grupo 01)	36	23	63,88 %
BH (Grupo 02)	40	16	40 %
Total	76	39	51,32 %

Fuente: Elaboración propia.

Es importante mencionar que gran parte de las fuentes complementarias que se utilizaron en esta investigación se generaron en el marco del proyecto: “Gestión de la calidad en el Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica (BEESEC)”. Este proyecto es coordinado por la Escuela de Historia desde el año 2009 y en él participan, además, la División de Educología y la Escuela de Geografía, también de la UNA.

Del total de fuentes disponibles en el programa BEESEC, tres fueron los tipos de documentación que se consultaron para la redacción de esta investigación, a saber: a) informes de matrícula, b) informes sobre el estado de las carreras, c) artículos científicos y d) comunicaciones personales con estudiantes y graduados. Asimismo, se revisó documentación de acceso libre en repositorios digitales especializados de la Universidad Nacional (UNA) y la Universidad de Costa Rica (UCR), el Ministerio de Educación Pública (MEP), la Biblioteca Nacional (BN) y el Consejo Nacional de Rectores (CONARE).

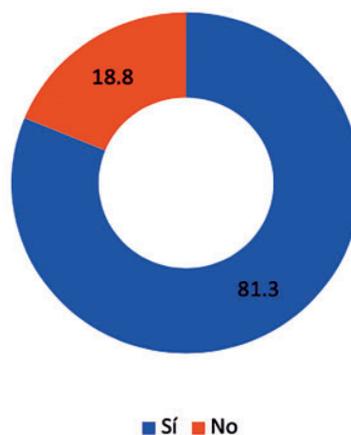
RESULTADOS

La concepción y utilidad de la historia desde los planes de estudio para cada carrera

La mayoría de los estudiantes admitidos en el BH visualizan su ingreso a la carrera como un trampolín de acceso a la universidad y no porque tengan el deseo de ser historiadores, esta afirmación es válida cuando se observa que solamente el 81.3 % de las y los estudiantes que respondieron el formulario se visualizan como profesionales de la historia (obsérvese al respecto la Figura 1). Por esta razón, no es de extrañar que la noción que tienen sobre el concepto de historia sea muy general o ambigua. Otros, en cambio, asocian el concepto a su gusto por la lectura, porque en la secundaria obtenían buenas calificaciones en la asignatura de los Estudios Sociales o porque quieren conocer detalles de un determinado período histórico. Esto se convierte en un reto para el docente del curso *Introducción a la Historia*, ya que además de la conceptualización debe propiciar un ambiente atractivo que motive a los estudiantes a continuar en la carrera, en algunas ocasiones se logró positivamente.

Figura 1. Estudiantes del BH que se visualizan como profesionales de la carrera.

Fuente: Elaboración propia con datos de: Entrevista 2, ítem 9, 4 de marzo de 2019.



Nota: los datos corresponden únicamente a las respuestas de las y los estudiantes que respondieron el formulario en línea, es decir, no se toman en cuenta el total de estudiantes matriculados en el curso de *Introducción a la Historia*.

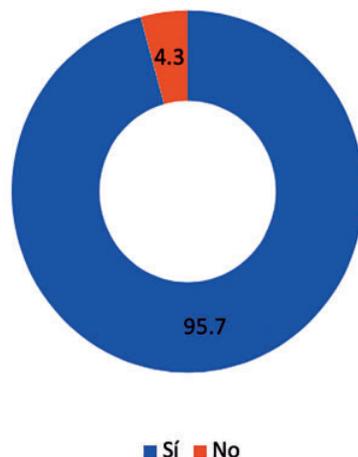
En el caso del BEESEC, el 95.7 % de los estudiantes que contestaron el formulario en línea expresaron su intención de continuar en la carrera. En otras palabras, se visualizan como profesores y profesoras de colegios de educación secundaria (obsérvese al respecto la Figura 2). No obstante, al momento de formular una definición sobre el concepto de historia presentan las mismas limitaciones que los estudiantes del BH.

Por ejemplo, las y los estudiantes del BEESEC asocian de una manera más explícita el conocimiento que tienen sobre el concepto de historia a su experiencia en secundaria y al método de enseñanza que utilizaba el profesor de esa asignatura durante las clases. Asimismo, refieren a algunas de las lecturas y contenidos que fueron representativos y que influenciaron su noción sobre

el concepto de historia; la cual está más cercana a una conceptualización desde la perspectiva pedagógica y didáctica.

Figura 2. Estudiantes del BEESEC que se visualizan como profesionales de la carrera.

Fuente: Elaboración propia con datos de: Entrevista 1, ítem 9, 4 de marzo de 2019.



Nota: los datos corresponden únicamente a las respuestas de las y los estudiantes que respondieron el formulario en línea, es decir, no se toman en cuenta el total de estudiantes matriculados en el curso de *Introducción a la Historia*.

Con la puesta en marcha en el 2017, de un nuevo plan de estudios del BH, se amplió la discusión de estas concepciones, en diferentes momentos de la carrera, partiendo de la generalidad en el curso *Introducción a la Historia* en el primer nivel de ambas carreras.

En segundo año se profundiza dicha noción con el curso *Teoría social*, en el cual se marca la disciplina en la definición y desarrollo de las Ciencias Sociales; en ese mismo nivel se enfatiza en los métodos y técnicas de la investigación histórica, a través de los cursos de Técnicas Integradas I y II, Métodos de Investigación Histórica. Estos se complementan con Paisaje y Territorio en Perspectiva Histórica que permite al estudiante no solo conceptualizar la historia, sino que le permite identificar problemáticas de investigación.

En tercer nivel, el estudiante enfrenta por primera vez el reto de plantear una problemática para realizar una investigación histórica que desarrolla durante tres semestres en los cursos *Taller de Formulación de proyectos*, *Taller de Investigación I y II*. Finalmente, en el cuarto nivel, la discusión sobre qué es la Historia y su utilidad se profundiza mediante el curso *Historia Aplicada*.

La principal aspiración del plan es que al final de la carrera, el graduado sea capaz no solo de tener una definición propia y fundamentada de lo que es la historia y su utilidad, sino que también tendrá el utillaje teórico y metodológico necesario para definir una problemática histórica y abordarla. Además del conocimiento histórico necesario para referirse a los principales debates teóricos y problemáticas de la historia universal, continental, centroamericana y nacional.

En el caso del plan de estudios del BEESEC, tiene un enfoque y aspiración distinta, pues se concentra en la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica. Igual que el plan anterior tiene los cursos teóricos de *Introducción a la Historia* y *Teoría social*, como elementos distintivos, incluye un curso de *Introducción a la Pedagogía* y de *Fundamentos de Geografía*. El plan profundiza en los métodos para la enseñanza de la historia y no tanto en la producción del conocimiento histórico,

sino en su transmisión. Sin embargo, esto no excluye la problematización de qué historia enseñar y para qué. El objetivo es formar un docente crítico y propositivo, de este modo, aunque no existen más cursos en el plan de conceptualización de la historia, cada clase se convierte en un taller de enseñanza de la historia, no para que el estudiante sea un simple emisor, sino como un futuro agente de cambio en el ejercicio de su profesión y ciudadanía.

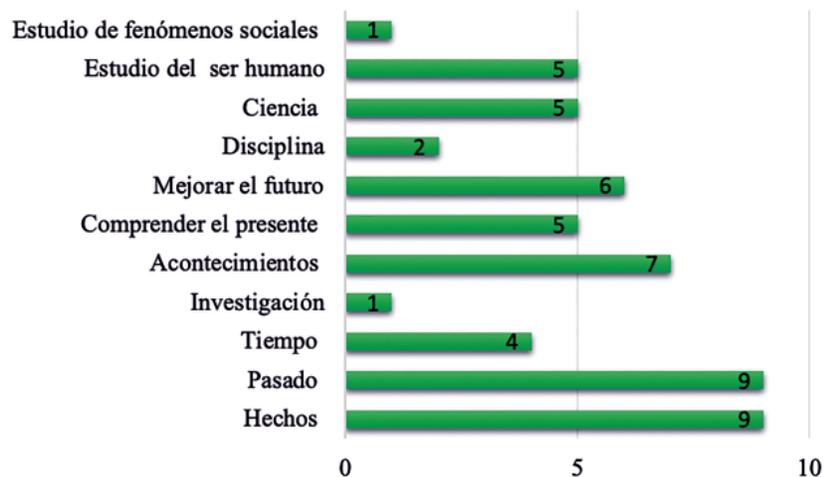
Concepción de la Historia por parte del estudiantado del primer nivel de las carreras BEESEC y BH

De forma inicial se le preguntó al estudiantado que lo motivó a ingresar a la carrera. Por ejemplo, un estudiante del BEESEC respondió: “Las ganas de motivar y ayudar adolescentes y transmitir el amor por los Estudios Sociales” (entrevista 1, ítem 6, 4 de marzo de 2019). Y desde el BH se respondió: “El deseo de conocer más a profundidad las diversas problemáticas sociales, su visión y comprensión desde el punto de vista Histórico” (Entrevista 2, ítem 6, 4 de marzo de 2019). De acuerdo con las respuestas anteriores, se puede decir que existe una motivación adecuada, para asumir los retos que socialmente proponen estas disciplinas. Es importante recalcar que únicamente el 4.34 % del estudiantado que respondió del BEESEC y el 18.8 % del BH no se sienten satisfechos con la carrera seleccionada. De acuerdo con la experiencia reportada en estos campos de formación, estas cifras aumentan con el paso de los años, donde se deciden por una segunda opción o se cambian por completo a otras carreras universitarias.

Ahora bien, cuando se le solicitó al estudiantado del BEESEC que elaboran un concepto de historia, profundizaron en elementos característicos de una noción heredada de la educación secundaria. Lo cual no quiere decir que sea una concepción herrada, sino que cambiará conforme avance su desarrollo académico. De parte del estudiantado BEESEC se recibieron 23 conceptos, siendo las palabras hechos, pasado y acontecimientos las que más se emplean para desarrollar su definición (véase la figura 3). Pero también se presentan otros como el estudio del ser humano o que el estudio histórico permite comprender el presente para mejorar el futuro.

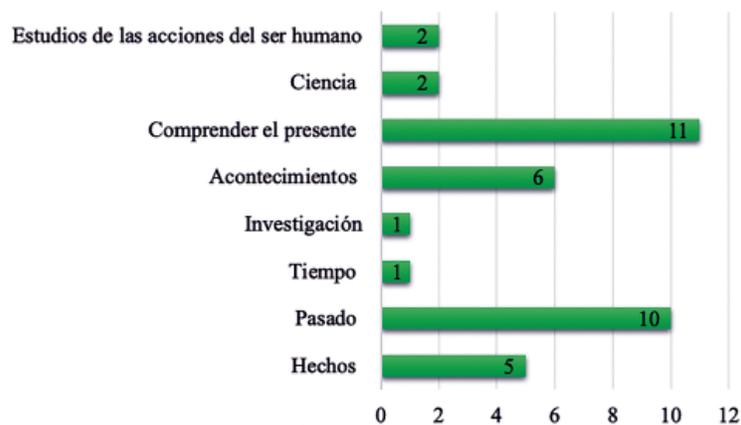
Figura 3. Tendencias en el concepto de Historia aportado por el estudiantado BEESEC.

Fuente: Elaborado con datos tomados de: Entrevista 1, ítem 7, 4 de marzo de 2019.



Por su parte, el estudiantado del BH aportó 16 definiciones del concepto de Historia, donde la mayor tendencia en las respuestas se orientó a mencionar que su función es comprender el presente, en 11 de las respuestas hubo alguna alusión a esta percepción. Además, en 10 de los aportes se hizo alusión al pasado y se enfatizó en que la Historia se encarga de estudiar acontecimientos o hechos por medio de la investigación científica (véase la Figura 4). Claro está, que la orientación de las y los historiadores es prepararse con un alto grado de especialización en la investigación, propuesta que la Escuela de Historia de la Universidad Nacional maneja desde su fundación de la década de 1970.

Figura 4. Tendencias en el concepto de Historia aportado por el estudiantado del BH.



Fuente: Elaborado con datos tomados de: Entrevista 2, ítem 7, 4 de marzo de 2019.

Por último, se debe resaltar el énfasis del estudiantado del BEESEC y del BH al argumentar que la Historia es una herramienta para comprender el presente. Aunque es una manera instrumental de entender la función de la Historia, no se deja de lado la pertinencia de esta propuesta, pues los acontecimientos del presente muestran algún contenido histórico.

La función social de la Historia de acuerdo con las apreciaciones del primer nivel del BEESEC y del BH.

A nivel social, se conoce la importancia que presenta la Historia para conocer y analizar todos los acontecimientos que han marcado a la Humanidad. Pero es importante conocer, cuáles son las funciones que destaca el estudiantado. Por ejemplo, un estudiante del BEESEC menciona que la principal función de la Historia es “Explicar nuestros antecedentes de la forma más próxima a la realidad. Entender los cambios, problemas y desarrollos que experimentamos actualmente y adelantarnos al futuro con posibles conjeturas o soluciones” (Entrevista 1, ítem 8, 4 de marzo de 2019). Aunque la prospectiva no es un campo muy desarrollado en la investigación histórica, existe en las concepciones del estudiantado una concatenación bastante fuerte entre conocer de Historia y proponer soluciones para el futuro. Cuando esto llegue a suceder, la disciplina histórica tomará un rumbo diferente en las discusiones sociales.

Las propuestas del estudiantado del BH, también se orientaron a profundizar en la dialéctica pasado-presente-futuro, como un modo de ver la función social de la Historia. En uno de los aportes se externó lo siguiente: “Llevar la historia del pasado al presente, primero entender el contexto

y luego transmitirlo a nuestra sociedad con un mensaje racional y crítico, además de saber cómo nuestra sociedad llegó al punto como se encuentra hoy día” (Entrevista 2, ítem 8, 4 de marzo de 2019). En otra propuesta, se resaltó la función investigativa del trabajo historiográfico y aporte a distintos ámbitos sociales: “La historia investiga, es tan importante que aporta al ámbito de política, económico, cultural, religioso, etc” (Entrevista 2, ítem 8, 4 de marzo de 2019).

Es importante mencionar que, aunque la investigación se realizó con el estudiantado del primer nivel, existe claridad en comprender el sentido aplicado de la Historia y cómo ésta puede ayudar a comprender el entramado social. De igual forma, las propuestas pueden cambiar conforme avanza su formación académica, por consiguiente, se menciona la importancia de los planes de estudio para la formación académica, que se deben caracterizar por la innovación teórica y metodológica, acompañados por las habilidades del pensamiento histórico que son necesarias en la formación de historiadores y docentes de la enseñanza de la Historia.

CONCLUSIONES

- a). Los resultados obtenidos con esta investigación preliminar exigen al equipo investigador, dar seguimiento a este grupo de estudiantes a lo largo de su carrera y de forma diferenciada por plan de estudios. Esto con el objetivo de tener definido un perfil de las concepciones al ingreso a la carrera, a un nivel intermedio y al final de esta, el ejercicio permitirá también evaluar el plan de estudios y cómo éste contribuye al fortalecimiento de estas concepciones y mejoras que se deben realizar.
- b). En el caso de las y los estudiantes del BEESEC resultó llamativo la importancia que le brindaron al conocimiento histórico como un elemento capaz de “mejorar el futuro”. Sin embargo, en las respuestas de las y los estudiantes del BH esta perspectiva prospectiva no fue considerada.
- c). Del mismo modo, fue significativo el hecho de que las y los estudiantes del BH no consideraran como relevante la “Investigación” como una categoría indispensable para la práctica de la Historia; tampoco incluyeron en sus definiciones el concepto de “Ciencia”. Esta última categoría sí fue destacada por las y los estudiantes del BEESEC.
- d). Finalmente, es un reto para las autoridades y docentes de las carreras, motivar y generar empatía con el estudiantado, a través de sus estrategias pedagógicas en el aula y en el campo de la investigación que les permita a los estudiantes empoderarse de la misma y concluir con éxito el plan de estudios.

REFERENCIAS

- Barrantes, R. (2016). *Investigación: un camino al conocimiento. Un enfoque cualitativo, cuantitativo y mixto*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Carretero, M., Castorina, J., Sarti, M., Val Alfhen, F. y Barreiro, A. (2013). La construcción del conocimiento histórico. *Propuesta Educativa*, (39), 13-23.
- Entrevista 1. (2019, 4 de marzo). Entrevista con el estudiantado del Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica (BEESEC). Recuperado de <https://forms.gle/sv6Y9DeSWBucNy4UA>
- Entrevista 2. (2019, 4 de marzo). Entrevista con el estudiantado del Bachillerato en Historia (BH). Recuperado de <https://forms.gle/FtGkpoar9qPGyt6Y6>

- Feliu, M., Vallés, A., & Cardona, G. (2016). Innovación en la formación inicial del profesorado: exploración de creencias sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en alumnos de Magisterio. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 19(3), 1-9. Recuperado de doi:10.6018/reifop.19.3.267221
- Fuentes, C. (2004). Concepciones de los alumnos sobre la Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (3), 75-83.
- López, M. (2018). La enseñanza de la Historia en Costa Rica: un acercamiento desde los planes de la carrera de Estudios Sociales en la Universidad Nacional (1979-2005). *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*, (16), 1-22.
- MEP. (2009). *Proyecto de Ética, Estética y Ciudadanía. Programas de Estudio de Educación Cívica*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- MEP. (2016). *Programa de Estudios Sociales: Tercer Ciclo de la Educación Diversificada y Educación Diversificada Técnica*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- Picado, W. (2013). El juego académico y la historia aplicada. *Revista de Historia*, (67), 203-220.
- Plan de Estudios (2017). *Bachillerato en el Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica*. Escuela de Historia, Universidad Nacional de Costa Rica.
- Salas, J. (2000). La incorporación de los Estudios Sociales como materia de estudio escolar en Costa Rica y la necesidad de desafíos para la educación a inicios del siglo XXI. *Perspectivas*, 3(1 y 2). Recuperado a partir de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivas/article/view/3849>
- Serrano, R. & Pontes, A. (2016). El desarrollo de la identidad profesional docente en la formación inicial del profesorado de secundaria. *Enseñanza & teaching*, 34(1), 35-55. Recuperado de doi:10.14201/et20163413555

ENSEÑANZA Y DESARROLLO DE UN PENSAMIENTO HISTÓRICO EN LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE LA ESCUELA NORMAL RURAL “GRAL. MATÍAS RAMOS SANTOS” DE SAN MARCOS, LORETO, ZACATECAS

ANTONIO ÁVALOS ARENAS
HALLIER ARNULFO MORALES DUEÑAS
JESÚS MARTÍNEZ RAMÍREZ
Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”

Resumen

El objetivo de esta investigación busca construir un diagnóstico o marco de referencia de corte cualitativo que muestre el desarrollo del pensamiento histórico entre los estudiantes de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” de San Marcos, Loreto, Zacatecas. Presentar algunas coordenadas capaces de darle relieve a la apropiación generada en los jóvenes estudiantes por el pensamiento y conciencia histórica. Entre las preguntas de investigación que guían el análisis se encuentran: ¿qué papel asignan los futuros docentes a lo histórico?, ¿de qué manera la historia, su enseñanza, sus conceptos y, finalmente, su práctica, logran generar un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo en el estudiante normalista?, ¿qué pensamiento histórico se ha construido en los normalistas rurales zacatecanos?

La pertinencia de un análisis como el que se intenta construir surge de la inquietud por conocer qué elementos son necesarios confeccionar, encauzar y promover antes de alcanzar la competencia de un pensamiento histórico que el Plan de estudios 2012 propone. Para interpretar la información se utiliza la tipología número 1 de Antonio Santisteban Fernández respecto a la estructura que define al pensamiento histórico; asimismo se siguen las sugerencias metodológicas propias de la investigación didáctica de la historia propuestas por Belinda Arteaga y Shiddarta Camargo, que dan luz a la disyuntiva entre didáctica e investigación histórica.

Palabras clave: pensamiento histórico, conciencia histórica, formación docente, historia.

INTRODUCCIÓN

El enfoque formativo de la enseñanza de la historia —al que hoy llaman tradicionalista— se identifica por promover una enseñanza transmisiva, copada por un aprendizaje memorístico con un sinfín de nombres, fechas y lugares. El enfoque vigente de la enseñanza de la historia vira la óptica, “pretende centrar la atención de los alumnos en la explicación del pasado a partir de la ubicación temporal y espacial; la comprensión de la multicausalidad de los hechos y procesos históricos, así como el análisis crítico de la información y el fortalecimiento de la identidad nacional” (Lepe, 2014, p. 24).

Irene Vasilachis señala que la investigación cualitativa “es un acto interpretativo que explica, define, clarifica, elucida, ilumina y expone [un fenómeno social, cuyas características son]... a quién y qué estudia, las particularidades del método y la meta de la investigación” (Vasilachis, 2006, p. 28). En estas páginas se atiende esa orientación. Se estudia la opinión, valoración y respuestas respecto a la conciencia histórica de 203 estudiantes de las academias de 2º y 3º grados de la Licenciatura en Educación Primaria y se examinan los datos ofrecidos por un instrumento de compilación de información. La encuesta, “Estudio de cultura y conciencia histórica en las Escuelas Normales Públicas”, adaptada para su aplicación en un centro escolar específico, es posible concentrar la perspectiva, significados, ideas, imaginarios, conocimientos, y lugar que juega la historia en la formación docente. Se construye una valoración desde la palabra de los estudiantes respecto al lugar que guarda la historia en su realidad y vida cotidiana.

Las formas y los fines de la enseñanza de la historia en la educación básica y normal son un reto monumental que requiere una extraordinaria atención. Por principio de cuentas, derruir el estereotipo de la historia, cual disciplina erudita e inaccesible por su complejidad y cuantía de información. Una metodología que busca conceptualizar las fascetas de un pensamiento histórico pone sobre la mesa cuatro tipologías que dan forma a un pensamiento histórico:

- La construcción de la conciencia histórico-temporal;
- Las formas de representación de la historia;
- La imaginación/creatividad histórica;
- El aprendizaje de la interpretación histórica (Fernández, 2010, p. 36).

Las cuatro categorías sintetizan la competencia del pensamiento histórico, propuesta por Antonio Santisteban. A partir de ellas se interpretará el pensamiento histórico de los jóvenes normalistas. Una definición de la categoría central de análisis define que

pensar históricamente requiere, en primer lugar, pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro. Requiere, en segundo término, capacidades para la representación histórica, que se manifiesta principalmente a través de la narración y de la explicación causal e intencional. En tercer lugar, imaginación histórica, para contextualizar, desarrollar las capacidades para la empatía y formar el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico. Y, por último, la interpretación de las fuentes históricas y del conocimiento del proceso de construcción de la ciencia histórica (Fernández, 2010, p. 39).

No obstante, cabe aclarar, la presente investigación se centrará en uno de los cuatro conceptos que componen al pensamiento histórico: la conciencia histórica. Concepto que se nutre del reconocimiento de tres indicadores: temporalidad humana (pasado-presente-futuro), cambio-continuidad

(progreso/complejidad) y el tiempo histórico como conocimiento y poder sobre el futuro.

El reconocimiento del cambio, de las permanencias y las continuidades son una manifestación de la conciencia histórica (tipología 1). Asimismo, ésta se subdivide en cuatro estilos de personalidad:

- a) La persona continuista: considera que más o menos, todo continuará igual en su vida y en su entorno.
- b) La pesimista: dibuja una línea descendente en la historia individual y colectiva.
- c) La tecnológica: pone toda la esperanza en la ciencia y la tecnología.
- d) La transformadora: tiene pensamiento crítico y se siente comprometida con el cambio social (Fernández, 2010).

La conciencia histórica se relaciona con la educación democrática, ahí reside la pertinencia de su función social y valor educativo en la formación docente, profesión normativa de la convivencia social. La tipología de la conciencia histórica puede abordarse desde diversos derroteros para estudiar la formación de docentes, una de ellas desde Paulo Freire (Zárate, 2018, pág. 20).

Virginia Guichot reflexiona sobre la idea de *apertura* y de *inacabamiento* que destaca la obra de Paulo Freire respecto al hombre, visto como el resultado de una formación social, el ser humano —considera— es un ser no concluido “terminado, tiene que ir construyendo su existencia. A diferencia del resto de los animales, posee conciencia de su incompletitud, es capaz de reflexionar acerca de sí mismo y de saberse viviendo en el mundo. Es el homo sapiens sapiens, el hombre que sabe que sabe” (Tierney, 2017), a lo que se sumaría, es además un *homo prospectus*, la prospección lo define, “no estamos hechos para vivir el presente” (Tierney, 2017), actúa en función de un futuro que no siendo, pretende sea, “los hombres construyen la historia que, a su vez, los construye” (Guichot, 2006, p. 14).

La hipótesis de trabajo señala el papel de la Historia en la escuela, en la formación del estudiante normalista se mantiene dentro de una frontera indómita (no definida), que deambula entre el rechazo a la memorización aséptica y el rechazo a una concepción de Historia del presente. El pensamiento histórico expone los resabios propios de la historia memorística, de acumulación, acontecimental y conflictos, a la vez que propicia la apropiación de una interpretación de lo histórico cual proceso basado en el análisis de fuentes y reconstrucción de un pasado vivo, también llamado, historia en construcción.

Las coordenadas metodológicas propuestas por Belinda Arteaga y Shiddarta Camargo de una educación histórica centrada en la historia como objeto escolar, así como el concepto de pensamiento histórico de Antonio Santisteban para la formación de competencias de pensamiento histórico, articulan los conceptos del procedimiento de análisis de los datos expuestos.

El objetivo de la presente ponencia es hurgar desde la investigación educativa algunas huellas que nos permitan ver cómo se ha construido y constituido el pensamiento histórico en los estudiantes normalistas de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” de San Marcos, Loreto, Zacatecas, tomando como referencia las directrices del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2012. Encontrar una lectura a la propuesta federal desde una muestra estadística ofrecida por un universo de 203 jóvenes normalistas de dos academias (2º y 3º) donde se cursan temáticas de enseñanza de la historia.

Andrea Sánchez Quintanar sugiere una pregunta básica para quienes nos preocupamos por la educación histórica: ¿cómo enseñar historia? (Quintanar, 1990, p. 239); sin embargo, es pertinente plantearla en otros sentidos: ¿cómo se aprende la historia?, ¿cómo se ha entendido ésta por los

jóvenes normalistas?, ¿podemos construir una imagen a estas preguntas a partir de las respuestas ofrecidas por dos académicos de normalistas sanmarqueños -2º y 3º-?, ¿cómo se enfrenta un futuro docente a la historia y su enseñanza? Conocer la expectativa que el estudiante construye desde la representación del pasado permitirá bosquejar un perfil de conciencia histórica.

Una tarea de este pensamiento en construcción, pretende “promover una comprensión cada vez más profunda sobre la naturaleza de la disciplina al mismo tiempo que se aprende sobre el pasado y las huellas de éste en la vida actual” (Arteaga, Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria, 2012, p. 7), es decir, un pensamiento histórico busca —siguiendo con el planteamiento de Arteaga— “lograr que los alumnos reconozcan que el presente no es fortuito, casual, ni el producto de la evolución natural de la especie humana, sino que es el producto de una historia que hunde sus raíces en el pasado y que se expresa, como componente vivo, a través de rastros, huellas y registros que nos implican y explican” (Arteaga, 2012, p. 8).

¿Memoria histórica o acumulación de memoria? Una mirada diagnóstica al pensamiento histórico

La cuestión de la memoria, de la memorización y de las disciplinas y saberes como la plataforma de conocimiento, eficacia y eficiencia en el sistema de educación básica en México, se discutió con fuerza desde el ocaso del siglo XX. Acuerdos y programas federales buscaron atender las causas generadoras de magros resultados de aprovechamiento escolar (reprobación, deserción, marginación), las formas, métodos y contenidos curriculares se objetaron, al igual que los medios posibles para elevar los niveles de eficiencia.

En 1992 se anunció el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, en 2008 la Alianza por la Calidad de la Educación, en 2011 es decretada la Articulación de la Educación Básica (Acuerdo 592) y en 2012 se establece un nuevo Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria (Acuerdo 649). Existe un continuum en todas las reformas mencionadas, la idea es mejorar la calidad de la educación. Éstas parten de una premisa que deja atrás el enfoque centrado en disciplinas y aprendizajes; la alternativa para mejorar es, asumir como imperativo, formar maestros que ubiquen su centro de atención e interpretación en el estudiante, así lo establecen los Programas de estudio 2011 de Educación Básica y el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria 2012.

La reforma pretende lograr que el estudiante de educación normal, al egresar, elija formas pertinentes para vincularse con la diversa información generada cotidianamente para aprender a lo largo de la vida, por lo que resulta de vital importancia sentar las bases para que desarrolle un pensamiento científico y una visión holística del fenómeno educativo, de sus condicionantes y efectos, que lo conduzcan a reflexionar, investigar y resolver problemas de manera permanente e innovadora. De este modo se puede aspirar a formar un docente de educación básica que utilice argumentos científicos, pedagógicos, metodológicos, técnicos e instrumentales para entender y hacer frente a las complejas exigencias que la docencia plantea (649, 2012, p. 4).

El enfoque que asume el Plan 2012 se fundamenta en el paradigma constructivista y sociocultural. La metodología propuesta para lograr sus fines se basa en competencias y pretende vincular la escuela con la vida. Frida Díaz Barriga lo expone al señalar, la educación debe buscar generar un

aprendizaje situado (Barriga, 2006). Tres características integran el esquema medular de la orientación curricular de la propuesta 2012: enfoque centrado en el aprendizaje, enfoque basado en competencias y flexibilidad curricular, académica y administrativa.

Una de las críticas al Plan de Estudios 1997, antecedente del Plan 2012, estribó en dos vertientes: la primera, su circunscripción a los aprendizajes y disciplinas, la segunda, la poca articulación entre estas generaban una diáspora de conocimientos que pocas ocasiones confluían. El nuevo contrato didáctico (Perrenoud, 1997, p. 80) buscó unificar criterios desde las particularidades disciplinares en función de las competencias genéricas y profesionales que se alentaron en el transcurso formativo del joven normalista, aunque el actual Plan no carece de cuestionamientos por orientarse más al qué en lugar del cómo enseñar (Rendón & Mendoza, 2014).

Identificar la relación que existe entre programas de estudio de la licenciatura en educación primaria y la formación del pensamiento histórico es necesario. Son enlaces que apuntalan de manera efectiva el posible logro y consolidación del perfil de egreso en sus plataformas de competencias genéricas y profesionales, ahí –parece estar– su fortaleza teórica y conceptual. Mostrar el valor de la formación del pensamiento histórico en los estudiantes normalistas, que entre sus finalidades pretende “dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que le permitan abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que pueda ser capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos, consciente de la distancia que los separa del presente” (Fernández, 2010, p. 35).

La comprensión y aplicación representan retos formativos, es decir, aún no se consigue materializar una comprensión efectiva y eficiente del conocimiento, esto visto desde la enseñanza y comprensión de la historia. Las opiniones de los jóvenes normalistas respecto a su visión de la enseñanza de la historia ofrecerán una lectura de la historia escolar y las concepciones de la conciencia histórica en ellos albergados.

Historia: enseñanza e investigación

La experiencia propia y los diagnósticos respecto al tema de la enseñanza de la historia (Historia, 2011) coinciden al señalar la preponderancia de una desvinculación de lo didáctico y lo conceptual. La enseñanza de lo histórico camina en dos sentidos y prácticas, uno relacionado a la acumulación de información, lugares, fechas, acontecimientos, nombres, una mirada acontecimental que pondera la narración cronológica; una segunda tendencia pretende ubicar la mirada en los procesos, partir de una situación problema, interpretar los efectos sociales de un pasado que configura el presente e intenta bosquejar uno o varios posibles futuros, una mirada que abre al escrutinio la posibilidad de discutir mediante fuentes primarias con los protagonistas y sociedades del periodo en análisis.

El profesor requiere comprender lo que enseña. Para entender un hecho histórico “es necesario que tome en consideración el marco situacional, es decir, el esquema que permite limitar o encuadrar el origen y/o desarrollo de un evento a partir de los factores o agentes históricos involucrados, el lugar de ocurrencia del suceso, el tiempo entendido no sólo en su acepción cronológica y las circunstancias en las que se llevó a cabo (tanto estructurales como accidentales)” (Barroso, 2011, p. 29). La propuesta base que definen los enfoques de enseñanza de la historia y enlaza los Planes de estudio 2011 en Básica y 2012 en Normales, se pueden corresponder con la propuesta de abor-

daje que sostiene Andrea Sánchez Quintanar, respecto a cómo entender la historia y mediar en el proceso de su comprensión:

- La noción de que todo presente tiene su origen en el pasado.
- La certeza de que las sociedades no son estáticas, sino que cambian de manera constante y permanente por mecanismos intrínsecos a ellas, independientemente de la voluntad de los individuos que las integran.
- La noción de que, en esa transformación, los procesos pasados constituyen las condiciones del presente.
- La convicción de que yo – cada quien –, como parte de la sociedad, tengo un papel en el proceso de transformación social y, por tanto, el pasado me constituye, forma parte de mí, hace que yo –mi ser social– sea como es.
- La percepción de que el presente es el pasado del futuro, que yo me encuentro inmersa en todo ello y, por tanto, soy parcialmente responsable de la construcción de ese futuro; y por ende, la certeza de que formo parte del movimiento histórico y puedo, si quiero, tomar posición respecto a éste; es decir, puedo participar, de manera consciente, en la transformación de la sociedad (Quintanar, 2002, p. 45).

Esta propuesta se vincula de manera directa con la competencia genérica de uso del pensamiento crítico creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones. Una vinculación más, es la aplicación de metodologías situadas en el aprendizaje significativo de distintas áreas disciplinarias o campos formativos con la finalidad de propiciar el pensamiento histórico centrado en las fuentes primarias (SEP, 2012, p. 4); busca, también, que el estudiante se asuma como sujeto histórico, para ello, el tiempo y el espacio histórico, la formación de una conciencia histórica para la convivencia (Básica, 2012, pp. 153-154), competencias que enlazan la perspectiva socio constructiva vigotskiana en la línea de formación histórica del Plan 2012 para Normales y 2011 para Educación Básica.

Las finalidades formativas establecidas en el programa, otorgan un lugar preponderante al sentido histórico, señala, “favorecer el estudio de la historia de la educación en México para ubicarla en un contexto temporal amplio, que relacione al presente con el pasado y con escenarios de futuro” (649, 2012, p. 14). Busca dejar atrás la historia acontecimental y despertar “la necesidad de alcanzar un impacto mayor en tres esferas –la individual, la familiar y social– de los alumnos” (Magallanes, 2011, pág. 118).

La educación histórica establece un paralelo en los trayectos formativos, aquí el estudiante normalista asume el dominio de su profesión en la medida que es capaz de dimensionarse como sujeto histórico, profesional y activo dentro del ámbito educativo local y nacional. Parte de un proceso histórico que ha definido el devenir no sólo de la enseñanza pública sino de la ciudadanía, sus símbolos y retos.

La novedosa transversalidad e integridad articulada de la currícula del Plan 2012 y la didáctica de la historia, mantiene un perfil bajo en la propuesta. Belinda Arteaga lo señaló desde 2011, el conocimiento histórico per se no garantiza su comprensión, el relato interpretado como pasado de “vitrina”, lejano y aséptico, con nula incidencia en el presente y futuro social, genera una desafección del estudiante, máxime cuando se señala, lo antiguo es obsoleto.

La didáctica de la historia continúa siendo un problema manifiesto en la desafección de estudiantes de educación básica normalistas. Arteaga y Camargo plantean un doble rasero para

abordar la educación histórica, primero como conocimiento científico y visto cual pedagogía de la disciplina, segundo, un quehacer que bifurca entre la teoría y su práctica.

El bagaje cognitivo es clasificado a partir de conceptos de primer y segundo orden, qué y cuándo, frente a categorías como tiempo histórico, cambio y continuidad, empatía, causalidad, evidencias (documentos, fotografías, entrevistas, monumentos, etc.), con ellos emerge el relieve y relevancia histórica; herramientas cuya función es demostrar al estudiante, además de un sentido de cambio-permanencia, la negación de un determinismo y sobre todo, de una indiferencia del pasado respecto del presente. El encuentro, crítica y uso de fuentes primarias y secundarias, abren la puerta al reconocimiento de la historia como un espacio donde los procesos del pasado influyen en las relaciones actuales.

Mucha tinta ha corrido bajo el tema educativo nacional, sobremanera a partir de 1921, no obstante, ello no implica la cercanía de literatura a las manos e intereses de los futuros docentes. Por otra parte, el maestro debe contar con virtudes como la curiosidad por conocer, la pasión por enseñar y la capacidad de cuestionar.

La reforma de la educación normal de 2012 diseñó tres cursos que abordan la historia como su materia prima en la currícula de enseñanza para los jóvenes y futuros docentes: Historia de la educación en México (primer semestre), Educación histórica en el aula (tercer semestre) y Educación histórica en diferentes contextos (cuarto semestre). Espacios que tratan de consolidar una visión distinta respecto al tratamiento de la historia, su enseñanza, comprensión y función social.

Tal como demostraron Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron en *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, el influjo y reproducción social que gesta el sistema educativo desde la apertura de los archivos de las Normales, permite abrir ventanas de comprensión a temas como la herencia que el magisterio normalista ha legado a una profesión en constante cambio; “una historia que nos permit[e] asumirnos como herederos de un rico y valioso legado” (Arteaga & Camargo, p. 160).

La propuesta curricular incide en la necesidad de acercar a los estudiantes normalistas a las fuentes primarias y otorgarles la oportunidad de investigar directamente sobre la materia prima de un historiador, releer la historia, construirla, no obstante, a pesar de ser una apuesta necesaria resulta incompleta frente a los problemas que plantea la enseñanza de la historia, por ser diferentes a los que establece la investigación histórica. Una alternativa para rebasar la disyuntiva entre didáctica e investigación histórica sería, alentar proyectos de investigación y experimentación del conocimiento histórico.

La Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), en coordinación con la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Archivo General de la Nación (AGN), Apoyo al Desarrollo de Archivos y Bibliotecas (ADABI) de México, Archivo Histórico de la UNAM, en 2009, emprendieron el proyecto piloto de clasificación y ordenación de archivos históricos de Normales públicas en el país; cinco escuelas fueron la vanguardia, para 2010 se sumaban siete escuelas al programa, incluyendo dos zacatecanas, la Normal de Zacatecas “Manuel Ávila Camacho” y la Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”.

La veta educativa y de investigación que recién se abre, gracias a los acervos documentales, implica una revalorización a la historia como plataforma de generación de conocimiento, base para “acercarnos de manera profunda a los discursos, concepciones... los ritos, prácticas, así como los procesos de transición y los relatos de los propios actores en torno a su paso como miembros de las comunidades normalistas y los discursos y las prácticas de los egresados ya en el terreno del ejercicio docente” (Arteaga & Camargo, pág. 164). Uno de los propósitos que establece el Plan de Estudios 2012, es que el estudiante visualice “múltiples oportunidades de aprender los conceptos

temporales que prepararán los alumnos de educación preescolar [y primaria] para que en el futuro desarrollen el pensamiento histórico y comprendan la historia” (SEP, s.f., p. 2), su proximidad a espacios donde se exponen temáticas diversas referentes a manifestaciones históricas resulta indispensable, así, los museos, sitios arqueológicos, las bibliotecas especializadas y los archivos históricos se presentan como ventanas capaces de oxigenar las perspectivas de la historia y su función social.

Entre las ambiciones expuestas en las competencias que pretende desarrollar la innovación respecto a la atención a la historia, resaltan cuatro:

Aplica metodologías para el aprendizaje significativo de las diferentes áreas disciplinarias o campos formativos; Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto; aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar; [asimismo] atiende la diversidad cultural de sus alumnos, para promover el diálogo intercultural (SEP, s.f., p. 3).

No obstante, las pretensiones curriculares, los estudiantes manifiestan severas discrepancias en su apreciación respecto a la historia, como asignatura, perspectiva y conocimiento, al tratar de responder la pregunta ¿Cómo perciben los estudiantes normalistas la docencia de la historia a la que tienen acceso en las Escuelas Normales? Al respecto, Belinda Arteaga encuentra un desinterés de las nuevas generaciones por el pasado; la historia les resulta aburrida, cansada, desvinculada al presente y en ocasiones, un corolario de fechas, nombres y lugares que nada tienen que ver con ellos.

En 2011 se realizó el Estudio de cultura y conciencia histórica en las Escuelas Normales Públicas. ¿Cómo se estudia la Historia? (Historia, 2011) de 2,598 entrevistas 1,965 corresponden a estudiantes normalistas de educación primaria. ¿Para ti la historia qué es?: hechos del pasado 41%; los hechos humanos pasados que afectan a las sociedades 40 % ¿Por qué crees que no les gusta la historia a algunas personas?: tiene muchas fechas y nombres difíciles, 51 %; es muy aburrida, 31%. Percepción de la historia en las Normales: ayuda a entender el mundo en que vivimos, 58 %; sirve para tener nuevas ideas, 27 %.

El contraste es interesante. A pesar de que 51 % considera que la historia es difícil por el cúmulo de nombres y fechas, y 31 % la considera aburrida, el 58 % la considera importante porque ayuda a entender el mundo en que vivimos. El problema no es la disciplina per se, sino la manera en que la aprendemos y enseñamos. Con respecto a la pregunta, ¿cuáles son las actividades más comunes que realizan en la escuela normal en las materias de historia?: revisar diversas fuentes de información sobre un tema y contrastarlo, 38 %; escuchar al profesor, 38 %. La transmisión se acentúa en la práctica y didáctica de la enseñanza de la historia.

Se debe preguntar, ¿de qué manera la historia, su enseñanza, sus conceptos y finalmente, su práctica, lograrán generar un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo en el estudiante normalista? La estructura plasmada en la malla curricular es una de las fortalezas del plan de estudios 2012, su ordenamiento temporal y su articulación en función de competencias abren canales de comunicación transversales.

Un levantamiento estadístico dentro de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” de San Marcos, Loreto, Zacatecas, al cerrar el primer semestre del ciclo escolar 2018-2019, a los estudiantes de la academia de segundo y tercer grado, representan una muestra cercana al 50 % del total de la matrícula estudiantil de esta institución (203 estudiantes). Se aplicó una encuesta similar al ejercicio referenciado de Belinda Arteaga con la finalidad de contrastar el diagnóstico federal con

uno local, para dar cuenta de los logros y retos en la construcción de un pensamiento histórico en los normalistas rurales zacatecanos.

Figura 1. ¿Para ti la historia es?

Los hechos humanos más importantes	22	11 %
Los hechos humanos pasados que afectan a las sociedades	51	26 %
Todos los hechos humanos del pasado	103	51 %
Otras	26	10 %
Total	202	

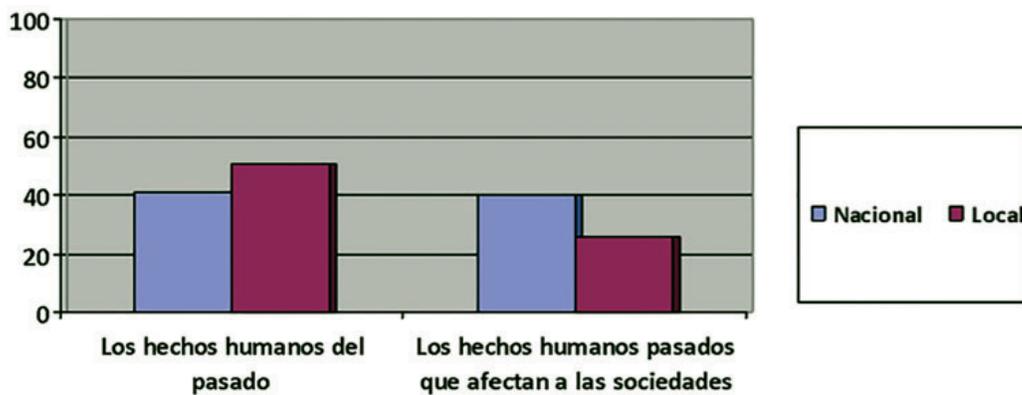


Figura 2. ¿Por qué crees que le gusta la historia a las personas?

Adquiere cultura	37	18 %
Ayuda a comprender el presente	154	76 %
Otra	12	6 %

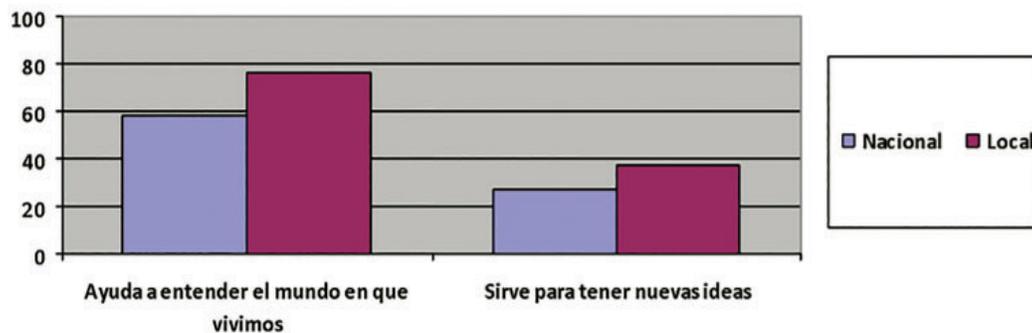


Figura 3. ¿Por qué crees que no le gusta la historia a algunas personas?

Es muy aburrida	29	14 %
No tiene nada que ver con ellas	5	3 %
Otro motivo	40	20 %
Se refiere a un pasado que ya murió	18	9 %
Tiene muchas fechas y nombres difíciles	111	54 %

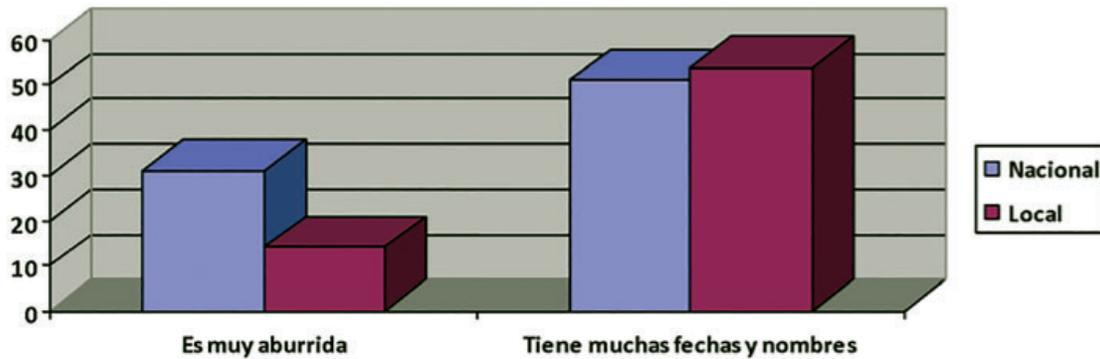
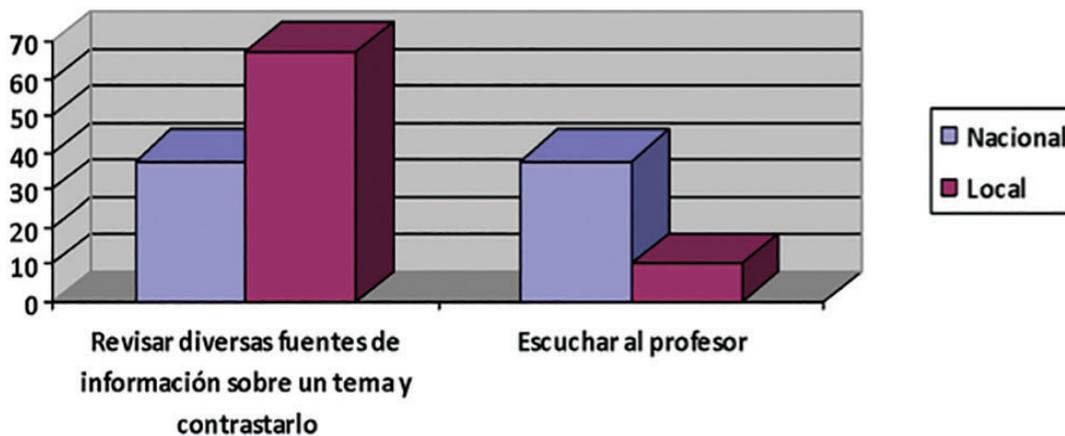


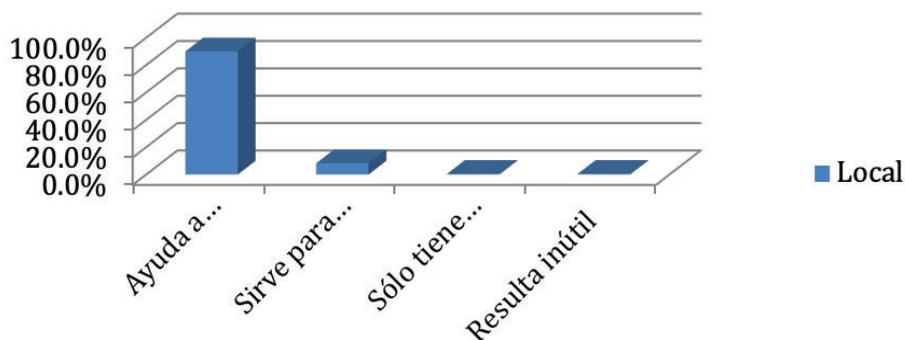
Figura 4. ¿Cuáles son las actividades más comunes que realizas en la Escuela Normal Rural en las materias de historia?

Buscar información en Internet	7	3 %
Copiar y resumir partes del libro de texto	4	2 %
Escuchar al profesor	20	10 %
Revisar diversas fuentes de información sobre un tema y contrastarlas	135	67 %
Revisar investigaciones en museos, bibliotecas y archivos	23	11 %
Ver videos o películas		



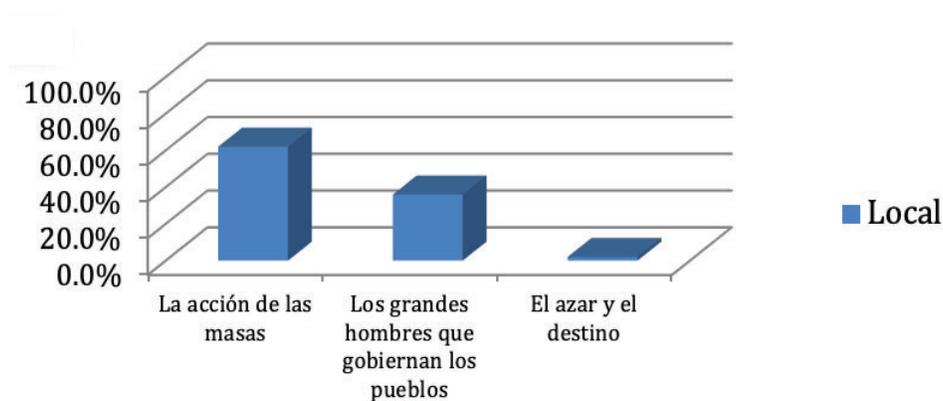
La construcción de juicios reflexivos y la posición que se adjudican frente a la Historia, manifiesta el grado de madurez de su pensamiento histórico. Ante la indicación: según tu experiencia, el estudio de la historia en la escuela Normal: a) ayuda a comprender el mundo en que vivimos (90 %), b) sirve para tener nuevas ideas (8.3 %), c) Sólo tiene importancia para el profesor o el historiador (0.5%), d) resulta inútil (0.5 %). Desde la tipología del sujeto frente a la historia se puede ubicar un estilo transformador en la opción a), un pesimista en la opción d).

Figura 5. Construcción de juicios reflexivos.



Un caso más, ¿los grandes cambios históricos son determinados por?
a) la acción de las masas populares (62 %),
b) los grandes hombres que gobiernan los pueblos (36 %),
c) el azar y el destino (2 %); como muestra la figura 6 a continuación expuesta.

Figura 6. Los cambios históricos son determinados por...



Marc Bloch señala que el objeto de la historia son los hombres y, su pretensión, aprehenderlos (Bloch, 2012, págs. 29-30), en estos resultados se pueden señalar que los normalistas abrevan de una percepción, como señala Bloch, son los hombres como especie, es decir, la sociedad, el motor de la historia y sus cambios. Respecto a los estilos de personalidad, la opción a) responde al perfil transformador, mientras la opción c) muestra las perspectivas pesimistas.

CONCLUSIONES

Lo analizado permite señalar una reflexión del papel que los estudiantes asignan a la historia. La alta interpretación de cambio-complejidad (figura 2) expresado en la valía de la historia muestra un logro del enfoque didáctico, situación contraria, la percepción que justifica el rechazo o desánimo frente a la historia (figura 3) donde la opinión local y nacional están muy cercanas, una explicación posible descansa en los estilos de enseñanza constreñidos a prácticas memorísticas y al uso de diversas fuentes, no necesariamente primarias (figura 4).

El diagnóstico levantado a través de 42 preguntas o indicadores, atendidos por 203 estudiantes normalistas abre múltiples miradas de interpretación. En este apartado apenas fue posible bosquejar algunas pinceladas sobre el caballete. Sin afán de ser exhaustivos, comparativamente los resultados obtenidos por la DGESPE frente a los arrojados por la medición en la Normal Rural Zacatecana, coinciden al señalar la preponderancia de un reconocimiento del valor de la historia, a la vez que es necesario revalorar el trabajo de enseñanza que permita construir esa conciencia histórica que ancle su comprensión desde un presente —que es el pasado del futuro—, además que sea capaz de reconocerse como un actor protagónico y no pasivo dentro de la construcción de ese futuro en ciernes.

REFERENCIAS

- Camargo, B. A. (2012). *Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria*. México.
- Lepe, E. (2014). *Estrategia de lectura para comprender relatos históricos en la educación primaria*. México: INEE.
- 649, A. (2012). *Secretaría de Educación Pública*. Recuperado de DGESPE: https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_649.pdf
- Arteaga, B. (2012). *Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria*. México.
- Arteaga, B., & Camargo, S. (s.f.). *La organización de los archivos históricos de las escuelas Normales de México y el aporte de su contenido a la historia de la educación*. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/busqueda.php?indice=autor&busqueda=CAMARG>
- Bloch, M. (2012). *Introducción a la historia*. México: FCE.
- Básica, P. d. (2012). *Secretaría de Educación Pública*. Recuperado de Secretaría de Educación Pública: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf
- Barriga, F. D. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mcgraw-Hill.
- Barroso, A. (2011). *Teoría y metodología en la enseñanza-aprendizaje de la historia. Problemas de la educación básica en Zacatecas*. Zacatecas: UAZ.
- Dewey, J. (2014). *Naturaleza y conducta humana*. México: FCE.
- Educación histórica, u. p. (2012). *Secretaría de Educación Pública*. Recuperado de DGESPE: https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/recursos/educacion_historica_19_de_agosto_2012.pdf
- Fernández, A. S. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Memoria Académica*, 56.

- Guichot, V. (2006). Historia de la educación: reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*.
- Historia, E. d. (2011). *Secretaría de Educación Pública DGESPE*. Recuperado de <https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/investigacion/Encuesta%20Nacional%20sobre%20conciencia%20hist/PRESENTACION%20DGESPE.pdf>
- Magallanes, M. d. (2011). Ver, estar y percibir la enseñanza de la historia. En A. Barroso, *Teoría y metodología en la enseñanza-aprendizaje de la historia. Problemas de la educación básica en Zacatecas*. Zacatecas: UAZ.
- Perrenoud, P. (1997). *Construir competencias desde la escuela*. Chile: J. C. Sáez.
- Quintanar, A. S. (1990). El conocimiento histórico y la enseñanza de la historia. En V. L. Sagal, *La enseñanza de CLIO. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia*. México: Instituto Mora/UNAM.
- Quintanar, A. S. (2002). *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. México: UNAM.
- Rendón, A., & Mendoza, J. (2014). *Formación de profesores: cinco malentendidos fundamentales (y una posdata inquisitiva)*. Recuperado de <http://luismanuelaguayorendn.cgpublisher.com/product/pub.310/prod.14>.
- SEP. (2012). *Secretaría de Educación Pública DGESPE*. Recuperado de DGESPE: https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/educacion_historica_en_el_aula_lepri.pdf
- SEP. (s.f.). *Secretaría de Educación Pública DGESPE*. Recuperado de https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/educacion_historica_en_diversos_contextos_lepri.pdf
- Tierney, M. E. (2017, 23 de mayo). No estamos hechos para vivir en el momento. *The New York Times*.
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis, *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Zárate, J. J. (2018). Conciencia histórica y formación inicial de docente. *Revista de Investigación en Didácticas de las Ciencias Sociales*, 20-34.

CONCIENCIA HISTÓRICA EN ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA DE LA UPN QUERÉTARO, UN ESTUDIO CUANTITATIVO

SIDDHARTA ALBERTO CAMARGO ARTEAGA
Universidad Pedagógica Nacional

Resumen

Con cariño a la memoria de Luz Elena Galván

Presento aquí el análisis parcial de los resultados de una investigación efectuada con dos grupos de estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Querétaro. La finalidad del estudio fue conocer la percepción y concepciones de las estudiantes en relación con la Historia, así como algunos conocimientos históricos y el desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica (Wineburg, 2001; Sánchez Quintanar, 2006; Seixas y Peck, 2008; Pagés y Santisteban, 2010; Cerri y Amézola, 2010; Arteaga y Camargo, 2014; Seixas y Ercikan, 2015; Seixas, 2017).

Con la finalidad señalada diseñé y apliqué un cuestionario en línea tomando como referencia el instrumento aplicado en 2011 a nivel nacional entre los estudiantes de las licenciaturas en educación primaria y secundaria con especialidad en historia que se impartían en las escuelas normales públicas de México (Arteaga y Camargo, 2012). A su vez, dicho instrumento se basó en un estudio previo llevado a cabo en la Ciudad de México por Andrea Sánchez Quintanar (2006), así como en la investigación de Ronald Evans sobre las concepciones de los docentes de Historia (1990).

Hay que señalar que el interés por conocer la perspectiva de los estudiantes sobre la historia y su enseñanza, así como la preocupación por contar con investigaciones sobre la conciencia histórica con datos empíricos ha ido en aumento en años recientes (Von Borries, en Stearns, Seixas y Wineburg, 2000; Wineburg, 2001; Cerri y Amézola, 2010; Arteaga y Camargo, 2014; Linare y Cuesta, 2015), aquí pretendemos aportar elementos a esa discusión.

Palabras clave: conciencia histórica, estudiantes, metodología cuantitativa, pedagogía.

INTRODUCCIÓN

Los debates en torno a la conciencia histórica se han desarrollado a lo largo de varias décadas a nivel internacional, estos se asocian con las discusiones en torno a la función social de la historia. Recordemos que al menos en el occidente europeo y en los satélites coloniales se construyó una influyente visión de la historia como guía moral de actuación o maestra de vida, tal como afirmó hace ya dos décadas Perla Chinchilla (2000):

Durante siglos, en Occidente, la función social de “maestra de la vida” de la historia fue un “lugar común”, en tanto que hoy no sólo se ha cuestionado su papel ejemplar o didáctico, sino que al parecer no existe ya un acuerdo —un lugar común— en relación a cómo se ha sustituido dicha función”, aunque ya desde entonces la propia Chinchilla llamaba la atención sobre una posible anomia en el sentido de que “la pervivencia aparentemente anacrónica del topos de la historia *magistra vitae*, que según el diagnóstico de Koselleck debía haber desaparecido hace más de un siglo (p. 1).

En este sentido llama la atención el creciente número de publicaciones, congresos nacionales e internacionales para debatir la enseñanza y el aprendizaje de la historia, la didáctica de la historia o bien la educación histórica, concepciones distintas y en parte opuestas, aunque por motivos de espacio no se ahondará en ello, lo que pretendo es resaltar el creciente interés en estos asuntos. Al respecto también es necesario señalar la persistencia de la educación histórica en los currículos oficiales de una buena cantidad de países, así como en la formación de profesores, para no mencionar los muy amplios campos de la cultura histórica o las muy diversas fuentes de información sobre las interpretaciones del pasado que inciden en la memoria histórica y la vida cotidiana de las personas en la sociedad actual. Me parece necesario llamar la atención sobre el hecho de que estos diversos escenarios, especialmente en el ámbito de la investigación y la definición del currículo, las categorías conciencian histórica y pensamiento histórico han cobrado relevancia, aunque al parecer los debates en torno a ambas no están agotados.

A continuación, llevaré a cabo un breve recuento sobre los debates recientes en torno a estas categorías, iniciaré con la conciencia histórica para, enseguida, aportar algunos elementos que considero necesarios sobre el debate en torno al pensamiento histórico. Una vez hecho lo anterior me permitiré caracterizar de forma breve la metodología empleada en esta investigación para así dar inicio al análisis de resultados y finalmente aportar algunas ideas que más que pretender cerrar la reflexión, lo que intentan es apuntar a la necesidad de continuar en el camino del debate y la investigación con datos empíricos que aporten elementos a las discusiones que nos permitan mirar bajo nuevas perspectivas los problemas sociales asociados a las complejas relaciones de la sociedad y los sujetos con el tiempo pasado, presente y futuro.

La conciencia histórica, un debate abierto

Tal como he señalado ya en otros espacios (Camargo, 2017, pp. 55-68), el asunto de “la conciencia histórica ha sido ampliamente debatido a nivel internacional, este debate académico ha cobrado una gran vitalidad en años recientes. La conciencia histórica se ha asociado en diversos currículos con la formación para la ciudadanía democrática (Pagés, 2012, p. 25; Seixas y Ercikan, 2015, p. 2; Kölbl y Konrad, p. 15 en Seixas, 2015; Rüsen, 2005; Seixas 2005) y ha pasado de los estudios histo-

riográficos (Koselleck, 1993) a investigaciones educativas con una fuerte base teórica y empírica” (Von Borries, en Stearns, Seixas y Wineburg, 2000; Sánchez Quintanar, 2006; Cerri y Amézola, 2010; Arteaga y Camargo, 2012, Seixas y Ercikan, 2015).

En este contexto se han desarrollado debates relacionados con la conciencia histórica en relación con la educación histórica y los proyectos educativos, entre las cuales encontramos las propuestas por Jörn Rüsen quien, de acuerdo con una interpretación reciente de Peter Seixas (2017), propone

una jerarquía de cuatro niveles diferentes de conciencia histórica. Su esquema provee de una manera para entender la forma en la que la gente joven (y la cultura en general) usa las narraciones del pasado –y cómo logran un progreso en esos usos– dentro de la condición de la modernidad, a fin de tomar decisiones en el presente sobre el futuro (p. 61).

Para Seixas (2017) hay que resaltar, en la concepción que Rüsen propone sobre la historia, que esta disciplina puede ser pensada como una especie de guía para la ubicación en el tiempo, así según Seixas, para Rüsen la matriz disciplinaria de la historia

consiste en un ciclo con la disciplina histórica en la mitad superior y la vida práctica en la parte baja. Teorías, métodos y representaciones de los historiadores, desde el círculo superior (que) está conectado al semicírculo inferior alimentando la orientación existencial y alimentándose de “intereses” que forman parte de la práctica de vida. Rüsen está centralmente preocupado por cómo las cuestiones históricas surgen de la vida diaria y a la vez en la forma en la que la investigación histórica puede retroalimentar a la cultura en sentido amplio (p. 62).

De acuerdo con esta interpretación, desde la teoría de Rüsen la conciencia histórica implica un poderoso componente ético y, en ese sentido, promover la libertad individual y la autonomía, es decir, facultar a los sujetos como agencias en el sentido ético.

En otro escenario de interpretación, es decir, desde Sudamérica, Cerri y Amézola (2010) nos proponen una concepción de “la conciencia histórica como un conjunto de estructuras y procesos mentales típicos del pensamiento humano, necesario para la vida cotidiana, independientemente del contexto en el que se inserte” (p. 4), de acuerdo con estos mismos autores, para Rüsen, la conciencia histórica “puede ser descripta como la suma de las operaciones mentales con las cuales los hombres interpretan la experiencia de evolución temporal de su mundo y de sí mismos, de modo que puedan orientar, intencionalmente, su vida práctica en el tiempo” (p. 4). Estos autores coinciden con la interpretación de Seixas en el sentido de que “la investigación sobre la conciencia histórica está íntimamente vinculada a las preocupaciones sobre las actitudes políticas” (p. 4) de las poblaciones investigadas.

Para mí resulta muy relevante esta coincidencia debido a que en las investigaciones que he realizado de forma colaborativa o en lo individual se ha retomado a la autora mexicana Andrea Sánchez Quintanar (2006) en cuanto a su concepción en cuya conceptualización sobre la conciencia histórica la toma de postura ética y política resultan centrales. Veamos.

La concepción de Sánchez Quintanar (2006) sobre la conciencia histórica se basa en seis aspectos, a saber:

1. La noción de que todo presente tiene su origen en el pasado.
2. La certeza de que las sociedades no son estáticas, sino que cambian y se transforman de manera constante y permanente por mecanismos intrínsecos a ellas, independientemente de la voluntad de los individuos que las integran.

3. La noción de que, en esa transformación, los procesos pasados constituyen las condiciones del presente.
4. La convicción de que yo –cada quien–, como parte de la sociedad, tengo un papel en el proceso de transformación social y, por tanto, el pasado me constituye, forma parte de mí, hace que yo –mi ser social– sea como es.
5. La percepción de que el presente es el pasado del futuro, que yo me encuentro inmersa en todo ello y, por tanto, soy parcialmente responsable de la construcción de ese futuro.
6. La certeza de que formo parte del movimiento histórico y puedo, si quiero, tomar posición respecto a éste; es decir, puedo participar, de manera consciente, en la transformación de la sociedad (p. 44).

Ya he señalado en otros lugares que, desde mi punto de vista, esta propuesta descansa en gran medida en una concepción que rescata las ideas Karl Marx (2000), algunas de ellas expuestas en su obra *18 Brumario*: “Los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen a su libre arbitrio, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo aquellas circunstancias con que se encuentran directamente, que existen y les han sido legadas por el pasado”, esta referencia resulta bastante clara en los primeros dos enunciados de Sánchez Quintanar arriba citados. En cuanto a la postura ética, es decir, en la toma de postura de responsabilidad del sujeto histórico en la construcción de un futuro distinto, más justo, es bastante evidente en el enunciado 6.

Este análisis pone en evidencia que en la enunciación de Sánchez Quintanar la conciencia histórica, al igual que en el caso de Rösen, implica un fuerte componente ético y político. Se comprende el devenir histórico, para implicarse en la construcción de un presente y un futuro más humano, más justo. Por ende, la comprensión del funcionamiento de la historia resulta fundamental tanto en la formación, como en la acción ciudadana. La autora mexicana parte de una matriz marxista o neo-marxista, desde la cual propone una lectura crítica y con un fuerte componente social y político del desarrollo de la conciencia histórica.

Al mismo tiempo, me parece que resulta importante recuperar la mirada de Sánchez Quintanar pues esta también interpela a las y los historiadores en el sentido que Rösen, según Seixas (2017), lo hace: la historia como ejercicio profesional se retroalimenta del contexto social y a su vez aporta herramientas fundamentales para la comprensión de los procesos sociales que ayudan a los sujetos a pensarse como partícipes de la historia (p. 62).

En este punto me parece necesario introducir al menos dos advertencias. La primera tiene que ver con la crítica necesaria a la perspectiva marxista señalada líneas arriba. Se trata de la consabida cuestión en torno a un aparente determinismo, si los seres humanos nos encontramos constreñidos por nuestro contexto o por nuestro legado, entonces los márgenes de decisión y actuación o agencia se encuentran fuertemente limitados. Ante esto es necesario recuperar una perspectiva más amplia, que nos permita mirar la complejidad de las relaciones sociales y la perspectiva individual. Ni el contexto social, determina *a priori* al sujeto, ni el sujeto actúa aislado de las relaciones sociales con las que debe lidiar y que de hecho lo constituyen, pero sin menoscabo de su capacidad de interpretación y decisión individual en la medida precisamente, en la que el sujeto sea capaz de analizar y comprender estas relaciones e incluso la construcción de representaciones culturales y mentales que estas propician, en realidad los puntos de encuentro entre las relaciones sociales y la conciencia individual, me parece, son tensos, porosos, móviles. No quiero aquí extenderme en este análisis debido a que el espacio resulta insuficiente, sirva el comentario solamente como aviso al lector.

La segunda advertencia tiene que ver con la perspectiva teórica de Rüsen, ya que como nos recuerda Seixas (2017, p. 67), y yo mismo lo he expuesto (2017, p. 64), esta perspectiva se basa en la competencia o función narrativa de la historia como guía en el tiempo y como guía de actuación ética y moral en la vida cotidiana. Es decir, la concepción de Rüsen de la conciencia histórica se encuentra fuertemente asociada a la capacidad de construir, lidiar y usar narrativas históricas por parte de los sujetos, por lo que su adaptación a modelos de investigación cuantitativa podría resultar problemática, cuestión que los autores citados no desconocen, en particular Seixas (2017) y Kölbl y Konrad (Seixas y Ercikan, 2015). Este punto en particular habrá de seguirse debatiendo, sobre todo por los investigadores que han retomado a Rüsen en sus trabajos como Cerri, Amézcola en América Latina, Seixas para el caso de Canadá y Bodo Von Borries y Kölbl y Konrad para el caso europeo o, específicamente, alemán.

En el caso de la encuesta que apliqué, si bien se recuperan elementos sobre la conciencia histórica y sobre la cultura política de las estudiantes, se hace fundamentalmente desde la perspectiva ya explicada de Sánchez Quintanar (2006). En términos del concepto cultura política, retomo la propuesta de Cerri y Amézcola, a su vez recuperado de Almond y Verba (2010, p. 4): “Se refiere a las orientaciones específicamente políticas, las actitudes respecto al sistema político, sus diversas partes y el papel de los ciudadanos en la vida pública”.

METODOLOGÍA

Tal como ya comenté, esta investigación es de corte cuantitativo, perspectiva que tal como mencionan Cerri y Amézcola (2010, p. 21) si bien es cierto que no es común en nuestro campo “tiene diversas contribuciones para ofrecer”. Para realizar esta investigación recuperaré y adapté un instrumento (Arteaga y Camargo, 2012 y Camargo, 2012) que, a su vez, resultó de la adaptación del instrumento aplicado por Sánchez Quintanar (2006) en su muy conocida investigación sobre la conciencia histórica. El instrumento constó de 75 preguntas, de las cuales 70 fueron cerradas y de opción múltiple y 5 abiertas.

Este cuestionario se dividió en dos secciones principales, que a su vez se dividieron en subsecciones. La primera sección incluyó preguntas sobre aspectos como el género, la edad o el lugar de residencia, así como otros elementos relacionados con el sentido de pertenencia al lugar de residencia, el país, la familia o la escuela, además de tres subsecciones, una referida al capital cultural, otra al capital social y una más al capital económico (Bourdieu, 1987, 1997; Carrasco, 2008). La segunda sección se compone de cuatro secciones. La primera busca obtener información en relación con las concepciones sobre la historia, la segunda se enfoca en el establecimiento de relaciones entre la historia y el estado de cosas actual, incluyendo la política; la tercera se refiere a conocimientos de datos, procesos, instituciones, personajes y relaciones temporales entre procesos históricos puntuales y finalmente, la cuarta sección indaga sobre concepciones relacionadas con la enseñanza de la historia y sus prácticas en el aula.

Como podemos ver, al correlacionar las respuestas de las diversas secciones se pueden obtener datos relevantes en relación con la concepción sobre la historia, sobre el tipo de conocimiento que esta representa para quien responde la encuesta, así como sobre el pensamiento y la conciencia histórica, pero además podemos encontrar relaciones con las concepciones de los motivos, las prácticas y los fines para enseñar historia y cómo enseñar esta disciplina. Los datos de la primera sección cuyo análisis no se presentan aquí por falta de espacio, permiten establecer relaciones entre la edad, el género y las formas de capital a las que quienes responden han tenido acceso y

sus concepciones sobre la historia, su conciencia histórica y sus concepciones sobre la enseñanza de la historia.

En esta ocasión, el instrumento referido se aplicó mediante un formulario en línea a dos grupos de primer semestre de la Licenciatura en Pedagogía impartida en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Querétaro. El formulario en línea fue resuelto en la sala de cómputo de la universidad antes de iniciar el semestre como parte de la metodología de diagnóstico que incluyó otras técnicas de investigación de corte cualitativo de las que no hablaremos en este momento por la falta de espacio y para centrarnos en la parte cuantitativa de la investigación.

RESULTADOS

Para iniciar este apartado me parece importante señalar que los resultados no pueden ser considerados representativos de la población de esta edad, sin embargo, lo que intento es mostrar una aproximación a las formas de investigación que aporten datos empíricos al estudio de la conciencia histórica. Debido también a esta misma consideración abordaré solamente el análisis de las respuestas relacionadas con los aspectos referidos a la conciencia histórica que ya se ha caracterizado líneas arriba.

En la encuesta participaron cuarenta y un estudiantes, del primer semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Querétaro.

La primera pregunta fue: “¿Para ti la historia es?”

Los porcentajes de respuesta en el grupo “A” fueron los siguientes: 74 % de las estudiantes respondieron con la opción “todos los acontecimientos del pasado”; el 16 % optaron por el enunciado “los hechos humanos pasados que afectan a las sociedades”; mientras que el 10 % eligió “Todos los hechos humanos del pasado”.

Como podemos apreciar en el caso de las estudiantes del grupo “A” la mayoría identifica a la historia con los acontecimientos del pasado, un pasado que bien puede prescindir de lo humano, un pasado no se ve reflejado en un impacto en las sociedades más que para el 16 % de ellas, por lo que no es arriesgado afirmar que para esta mayoría la historia se identifica con un pasado inerte, lejano y ajeno a las sociedades y posiblemente a ellas mismas. Una parte aún más pequeña del grupo, el 10 % optó por un enunciado que denota una concepción en la si bien aparece el factor humano, aún se encuentra ausente el elemento de impacto en las sociedades.

En cuanto a las respuestas del grupo “B” a la misma pregunta: “¿Para ti la historia es?”, el 52 % eligió la opción “Todos los hechos humanos del pasado”; el 29 % “los hechos humanos pasados que afectan a las sociedades”; el 14 % “Todos los hechos humanos del pasado” y el 5 % eligió “los hechos humanos más importantes”. Es interesante poder contrastar las respuestas de este grupo con las del primer grupo. En este caso, un poco más de la mitad de las estudiantes identificó a la historia como un proceso social en el que lo humano resulta importante, casi un tercio de ellas eligió la opción en la que se añade además del elemento anterior, la idea de que la historia transforma a las sociedades, mientras que los porcentajes de estudiantes que eligieron los enunciados que muestran concepciones menos desarrolladas al proponer una ausencia de jerarquización o bien una ausencia de impacto en las sociedades es minoritaria.

La segunda pregunta fue: “¿Te gusta la historia?”, y los porcentajes de respuesta en el grupo “A” fueron: 16 % “Sí, mucho”; el 48 % “Sí, algo”; el 37 % “Sí, poco”; y ninguna respondió “No”.

En cuanto al grupo “B”, el 20 % “Sí, mucho”; el 67 % respondió “Sí, algo” y el 14 % “Sí, poco”. Nuevamente la opción 2 obtuvo cero respuestas. El gusto por la historia parece estar relacionado

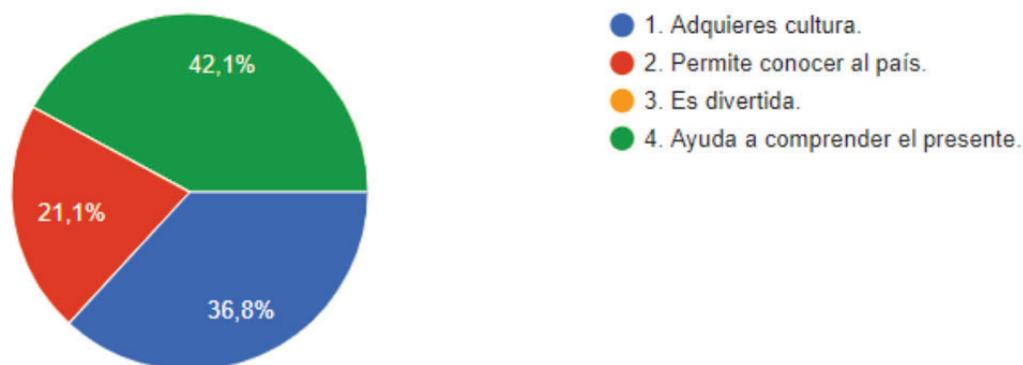
con la motivación por su estudio y, por ende, con el posible compromiso por el esfuerzo que esto implica. También parece indicar que esta motivación se relaciona con la capacidad de desarrollar una conciencia histórica, en todo caso estos porcentajes ponen de manifiesto que no en todos los grupos estudiantiles hay un rechazo *a priori* por la historia.

Ahora bien, la pregunta tres indaga sobre las posibles razones del gusto por la historia, esta fue: “¿Por qué crees que les gusta la historia a las personas?” y las opciones de respuesta fueron: “Adquieres cultura; Permite conocer al país; Es divertida; Ayuda a comprender el presente; Otro motivo, ¿cuál?”. En cuanto a los porcentajes de respuestas que se presentan en los gráficos 1 (para el grupo “A”) y 2 (para el grupo “B”), podemos observar que el 42 % de las estudiantes del primer grupo eligió la opción “Ayuda a comprender el presente”, el 36.8 % “Adquieres cultura” y el 21 % “Permite conocer el país”.

En mi interpretación, ello implica que un poco menos de la mitad de las estudiantes de este grupo son capaces de relacionar a la historia con la comprensión del tiempo presente, uno de los factores que se han asociado con el desarrollo de la conciencia histórica, mientras que por otro lado la mayoría de ellas considera que la historia se asocia con otros factores de cultura general.

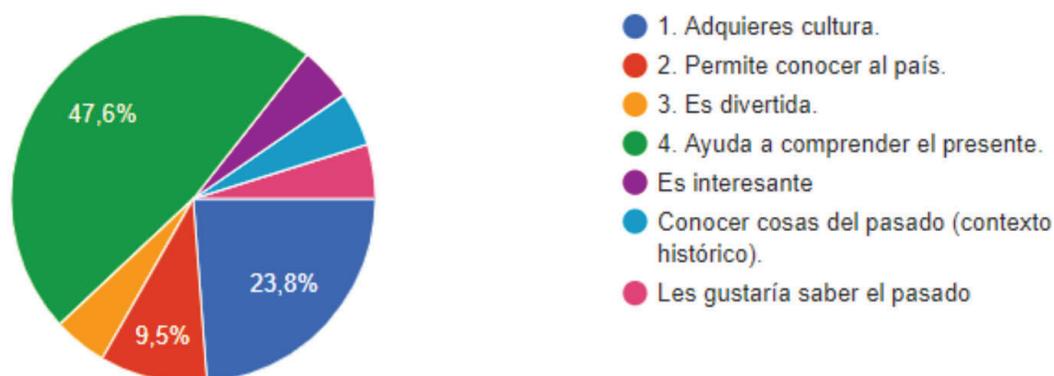
Por otro lado, en cuanto al grupo “B”, podemos observar en primer lugar una mayor dispersión en las respuestas, pero la mayoría del grupo, es decir el 47.6 % se inclinó por la opción “Ayuda a comprender el presente”, mientras que la segunda opción más elegida fue “Adquieres cultura” con el 23.8 %, la tercera con 9.5 % fue “permite conocer al país”. Ahora bien, en este caso, además, el 20.5 de las respuestas se obtuvieron con la opción “Otro” y al responder la pregunta abierta “¿Cuál?” dieron cuatro respuestas propias: “Es interesante”, “Ayuda a comprender el presente”, “Conocer cosas del pasado” (contexto histórico) y “les gustaría saber el pasado”. Como vemos en este caso se aprecia una mayor riqueza en las respuestas y es posible afirmar que en este grupo la cantidad de estudiantes que han un mayor desarrollo de la conciencia histórica es más elevado, incluso una de las estudiantes hizo alusión al concepto “contexto histórico” para apuntalar su respuesta. Estas cuatro estudiantes que optaron por escribir su propia respuesta muestran también una mayor autonomía.

Figura 1. Grupo “A”. ¿Por qué crees que les gusta la historia a las personas?
(19 respuestas).



Fuente: Elaboración propia.

Figura 2. Grupo “B”: ¿Por qué crees que les gusta la historia a las personas?
(21 respuestas).



Fuente: Elaboración propia.

La siguiente pregunta fue: “¿Por qué crees que no les gusta la historia a algunas personas?”, las respuestas del grupo “A” fueron las siguientes: 50 % de las estudiantes eligieron la opción que la historia “tiene muchas fechas y nombres difíciles”; 27.8 % que “es muy aburrida”; 5.6 % que “no tiene nada que ver con ellas”; ninguna de las estudiantes eligió la opción “no sirve para nada”, pero tres de ellas prefirieron responder con una respuesta propia en el espacio que se dejó abierto para ello, una de ellas indicó que “cuando nos enseñaron historia no fue de manera adecuada”, una más indicó que “cuando la aprenden, quien la enseña lo mejor de ella (la historia)”; finalmente otra estudiante mencionó lo siguiente: “se inculcó de manera aburrida”, como vemos las estudiantes refieren prácticas educativas que enfatizan la memorización y que no logran conectar con los intereses de quienes aprenden, sin embargo en las respuestas a la parte abierta es posible atisbar la diferenciación entre estas prácticas y la disciplina histórica.

En el caso del grupo “B” un 57 % de las estudiantes eligió la opción “tiene muchas fechas y nombres difíciles”; 19 % “es muy aburrida”; 9.5 % “no tiene nada que ver con ellas”; 5 % “se refiere a un pasado que ya murió”; y dos de las estudiantes eligieron escribir su propia respuesta, una de ellas escribió lo siguiente: “para comprender se necesita leer y a veces a las personas se les aburrido” y la segunda: “la enseñan muy aburrida”; igual que en el caso del grupo “A”, ninguna estudiante eligió la opción “no sirve para nada”. La utilidad de la historia no está a discusión, sin embargo para algunas estudiantes si es posible que la historia se refiera a “un pasado que ya murió” o bien a algo que “no tiene nada que ver” con las personas en el presente, estas respuestas nos ayudan a comprender que para las jóvenes contemporáneas que respondieron la encuesta algunas prácticas de enseñanza centradas en la repetición y la memorización producen efectos negativos, alejan la posibilidad de desarrollar la conciencia histórica y desmotivan del aprendizaje, aunque la disciplina en sí misma y su aprendizaje se siguen viendo como necesarias.

La siguiente pregunta fue: “¿En dónde has tenido conocimiento de la historia?”, el 100 % de las estudiantes del grupo “A” eligió la “escuela” como opción de respuesta, lo mismo sucedió con el 95 % de las estudiantes del grupo “B”, lo cual es una confirmación de lo que apuntábamos líneas arriba, la historia que contiene “muchas fechas y nombres difíciles”, que “es aburrida”, que “no tiene nada que ver con ellas” o que no se enseñó de forma adecuada, es la historia de la escuela,

esto como podemos ver en la abrumadora mayoría de los casos de quienes participaron en esta encuesta.

Finalmente analizaremos las respuestas a la pregunta seis: “¿Según tu experiencia el estudio de la historia en la escuela?”, en cuyo caso el 73.7 % de las estudiantes del grupo “A” eligió la opción: “ayuda a entender el mundo en que vivimos”; el 10.5 % “sirve para tener nuevas ideas”; 10.5 % “no sirve para nada” y el 5.3 % “falsea la realidad”. En cuanto al grupo “B” los porcentajes de respuesta fueron los siguientes: 76.2 % “ayuda a entender el mundo en que vivimos”; 14.3 % “sirve para tener nuevas ideas”; el 4.8 % “resulta inútil” y otro 4.8 % “sólo tiene importancia para el historiador o profesor”.

Como podemos ver la mayoría de las estudiantes eligieron la opción “ayuda a entender el mundo en que vivimos”, esto a pesar de las críticas que puedan tener en relación con las prácticas de enseñanza, lo cual refuerza nuestra idea de que las estudiantes valoran el aprendizaje de la historia y la asocian con la comprensión del mundo, es decir de la realidad contemporánea. No podemos dejar de lado el punto de vista de las estudiantes que cuestionan la utilidad de la enseñanza de la historia o su relación con la comprensión del presente, pero si debemos matizar estas afirmaciones, pues la pregunta refiere a la enseñanza de la historia en la escuela, de tal forma que la historia escolar la que debe acusar recibo de estos puntos de vista.

Palabras finales

Hasta aquí he intentado caracterizar los debates que en el terreno educativo han debatido el asunto, de suyo complejo, de la conciencia histórica, así como las discusiones actuales sobre la forma de realizar investigaciones que nos permitan contar con datos empíricos sobre dicha capacidad. He propuesto una investigación cuantitativa, que no es la única a nivel internacional o nacional que se ha realizado y finalmente me permití presentar una parte breve de los resultados de la encuesta aplicada. El debate sobre la conciencia histórica y las aproximaciones desde la investigación está lejos de haber concluido, resulta relevante intentar aportar a él, eso es lo que intento en este texto.

REFERENCIAS

- Amézola, G., y Cerri, L. F. (2010). El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 24, 3-23. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/viewFile/2403/1948>
- Arteaga, B., y Camargo, S. (2012). ¿Cómo se enseña y estudia historia hoy en las escuelas normales públicas de México? Una aproximación desde las miradas de los estudiantes. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (11), 99-112.
- Arteaga, B., y Camargo, S. (2014). Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica. *Revista Tempo e Argumento, Florianópolis*, 6(13), 110-139, set./dez.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2(5). UAM-Azcapotzalco.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Carrasco Gutiérrez, G. (2008). *Influencia del capital cultural, capital económico y capital social basado en la familia sobre el rendimiento de los estudiantes: un análisis comparativo*. Perú: Consorcio de investigación económica y social.

- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Buenos Aires: Paidós.
- Linare, C., y Cuesta, V. (2015). El sentido de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia para los jóvenes estudiantes de Brasil, Argentina, Uruguay y Chile. *Clío & Asociados*. (20-21), 27-42. Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de La Plata.
- Chinchilla, P. (2000). ¿Aprender de la historia o aprender historia? *Historia y grafía*, 15(2000), 119-150.
- Pagès, J., y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Campinas: Cad. Cedes*, 30(82), 281-309.
- Seixas, P., y Peck, K. (2008). Benchmarcks of historical thinking: First steps. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 1015-1038. Recuperado de <http://www.csse-scee.ca/CJE/>
- Seixas, P. y Ercikan, K. (2015). *New Directions in Assessing Historical Thinking*. Nueva York: Routledge
- _____ (2017). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593-605. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>.
- _____ (2017). Historical Consciousness and Historical Thinking. En Carretero M., Berger S. y Grever, M. (Editores). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Von Borries, B. (2001). Methods and Aims of teaching history in Europe: a reporte on Youth and History. En Stearns, P. Seixas, P., y Wineburg, W. *Teaching & learning history. National and international perspectives*. EUA: Universidad de Nueva York.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Chicago: Temple University Press.

DESAFÍOS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE MÉXICO: RESULTADOS DE LA REVISIÓN DIDÁCTICA, OBSERVACIÓN Y PRÁCTICA DE UNA CLASE DE HISTORIA DE MÉXICO I

MA. ANGÉLICA LINO TÉLLEZ
Instituto de Investigaciones Históricas - UMSNH
Maestría en Enseñanza de la Historia

Resumen

La educación representa un espacio transformador de la ciudadanía y de las sociedades. En palabras de Paulo Freire: “La educación no cambia al mundo, cambia a las personas que van a cambiar al mundo”. En un contexto en el cual la profesión de ser docente lleva consigo una gran responsabilidad en la formación de un ser humano, apremia el que los profesionales educativos no solo impartan, enseñen y dictaminen la Historia como un ejercicio de memoria, sino que sean comprometidos con el humanismo y el devenir histórico. El profesor de Historia debe poseer habilidades y actitudes acordes al contexto, dejar de ser un repetidor mecánico de hechos y ser capaz de implementar metodologías fundadas en el diálogo desde un enfoque crítico y de libre pensamiento.

En la presente ponencia, perteneciente al capítulo tercero y último de mi tesis, presento un análisis completo de las observaciones que realicé en la preparatoria federal por cooperación (PREFECO) “Melchor Ocampo” a dos profesores distintos pero que impartieron la misma asignatura: Historia de México I; tras dicho trabajo de campo, expongo las estrategias didácticas que se utilizan, el diálogo ausente o presente y las razones por las que se trabaja de esa manera.

Palabras claves: docente, historia, crítica, didáctica.

Desafíos y problematización de contexto de trabajo: La PREFECO “Melchor Ocampo”

Problematizar el espacio y el contexto donde he realizado mi práctica de investigación y aplicación de estrategia didáctica, resulta para este trabajo una prioridad. Es necesario conocer qué problemas enfrenta la PREFECO en la asignatura de Historia de México y sus docentes para después poder realizar un análisis argumentativo y proponer una mejora en la impartición de esta asignatura.

En el 2015, por declaraciones del presidente de la mesa directiva en su informe de actividades, se declaró que la PREFECO es una de las mejores preparatorias del estado y del país: “Los indicadores de evaluación, tanto en el conocimiento del lenguaje como en la materia de matemáticas así lo demuestran” (Quadratín, 2018).

El empeño y esfuerzo académico que sobresale en el nivel medio superior en el sistema es medido mediante el rendimiento académico de asignaturas especialmente relacionadas con los números. Por debajo del estudio de las estructuras gramaticales son tomadas en cuenta los conocimientos de Historia como un cúmulo de datos generales que los estudiantes deben poseer. Entonces, este gran logro académico que tienen los estudiantes y de los que tanto se regocija la comunidad PREFECO “Melchor Ocampo” parece ser que prevalece por habilidades matemáticas y no tanto en el análisis o la crítica.

Es una preparatoria muy conocida en Morelia, con prestigio, por su alto nivel académico, con altas aspiraciones profesionales para sus estudiantes egresados. Dista bastante del carácter y propósitos iniciales de su fundación en 1956, cuando los alumnos debían ser “necesariamente trabajadores; para darle continuidad en sus estudios a los egresados de la secundaria nocturna y no vieran frustrados sus esfuerzos” (Morelia, 1996).

El presupuesto federal que recibía hasta el año 2008 la PREFECO “Melchor Ocampo”, actualmente ha desaparecido por completo, tal como se dictaminó por decreto federal, lo que fue una transición importante en cuanto a la manera de administrar y proveer de recursos a la misma. El pago de nómina y otros servicios que se ofrecen cambiaron de origen y la oferta estudiantil incrementó considerablemente en el sentido de subsanar gastos. Así, me encontré con salones de clases muy numerosos, de 40 y 50 estudiantes distribuidos en filas y con escaso espacio extra dentro del aula.

Estuve trabajando en dos salones distintos, aunque del mismo semestre y la misma asignatura; dos profesores distintos, uno tenía que manejar y enseñar a 50 estudiantes en un espacio en el que, parece que a fuerza de acomodación cabían 25 butacas compartidas por parejas, en un escritorio y una silla; por otro lado, otro profesor trabajaba con 40 estudiantes, ¿por qué se reduce la cantidad? Simple, el salón de clases es más pequeño. Esto es una determinante, dificulta el aprendizaje; tal como lo afirman Edna Guadalupe García Rangel, Ana Karenina García Rangel y José Antonio Reyes Angulo es “antipedagógico y obstaculiza el establecer una relación maestro-alumno” (García Rangel, García Rangel y Reyes Angulo, p. 2). Siempre habrá alguno que pase desapercibido, que quizá parezca poner atención, pero en realidad no alcanza a escuchar, a ver, a anotar lo que está en el pintarrón.

El espacio de las aulas es muy similar, los muebles cumplen la misma función. En las clases que observé siempre existió la frontera imaginaria entre estudiante y profesor y nunca se invirtieron los roles en cuanto al desplazamiento hacia otro lugar del aula. El docente permanecía en la plataforma que contiene al pintarrón y su escritorio, su espacio de trabajo que solo él utilizaba. Los estudiantes comparten su escritorio por parejas, cada uno en una silla, casi siempre o siempre

permanecían sentados mientras la clase era dirigida, si opinaban lo hacían desde ese espacio, sin levantarse ni desplazarse a otro sitio.

Las condiciones en su infraestructura son muy buenas; salones ventilados, puertas y ventanas funcionan perfecto; pintura, piso, techo, paredes también excelentes. Sin embargo, existe un vacío visual, las paredes poseían alguna cartulina o papel bond con información de asignaturas como biología o metodología de la investigación, no hay mapas o imágenes referentes a temas históricos. Salvo entrando la época de navidad, los estudiantes pudieron decorar su salón con esta temática.

Tener una actitud de observador-investigador y además analizar mi propia actividad docente en el aula me ha demandado interiorizar no solo en el discurso oral o escrito que emite un profesor y la poca participación que se le atañe a los estudiantes, también en detener mi análisis en otros discursos y “pedagogías invisibles”; como lo expresa María Acaso, ser conscientes que la fisicidad de lugares y discursos que se elaboran inconscientemente y preforman nuestra identidad (2012, p. 13).

Para María Acaso existen fuerzas invisibles que parecen tener mayor importancia que las visibles y que utilizan el lenguaje visual como principal herramienta a la hora de transmitir contenidos en el aula y en el resto de los contextos donde el aprendizaje sucede (Acaso, 2012, p. 13). Las pedagogías invisibles son tan importantes y reveladoras para comprender por qué en pleno siglo XXI, con un vaivén de cambios y reformas en el Sistema Educativo Mexicano, las clases de Historia siguen impartándose igual que hace décadas. El uso de recursos didácticos sigue siendo obsoleto. Existe un depósito enorme de datos y contenidos sin antes ser analizados y reflexionados.

La fisicidad y pedagogías invisibles que he detectado en mi observación son principalmente la división del aula en dos espacios que no conviven ni son usurpados; los cuales corresponden por un lado al profesor colocado en una especie de “pedestal” que marca un límite de inicio y fin, inicio del lugar del profesor que maneja un escritorio propio individual (el de los estudiantes es compartido) y el uso de un espacio en blanco (pintarrón) que es llenado por datos que él elige que deben abordarse en clase; por otro lado los estudiantes que conforman una especie de aglomeración, formados en filas, unos detrás de los otros, pudiendo moverse en ese entorno de manera muy difícil, observando siempre con la cabeza un poco levantada, ya que la clase está un poco más alta en un nivel espacial (por el gran escalón), que también cumple la función de determinar que hasta ahí culmina el espacio físico que corresponde al alumnado.

Revertir los espacios significa revertir las dinámicas de poder, pasar de una relación vertical de autoridad a una relación de pares, comunitaria, horizontal como la llamó Freire, en la que las dos partes convivan. Los espacios y las fronteras invisibles también establecen un tipo de enseñanza, que se conserva autoritaria y controladora.

Tener a los niños y niñas atados a una silla ocho horas al día es una locura, tanto desde el punto de vista de su salud como desde el aprendizaje: les estamos cercenando. Tenemos que repensar los espacios, el mobiliario, las aulas al completo (Acaso, 2013, p. 27).

Lo anterior jugó un papel importante a considerar en mi análisis, desde esa perspectiva es entonces como detecto otros lenguajes no orales o escritos, pero que determinan el curso de la enseñanza de la Historia. Respecto al semestre tercero del turno matutino eran en total nueve grupos, de los cuales tuve contacto con tres, sin embargo, dado que los mismos tres profesores están distribuidos en los nueve salones, quizá la clase de Historia no distaba mucho de las que pude observar. Los resultados de dicha observación y el análisis corresponden al siguiente apartado.

Resultados de la revisión didáctica, observación y práctica de una clase de Historia de México I

En el proceso de enseñanza-aprendizaje existen dos actores principales: educador y educando¹, es decir, profesor y estudiante. Para la pedagogía crítica, ningún actor es más importante que el otro; en una educación liberadora, los dos actores se complementan y mantienen un equilibrio equitativo. Sin embargo, para producir un cambio e incentivar otro tipo de enseñanza que sea libertaria, Paulo Freire afirma que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (1980, p. 4). Para ello el profesor deberá motivar el interés por una didáctica en clase diferente, poder fomentar el dialogo horizontal y acercar a una historia más concreta.

Es por lo anterior que esta investigación y la observación de la enseñanza de la Historia tuvieron como protagonista a los docentes. Consideré a los estudiantes y sobretodo en el sentido de la relación que entablaban en clase, pero en un sistema educativo tan arraigado y conservador, el impulso para producir un cambio devendrá desde la docencia, por el carácter de autoridad que posee y el guía conductor de la clase, de poder manipular o innovar tanto herramientas, estrategias didácticas o el contenido mismo.

Un docente que pueda tomar conciencia y analizar el punto de partida, las intenciones y consecuencias de su acción en el aula (en esta oportunidad nos circunscribimos a este microespacio, aunque no desconocemos que estas acciones tienen una impronta histórica, política, social y contextual). Un docente que pone en juego disposiciones y capacidades para una acción reflexiva es capaz de considerar cuidadosamente su práctica, confrontando diversas perspectivas de análisis (Silvia I., p. 158).

La observación y análisis de la práctica docente anticipa retos que hay que enfrentar ante la nueva reforma educativa, por lo cual, mi análisis va más allá de criticar en particular una clase o a un docente; debemos observar el sistema educativo actual sigue conservado un carácter para formar individuos que engrosaran las largas filas del desempleo o un empleo subordinado; por su parte la institución y sus estatutos formativos que deben tomar y apegarse conforme a la ley educativa dibujan un contexto que se sigue basando en dar respuesta a necesidades de educar a obreros:

personas que no estuvieran enseñadas si no entrenadas: que aprendan tareas específicas, memoricen y repitan, algo que pueden aplicar a modelos productivos como el industrial. Lo que está claro es que nosotros ya no tenemos ese modelo fabril, es más, estamos en un momento que no sabemos ni siquiera cuál es el modelo que vamos a tener, a qué se van a dedicar nuestros niños y niñas (Acaso, 2015).

En el discurso original desde las primeras reformas de 2004² se estableció un paradigma constructivista. Esta orientación pedagógica “promueve la participación activa del estudiante y lo sitúa

¹Términos que estableció Paulo Freire refiriéndose a dos sujetos que se encuentran en un proceso de transformación mutua, los cuales representan una educación no vertical sino horizontal, no bancaria o depositaria, sino libertaria.

²Para materializar la estrategia de impartir una “Educación Media Superior de buena calidad”, contenida en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, llevó a cabo la Reforma Curricular del bachillerato general, entre los ciclos escolares 2003-2004 y 2006-2007, la cual abarcó la gran mayoría de los subsistemas adscritos a la Dirección General del Bachillerato o coordinados por ésta. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/antecedentes_dgb. Consultado el 11 de noviembre de 2018.

como el actor principal, coloca al profesor como facilitador del aprendizaje” (Villavicencio, 2009, p. 1201). Tal paradigma no se vio como tal reflejado en ninguna clase observada; los temas, datos y hechos históricos siempre eran “dados” por el profesor, la participación rayaba en lo casi nula y si se externaba no era en función de construir conocimiento, en ocasiones versaba en responder sobre temas anteriores, realizar un refuerzo o recordatorio diagnóstico y también en externar su opinión, pero de manera limitada, monopolizando casi siempre la palabra el profesor.

He identificado otro tipo de lenguajes y lecturas de escenarios áulicos, construir un acto de interpretación didáctico y aprender a cuestionar o analizar el discurso del profesor ha sido mi principal objetivo. En cada clase identifiqué una serie de problemas que se descubren a nivel general, pero también otros que se diferencian mucho, observé a dos profesores, dos personas distintas, su manera de trabajar y dirigirse a los estudiantes me permitió realizar la observación analítica con base a las herramientas de análisis y al menos estructurar una contemplación de las dos clases diferentes.

Partiendo de las estrategias didácticas de su clase, cada profesor imprime y mantiene un estilo propio que, en ocasiones las percibí un tanto opuestas. Para efecto de facilidades narrativas, nombraré al profesor titular del grupo 303-higiene con el seudónimo de “Profesor Toledo” y al titular del grupo 302-informática como “Profesor Valero”. Por un lado, el profesor Toledo incentiva la participación, habla de acontecimientos presentes, una clase activa, con diálogos y problematización. Por otro lado, el profesor Valero monopolizó en gran parte de la clase la palabra, no motivó la participación salvo en casos que requería reiterar o recordar un tema; si existe un interés de los estudiantes por hablar sobre algo que “no es historia” o al menos no se encuentra como tal en los contenidos del programa, los evita y dice “ese no es el tema” y continua con su exposición.

Esto marca además la relación que se establece y los roles que juegan el profesor con sus estudiantes. Toledo motiva bastante la participación de los estudiantes, constantemente está preguntando sobre los temas anteriores y sobre la opinión e ideas personales de cada joven, la charla motiva y es del interés de los estudiantes que prestan mucha atención cuando el profesor vierte su opinión. Este tipo de diálogos es regular en cada clase, sin embargo, de las cuatro sesiones, solo en dos los estudiantes compartieron un gran número de ideas, casualmente fue cuando se vieron temas actuales o cuando el profesor trataba de vincular un hecho o dato con acontecimientos que había visto en las noticias del día o la semana, y que en ese momento eran tendencia.

Los estudiantes en mi percepción poseen ideas diferentes y críticas, les interesa la Historia pero sobretodo la Historia reciente, ¿por qué? ¿Lo sienten más cercano? ¿Quizá poseen más información al respecto y entonces pueden emitir un juicio respecto a ello?

Por su parte Valero, a pesar de que monopoliza la palabra, la expresión corporal y facial, el volumen de su voz y su desplazamiento en el espacio (el del pintarrón y el escritorio) mantienen la atención de los estudiantes. Aunque no incentiva la participación, la curiosidad de los estudiantes se hace presente y resuelve de alguna manera sus dudas.

¿Por qué no profundizar sobre temas históricos y relacionarlos con el presente? ¿Solo si se apegan a los contenidos y al currículo el estudiante estará bien formado en la materia de Historia de México 1? Cuando se vio el tema de las culturas de Mesoamérica habló sobre interpretaciones arqueológicas, de hallazgos y avances recientes, indicó datos, características que distinguen a una cultura de otra, pero nunca problematizó cuestiones como la concepción de belleza, el arte, su mentalidad cosmogónica, su lengua, etc.

Lo que transmitimos y cómo lo hacemos caracteriza una clase. La actividad de enseñanza-aprendizaje depende del interés en conocer, pero también el de construir, a pesar de las caren-

cias de la escuela que se pueden llegar a tener, comenzar por construir el conocimiento resuelve la educación bancaria.³

Si en clase todos enseñan, aportan, se equivocan, se entusiasman por el acto de aprender, se logrará una pedagogía crítica, sin embargo, ser críticos no significa solo tener ideas diferentes o pensar y analizar, si no llevar los conocimientos a la acción, tal como afirma Bettina Teresa Gómez en su propuesta para enseñar Historia, “tener conciencia histórica implica responsabilizarse como actor de la historia de lo que pasa hoy en sociedad; permite comprender el presente, imaginar el futuro, incluso construirlo” (Oliver, 2002).

Las estrategias y recursos didácticos que utiliza cada uno en clase, como sus estilos didácticos, son muy diferentes. El profesor Toledo siempre trabajaba y se apoyaba para complementar la clase con actividades del libro, la mayoría de las veces era resolver cuestionarios, algunos los dejaba de tarea con ejercicios en su libreta, condicionaba como material de trabajo un libro (T., 2012), todos debían obtenerlo, con un costo de 200 pesos; nunca fue el caso con este grupo, ni en las clases que me presenté, pero ¿de qué manera resolvería si alguno de sus estudiantes no pudiera adquirir el material o por descuido u otras circunstancias lo hubiesen olvidado? Tampoco revisaba mucho los ejercicios, es decir, no firmaba o anotaba en lista, tampoco pasaba lista.

A pesar de que no era usuario del apoyo de las TIC's en clase, sí pedía como tarea o complemento de algún tema que vieran en casa alguna película. Por ejemplo, recomendó un día sobre *Hipatia* para concientizar sobre las condiciones de las mujeres; también sobre el zapatismo y el uso que le dieron a la historia en favor de su lucha. En otra clase sobre el descubrimiento de América, recomendó una lectura sobre los viajes de Colón. En otra sesión, partiendo de comentarios sobre la noticia del incendio del museo de Brasil en septiembre de 2018, opinaron sobre las causas y consecuencias de la pérdida de materiales de alto valor, el docente lo comparó con la pérdida de la biblioteca de Alejandría; en esa ocasión, desconozco si el objetivo del profesor y el planteamiento de la clase inicial estaba relacionado con hablar sobre la pérdida histórica que han sufrido piezas invaluable y de alguna manera hacer conciencia sobre ello. En otra ocasión tratando el tema de la polisemia e interpretación de la historia disparó el debate sobre si la historia se remite a la vida de grandes héroes o personajes o si es la lucha de los pueblos y la sociedad.

Por su parte, el profesor Valero recurrió al uso de la TIC más común: el proyector, con presentación de diapositivas, muchas de ellas imágenes; no usa ningún tipo de libro, él proporciona copias de textos sin fuente que ¿escribe él? Resúmenes o datos más importantes; clasificando todo en etapas, eras, economía, política, sociedad, etc.; posee un gran conocimiento, conoce teorías y sabe de fuentes, también los estudiantes, cuando a veces pregunta y obtiene respuesta, parecen ser buenos conocedores de su materia, o al menos algunos, los que regularmente participan.

Fueron siete sesiones muy parecidas, casi similares, tanto el comienzo como el final. Los módulos que se trabajaban eran de 50 minutos, sin embargo, siempre el profesor Valero llegó 10, 12 e incluso 14 minutos tarde, consecuentemente terminaba la clase dos o tres minutos después de que se hacía sonar el timbre para cambio de horario. También en la clase de Toledo había un retraso, pero menor, este no pasó de los 8 minutos.

³Paulo Freire desarrolló el término bancario para denominar el sistema educativo tradicional: “el sujeto de la educación es el educador el cual conduce al educando en la memorización mecánica de los contenidos. Los educandos son así una suerte de recipientes en los que se “deposita” el saber”. Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI, 1975.

Como ya referí, el profesor no utiliza un libro de texto, en una pregunta que le hice en una ocasión, mencionó de manera escueta que eso le permitía abordar más temas, supongo que se refería propiamente a temas históricos, ya que nunca mencionó de otro tipo, siempre se mantuvo apegado a los contenidos y al programa, priorizando el aprendizaje de datos históricos. Algunas veces indica que investiguen para complementar la información en internet (lo llama “San Google”), no da orientación alguna sobre una página web en específico, estas indicaciones las revisa en la clase siguiente pero no lo sella, uno, dos o tres estudiantes cuentan que lo investigaron, los felicita, complementa algo sobre ello y continúa la clase.

Su método de trabajo con copias consiste en pegarlas en la libreta de cada estudiante en forma de esquemas, reloj, cuadros, etc., y deben ser iguales a como el profesor pone la muestra, esto me sugirió el siguiente análisis ¿por qué no permitir que lo peguen como ellos consideren mejor? ¿Dónde queda su creatividad? ¿Se está coartando el descubrimiento de habilidades como expresar su libertad en su propia libreta? Además, nunca se dio lectura a lo escrito en ello, lo deja de tarea. Lo anterior me permite cuestionarme, ¿cómo saber que sí se realizó la lectura? El contenido es demasiado, es mucha información, datos, fechas nombres, por supuesto que se debe de implementar el hábito de la lectura, deben leer Historia, pero ¿estas lecturas se discuten? Parece que la labor del profesor termina en proporcionar textos y la responsabilidad caerá en los estudiantes lo lean o no, condicionando que tal información se les preguntará en un examen escrito.

En una ocasión lo hizo y la consecuencia de esa lectura fue evidenciar a dos estudiantes que habían escrito mal la información de Wikipedia y los dos por igual tenían el mismo error; ellos argumentaron que así lo encontraron, el profesor los contradijo afirmando que no es posible, de inmediato pensé, ¿el profesor tiene conocimiento de las páginas editables? ¿Y que posiblemente puede ser que en esa página web exista ese error? Lo que inquietó esta observación fue que justamente puso atención a lo que sellaba y encontró este error, posiblemente si lee entre líneas cuando sella o quizá fue una coincidencia.

Como puede verse en los dos docentes, ellos intervienen para disponer y/o mantener un orden que permita ejecutar un tema con base en el contenido, ya sea para desarrollar ciertas actitudes de reflexión y diálogo o para exponer información que deberá ser retenida por los estudiantes. Mantienen además una clara direccionalidad respecto al contenido que se propone que debió ser abordada en la situación de enseñanza. Así, en esas intervenciones es posible encontrar aquellas en las que el docente ayuda con preguntas, pedido de opiniones, o bien comparaciones, etc., para que el estudiante pueda hacer un análisis y aquellas en las que brinda información a modo de herramientas para la apropiación del contenido.

Es muy importante evidenciar que el problema es la brecha metodológica. El problema no son los contenidos, para ello tenemos a Google y las TIC. Lo importante aquí es la metodología, qué va a hacer el alumno cuando llegue a clase, desde que entra hasta que sale, entienda la clase como el todo, desde el mobiliario hasta los índices de participación (Acaso, 2015).

¿Sólo los historiadores podemos ser profesores de Historia? Construir una didáctica de la historia requiere además de conocer y dominar temas históricos, ayudarse de teorías pedagógicas que sugieran elementos fundamentales y orientar hacia ¿cuál es la Historia que queremos enseñar a nuestros jóvenes? Cada historiador, y por lo tanto también cada profesor de historia posee su propio marco teórico que sustenta en la elección de contenidos que enseña. La historiografía actual ha producido una Historia menos positivista, menos abstracta, pero ¿se enseña en la escuela?

Podemos profundizar y explicar el pasado no solo describirlo para lograr su memorización, narrar, pero también interpretar y cargar de significados a conceptos con los que en muchas ocasiones se bombardea a los estudiantes como si fueran expertos y comprendieran perfectamente sobre ello.

Implementar una estrategia didáctica en Historia de México I basada en casusas y consecuencias no es negativo, solo está incompleta en el sentido que en ocasiones el recurso de la mono causalidad condiciona los fenómenos, pero no explica un proceso, procesos que son transformados y orientados en diversas aristas que en ocasiones desembocan en consecuencias también muy distintas.

Dotar de importancia al conocimiento histórico se ve reflejado en las estrategias didácticas que cada uno maneja, por ejemplo, Toledo trata de platicar de hechos históricos y relacionarlos con su presente incluso abriendo a un dialogo más coloquial, dando lugar a algún chiste o frase que haga reír, siempre pidiendo su opinión e incentivando a que relacionen el tema con su presente, con algún acontecimiento político, un fenómeno social, etc. Valero retoma el pasado, ese pasado nostálgico y da importancia al rescate “cultural” a las tradiciones, conocer cómo vivieron sus antepasados y la riqueza de su legado.

Tal como lo di a conocer en el análisis de las clases, existe una respuesta opuesta en torno a la participación que tienen los estudiantes en clase, Valero justifica la falta de tiempo para poder establecer un diálogo, mientras que Toledo menciona que es muy importante, ya que “los estudiantes son el eje principal, los docentes solo somos un puente para la materia; tienen que hablar cuestionar, debatir incluso si creen que el profesor está equivocado; deben ser actores esenciales” (2018).

En cuanto a integrar otros temas, los dos concuerdan en que los programas son muy pobres, siempre tratan de ver otras cosas que no vienen y enriquecer el contenido, no los siguen al pie de la letra, pero siempre tratan de completar el programa marcado por la SEP. Toledo interviene con temáticas actuales, noticias, sobretodo; Valero lo hace desde la cuestión de hablarles de cultura y tradiciones.

CONCLUSIÓN

La función de un profesor de Historia que se desenvuelve de manera operativa deviene en el sentido y la forma de sus discursos, pero también en el uso que se les da a los textos verbales, icónicos, escritos, etc., para enseñar Historia.

El rol del profesor de Historia y la relación que mantiene con los estudiantes permea en la didáctica y la construcción del conocimiento histórico. La formación preparatoriana es la cúspide para escalar a la conformación de profesionistas, o al menos ese sería el objetivo final del perfil de egreso. Entonces, ¿qué tan importante es enseñar y aprender Historia de manera crítica? ¿Cómo dar cabida a la lucha de la memoria contra el olvido en la Historia Oficial de los libros y programas de la SEP?

La verdadera esencia de enseñar historia radica no en qué enseñar sino cómo enseñar y sobretodo, partiendo de la función que debe tener la historia, como el vínculo de concientización de los individuos con respecto a su pasado y presente, unido al reflejo que perciben de su futuro. El conocimiento del pasado permite la comprensión del presente, la formación de una conciencia, e incluso genera una visión a través de la cual el conocimiento que conforma el saber histórico permite al individuo utilizarlo para intervenir y ser actor clave en la transformación de la sociedad.

La producción de conocimientos nuevos y relevantes sobre el funcionamiento efectivo de la enseñanza y del aprendizaje ayudará a contemplar, con realismo, metas asequibles que sirvan a los alumnos y al país (Alcalá, 2008, p. 9).

La enseñanza no es solo transmitir conocimiento, sino construirlo en el aula, junto con todos los actores que se ven involucrados en el acto educativo. Todos poseemos un saber, un conocimiento sobre algo, no existe una persona que no posea saber; así, es importante todo saber, sea del carácter que tenga, científico o no, permite la construcción del conocimiento y enriquece la enseñanza-aprendizaje tanto de estudiantes como de profesores.

La Historia como disciplina y asignatura del nivel medio superior no está asociada solamente con historiografía basada en hechos y personajes ya desaparecidos, pasados, muertos; sino una ciencia que también estudia lo social y lo vivo, y problemas de la memoria, el olvido, pero también la construcción y transformación del presente deben ser considerados a la hora de enseñar y discutir en el aula.

Así como el historiador, el profesor que enseña Historia no debe rehuir al compromiso social con su propio presente. No se debe limitar al estudio y técnicas a las que está confinada, sino abrir el espacio, tanto físico, como intelectual para debatir sobre ella, hacerse preguntas, reflexionar, analizar y ser sujetos críticos de la Historia.

REFERENCIAS

- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Madrid: Catarata.
- Acaso, M. (2013). *Reduoluitiun. Hacer la revolución en la educación*. Madrid: Paidós.
- Acaso, M. (2015, 22 de enero). Tenemos que devolver el placer a las aulas. (T. blog, entrevistador)
- Alcalá, J. F. (2008). *El bachillerato mexicano, un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. México: IISUE Educación.
- Freire, P. (1980). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Gallo, T., M. A. (2012). *Desarrollo Histórico de México I. Enfoque por competencias. Bachillerato*. México: Quinto sol.
- García-Rangel, E. G., García Rangel, A. K. y Reyes Angulo, J. A. (2014). Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. *Ra Ximhai*, 10(5), 279-290.
- Lino Téllez, M. A. (2018) Entrevistadora. Profesores como historiadores o historiadores como profesores.
- Morelia, C. E. (1996). *Semblanza*. Morelia: Documento en copia.
- Oliver, B. T. (2002). *Una propuesta para enseñar historia*. México: SEGOB.
- Quadratín., A. (2018, 25 de septiembre). *Quadratín*. Recuperado de <https://www.quadratín.com.mx/sucesos/Prefeco-Melchor-Ocampo-una-de-las-mejores-del-pais/>
- Silvia I., A. H. (s.f.). Un análisis de las intervenciones docentes en el aula. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 33(4), 155-164.
- Villavicencio, G. L. (2009). Los docentes ante la reforma del bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(43), 1191-1218.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN EXTRAESCOLAR (CEDEX) DE LA CIUDAD DE MÉXICO. CARACTERIZACIÓN DE UN PLANTEL¹

ANDRÉS GARCÍA ESCAMILLA
XIMENA SHUI-EN LARA RAMÍREZ
Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM

Resumen

El presente artículo muestra la caracterización, a partir de observaciones no participativas, de un Centro de Educación Extraescolar (CEDEX), que es un subsistema semi-escolarizado dirigido hacia jóvenes y adultos que buscan concluir con su educación básica escolar, ubicado al norte de la Ciudad de México. Abordamos rasgos como: la población estudiantil, en particular sus motivaciones, para concluir su educación básica y la exclusión escolar a la que se han enfrentado; las instalaciones, pues surgen problemas al usar las aulas de un sistema escolarizado; la currícula, al comparar los cambios entre las reformas educativas del 2010 y las del 2018 y, por último, los libros de texto, puesto que, a pesar de la importancia que tienen estos materiales dentro de un sistema semi-escolarizado, los CEDEX no tienen un libro que cumpla con los temas establecidos en la currícula para el caso de la enseñanza de la Historia, basándonos en la asignatura de “Familia, comunidad y sociedad”. La finalidad que persigue el presente trabajo es ser punto de partida para que futuras investigaciones logren establecer propuestas que se vean reflejadas en modificaciones a los planes y programas de estudio que generen un cambio en las aulas de este subsistema.

Palabras clave: análisis curricular, educación para adultos, escuela multigrados, exclusión educativa.

¹El presente artículo es fruto de la investigación “Concepción de tiempo histórico de los alumnos de un Centro de Educación Extraescolar (CEDEX)” realizada como parte de las actividades del Seminario Taller Especializado: Investigación en la Enseñanza de la Historia, impartido en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

¿Qué son los CEDEX?

La caracterización de un subsistema como lo son los Centros de Educación Extraescolar (CEDEX) puede dar luz a futuras investigaciones sobre el currículum, la enseñanza de la Historia, así como del desarrollo del pensamiento histórico en una modalidad educativa poco estudiada, pero también puede originar una serie de propuestas acerca de la didáctica de la Historia, así como de la producción de recursos y materiales didácticos para generar una nueva forma de enseñar la Historia pensando en esta población.

Los CEDEX son centros de educación básica que tienen presencia en toda la República Mexicana. Están dirigidos a jóvenes y adultos en modalidad semi-escolarizada en donde se les brinda la posibilidad de concluir la educación básica, los horarios en los que se imparten las clases son de 18:30 a 20:30 horas. Se considera que al egresar los alumnos del CEDEX han adquirido los conocimientos necesarios para obtener su certificado de Primaria o Secundaria, dependiendo de lo que el alumno esté estudiando, y que además les permite continuar con la Educación Media Superior, si ellos así lo desean.

Se han adaptado los planes y programas de estudio para atender las necesidades educativas de los jóvenes y adultos en los que, según la Secretaría de Educación Pública (SEP), “se pretende que los alumnos desarrollen sus competencias para la vida y el trabajo, y acrediten los conocimientos adquiridos mediante exámenes parciales o globales” (2019), es decir, que se busca que los conocimientos adquiridos en el aula sirvan, de una forma u otra, en la vida cotidiana o en las actividades laborales que lleve a cabo el egresado.

Esta ponencia se elabora a partir de un conjunto de observaciones no participativas de clase, hechas en un Centro de Educación Extraescolar ubicado al norte de la Ciudad de México. Somos conscientes de que en los distintos planteles de los CEDEX las condiciones pueden variar por lo que no buscamos homogeneizar a estos Centros Educativos a partir de uno solo, sino que consideramos que las particularidades que aquí mencionamos pueden ser de gran utilidad como guía para aquellos que deseen acercarse a la investigación de este subsistema, ya que son características que posiblemente se repitan en otras sedes.

Como parte de las actividades del Seminario de Investigación en Enseñanza de la Historia, impartido en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, elaboramos una investigación, la cual, busca conocer cómo se aprende la noción de tiempo histórico en un CEDEX, por lo que fue necesario realizar algunas observaciones de clase con el objetivo de saber si los planes de estudio responden a la población hacia los que van dirigidos.

Para lo anterior retomamos el concepto de *tiempo histórico* que es definido por los autores Mikel Asensio, Juan Ignacio Pozo y Mario Carretero (1989, p. 133) como un *metaconcepto*, es decir, un concepto conformado por otros conceptos, y que sólo se puede definir en relación con el conjunto de conceptos que lo integran y que le dan significado, por lo que podemos considerar que “el tiempo histórico consiste en un sistema complejo y comprensivo compuesto de diversos subsistemas cuya relación es variable [...] Las relaciones globales de estos subsistemas provocan una concepción integrada del tiempo histórico”.

Esto no quiere decir que los conceptos que conforman al tiempo histórico estén siempre consensuados por los diferentes investigadores que retoman este metaconcepto, puesto que algunos conceptos puede que estén ausentes o, en todo caso, que aumenten los conceptos que lo conforman, por ejemplo, hay algunos conceptos que son constantes en las diversas propuestas como las de Laura Valledor (2013) o las de Pedro Miralles Martínez y Cosme Gómez Carrasco (2016), en donde

los conceptos más comunes que presentan son: cronología, cambio, continuidad, periodización y duración; pero hay algunos conceptos que no son tan comunes como los que propone Ángel Blanco Rebollo en su artículo “La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria” (2008) en donde presenta conceptos como causalidad y empatía.

Consideramos que es fundamental realizar un rastreo de la manera en que la población del CEDEX concibe el tiempo histórico, ya que eso puede ser un factor importante para comprender si realmente los planes de estudio en materia de Historia tienen una relación con la población hacia la que va dirigida y que no sea visto el estudio del pasado por los alumnos, como lo menciona Pagès y Santisteban (2008), como algo inconexo, es decir, como una serie de acontecimientos que ante sus ojos no tienen una clara secuencia temporal.

El tiempo histórico juega un papel importante, ya que autores como Beatriz Aisenberg (2008) considera que es de gran utilidad para que los alumnos puedan entablar una relación pasado-presente, que no sólo sirva para el estudio del pasado, sino como una herramienta para la comprensión de las ciencias sociales en general. De ahí la importancia que tiene conocer la concepción de tiempo histórico de los alumnos del CEDEX para saber si en realidad los planes y programas están respondiendo a la realidad en las aulas y cumplen la función que enuncia la SEP (2019) de “conocimiento para la vida y el trabajo”.

De los múltiples operadores temporales que conforman al metaconcepto de *tiempo histórico* hemos elegido tres, que consideramos nos serán de gran utilidad para conocer la noción que de este se tienen en los CEDEX: *precisión fáctica*, *permanencia* y *cambio*. La precisión fáctica entendida como los datos, fechas, lugares, nombres, personajes y conceptos que son parte fundamental para la comprensión histórica. La permanencia comprendida como los elementos, aspectos o características de las sociedades que se mantienen constantes, aunque no iguales, a pesar del transcurrir del tiempo; mientras que el cambio se ve manifestado al preguntarse cuáles de las condiciones se transformaron y cuáles conformaron otras nuevas.

Al realizar las observaciones correspondientes para conocer qué sucedía con la noción del tiempo histórico en las aulas del CEDEX, nos encontramos con otras tantas características que llamaron nuestra atención y nos llevaron a darnos cuenta que hay muchos más factores que afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia en estos centros, por lo que creímos pertinente realizar una caracterización de este subsistema educativo para enunciarlas y hacer evidente la importancia que tiene investigar a estos centros y crear propuestas que beneficien la enseñanza y el aprendizaje de la Historia.

Función social de los CEDEX

Para gran parte de la población que lo conforman, este sistema educativo se convirtió en la última oportunidad de culminar los estudios de Educación Básica, algunos alumnos interrumpieron sus estudios por problemas conductuales que los llevaron a ser expulsados de sus anteriores escuelas, algunos otros por el número de materias que adeudaban y otros tantos por cuestiones laborales.

La población de este centro en particular es muy joven, son alumnos que tienen entre 15 y 18 años. Algunos de ellos quieren continuar sus estudios de nivel medio superior, mientras que otros solo buscan obtener su certificado de secundaria ya que les fue solicitado en su empleo, con esto se puede observar las circunstancias sociales y familiares de algunos jóvenes, que a tan corta edad se

vuelve necesario que ingresen a trabajar, pero que posteriormente por indicaciones de las empresas o lugares en donde laboran tienen que regresar a la escuela para obtener un certificado de estudios que les permita mantener su trabajo.

En este sentido, los CEDEX tienen una función social importante al albergar a población que, por diferentes motivos, ha sido excluida de otros sistemas educativos, ya que provienen tanto de secundarias diurnas, secundarias técnicas, así como de telesecundarias y por lo mismo no deben de seguir siendo excluidos o abandonados por las autoridades, ni ser perdidos de vista por los investigadores.

¿Cómo funcionan los CEDEX?

En este sistema de educación está conformado por escuelas multigrados que brinda la oportunidad de cursar la educación primaria y la secundaria a jóvenes y adultos. Tanto primaria como secundaria se dividen en dos niveles, “inicial” y “avanzado”. En ambos casos, los niveles se pueden acreditar en un periodo de seis meses, siempre y cuando se haya aprobado el examen global de opción múltiple, se tenga una libreta con los apuntes de las clases y un 80 % de asistencia al curso. Por lo que la educación básica completa, primaria como secundaria, puede ser acreditada en un lapso mínimo de dos años. Cabe aclarar que no hay periodos preestablecidos de inscripción a estos sistemas educativos, por lo que en cualquier momento se puede ingresar a estos centros para poder continuar con los estudios básicos. Los requisitos que se piden para inscribirse a un CEDEX son: Acta de Nacimiento, Clave Única de Registro de Población (CURP) y comprobante de estudios del grado anterior, esto último para poder integrarse al nivel correspondiente según los avances de estudios que se tengan, por ejemplo, si un alumno presenta un comprobante de estudios de primer grado de Secundaria, sería integrado al nivel “inicial”; mientras que si un alumno presenta un comprobante de estudios donde se acredita que terminó el segundo año de secundaria sería integrado al nivel “avanzado”.

Las asignaturas impartidas en el CEDEX son cinco: “Salud y ambiente”, “Lengua y comunicación”, “Cálculo y resolución de problemas”, “Familia, comunidad y sociedad” y la más reciente modificación a los planes de estudio consistió en la integración de la asignatura de “Educación socioemocional”. La asignatura de “Familia, comunidad y sociedad” es donde son abordados contenidos relacionados con procesos históricos y cuyos ejes llevan los siguientes títulos: “Civilizaciones”, “Formación de los estados nacionales”, “Formación del mundo moderno” y “Cambios sociales e instituciones contemporáneas”.

¿Los CEDEX son un gasto injustificado?

La población del centro que estamos caracterizando es pequeña, sólo son seis estudiantes y todos se encuentran estudiando la secundaria, dos en nivel “inicial” y cuatro en nivel “avanzado”. Los alumnos utilizan el espacio de una escuela primaria, aunque refieren que tienen un acceso limitado a las instalaciones, ya que sólo pueden estar en el salón que les fue asignado con la consigna especial de que no pueden ser utilizados ni manipulados los materiales de los alumnos de la primaria, pero tampoco pueden colocar sus trabajos elaborados en clase, pues al día siguiente son retirados, a diferencia de los trabajos realizados por los alumnos de primaria que permanecen intactos en el aula. Otra restricción es el acceso a los sanitarios, pues comentan que hay ocasiones en que estos son

cubiertos por personal de intendencia de la escuela para inhabilitar su acceso y uso, lo que genera una sensación de rechazo en los estudiantes.

Tienen un solo profesor que da de manera simultánea los dos niveles, es decir, tanto inicial como avanzado y todas las asignaturas que engloban dichos cursos, lo anterior produce que todos los alumnos estudien los mismos contenidos que, en este caso, son los del nivel avanzado, eliminando la separación por niveles. Lo que diferencia los contenidos del nivel inicial al avanzado es la profundidad con la que estudian los temas, lo que significaría que los estudiantes del nivel inicial cursan contenidos del nivel avanzado sin haber completado los aprendizajes del nivel inicial.

El hecho de que se cuente con un solo profesor se debe a que la población que acude a este centro es tan pequeña que se vio innecesario que hubiera dos profesores, uno para cada nivel de secundaria. Hay que recordar, de nueva cuenta, que los alumnos que asisten a estos centros educativos han sido rechazados por otros subsistemas, pero ello jamás va a implicar que no merezcan una educación de calidad. Invertir en educar nunca será injustificado.

Currículum y el libro de apoyo

En el caso específico de la asignatura de “Familia, comunidad y sociedad” se ven englobadas las disciplinas de Formación Cívica y Ética, Geografía e Historia, siendo esta última en la que centraremos nuestra atención. Las últimas reformas que se han hecho a los programas de estudio, como lo fueron la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) en 2009 y el Nuevo Modelo Educativo en 2018, también impactaron en los planes de estudio de este subsistema, pero la diferencia de los demás subsistemas, es que para los CEDEX no ha sido editado un libro de texto, ya que utilizan materiales de otro sistema de educación: la Secundaria a Distancia para Adultos (SEA).

La Secundaria a Distancia para Adultos (SEA) es un sistema a distancia no escolarizado que permite a personas que por falta de tiempo, exigencias laborales, responsabilidades familiares, o que por otro motivo no pueden asistir a las aulas de estudio diariamente, tengan la oportunidad de concluir sus estudios de nivel secundaria. Los alumnos pueden estudiar en casa y asisten semanalmente a una sede de asesoría. La SEA tiene presencia en nueve estados de la República: Chiapas, Ciudad de México, Colima, Guerrero, Michoacán, Nayarit, Sinaloa, Tabasco y Veracruz. Al igual que el CEDEX comparte cuatro áreas de conocimiento: Lengua y comunicación, Cálculo y Resolución de Problemas, Salud y Ambiente, Familia, Comunidad y Sociedad, aunque en la SEA se incluye la asignatura de Inglés, si el alumno así lo requiere. En ambos sistemas, el grado de estudios se divide en dos niveles: inicial y avanzado.

Los materiales que le son brindados a los alumnos son programas televisivos de apoyo y libros de texto. (SEP: 2019). Los libros están divididos por asignatura y separados por niveles, es decir, un libro por asignatura para el nivel inicial y un libro por asignatura para el nivel avanzado, también cuentan con un sitio en internet en donde pueden descargar los libros de texto y los materiales audiovisuales entre los que destaca el canal educativo EDUSAT que es un sistema de televisión con señal digital comprimida que se transmite vía satélite y que pertenece a la Secretaría de Educación Pública. Este canal educativo ofrece 16 canales que transmiten programas culturales, los cuales sirven de apoyo en el proceso de enseñanza en sistemas abiertos (SEP, 2019).

Los CEDEX, al no tener un libro específico para su programa de estudio, se ven en la necesidad de tener que utilizar como propios los libros pensados para el sistema SEA. Puesto que las asignaturas de ambos sistemas llevan el mismo nombre puede llevar a pensar que los libros de la SEA pu-

dieran ser de utilidad para los estudiantes de los CEDEX, pero no es así, ya que los contenidos no son los mismos es por esto que las autoridades de los CEDEX llaman a este material como “libros de apoyo”.

El libro que es utilizado en ambos sistemas lleva el título de *México, nuestra tierra. Guía de aprendizaje. Nivel inicial*. (2008) es editado por la Secretaría de Educación Pública y cuya impresión corrió a cargo de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos por lo que su distribución entre los alumnos no tiene costo, a pesar de que se han hecho reimpressiones del libro hasta el año 2016, cabe aclarar que los libros distribuidos en el CEDEX son del año 2008. Además, como ya lo hemos mencionado, el libro no responde a la currícula escolar implementada en el año 2018, lo que produce que dichas herramientas brindadas a los alumnos resulten de muy poca utilidad en el aula, ya que no se ven ahí reflejados los nuevos temas de la currícula.

Siempre resulta complicada la creación de un libro de texto, pero sin lugar a duda es un herramienta muy importante tanto para los estudiantes como para el profesor, ya que es una guía para abordar los diversos temas. Además, sirve como medio para que las autoridades se aseguren de que en las aulas sea estudiado lo que la currícula señala. No hay que perder de vista que los CEDEX tienen una modalidad semiescolarizada por lo que el uso de los libros de texto se vuelve fundamental para que los alumnos puedan continuar con su proceso de aprendizaje cuando no se encuentran dentro de las aulas.

A continuación, enunciaremos los ejes, temas y aprendizajes esperados de la currícula del bloque de “Familia, Comunidad y Sociedad” del año 2010 y la de 2018, siendo esta última la más reciente y, por consiguiente, la que se ejecuta en los CEDEX, a su vez lo compararemos con el contenido del libro de apoyo que se les brinda a los estudiantes. Cabe aclarar que este libro no cumple las funciones de un libro de texto, puesto que los contenidos no son compatibles con la currícula.

La currícula del 2010 enuncia como uno de sus principales propósitos que los alumnos encuentren en el estudio de las problemáticas sociales una respuesta a situaciones de la vida cotidiana basado en cinco competencias: comunicación, resolución de problemas, participación, pensamiento crítico y aprendizaje permanente; basado en experiencias que los jóvenes y adultos hayan adquirido durante su vida en los espacios donde se desenvuelven. Se pretende que los saberes que desarrollen favorezcan al desenvolvimiento afectivo, intelectual y social, tanto en el ámbito personal, familiar y comunitario (SEP, 2010).

Los dos ciclos del área corresponden a circunstancias concretas: en el nivel inicial son la familia y la comunidad, mientras que en el nivel avanzado son el contexto nacional e internacional. Los ejes temáticos del área son: formas de organización, necesidades sociales básicas de la persona joven y adulta y, finalmente, los valores y normas para la convivencia democrática. Se pretende que el área integre los conocimientos de Geografía, Historia, Economía, Ciencias Políticas, Sociología, Antropología y Derecho teniendo como propósito común estudiar al ser humano en sociedad (SEP, 2010).

Otro punto relevante es el tipo de evaluación que es sugerida en este subsistema, ya que se propone una evaluación formativa con herramientas como la investigación documental o de campo, los reportes de lectura y los informes de actividades, así como la asistencia a museos, obras de teatro, conferencias, análisis de videos o películas históricas. (SEP, 2010). Esto refleja un problema en la planeación del programa, ya que no se piensa en el tipo de población que acude a estos centros de educación, pues al ser una opción para personas que trabajan el resto del día o no poseen el tiempo necesario para acudir a museos u otras actividades o bien para realizar la investigación documental que se sugiere, lo que lleva a que no se alcancen los objetivos que se plantean en el programa.

La currícula del 2018, que se dice ser una adecuación para los jóvenes y adultos de los CEDEX resulta ser una distribución de los aprendizajes esperados para una modalidad escolarizada entre los niveles inicial y avanzado, de aquí surge nuestra idea de que las autoridades escolares no se preocupan por crear un programa de estudios propio para un sistema semi-escolarizado como lo es el CEDEX. Este programa tiene una división en seis ejes y se muestra una diferenciación entre los aprendizajes esperados tanto en nivel inicial como en nivel avanzado de primaria y secundaria, es decir, los temas no cambian de acuerdo con los niveles, sino que la profundización de los aprendizajes entre uno y otro nivel son distintos.

De la misma forma que sucede en la currícula del 2010 es propuesto dentro del programa del 2018 que los alumnos lleven a cabo la denominada Unidad de Construcción del Aprendizaje (UCA) que consiste en que los alumnos profundicen en el estudio de un tema y que hagan un trabajo de investigación con ciertos materiales para que ellos lleguen a explicaciones por medios propios alcanzando un conocimiento más completo del tema (SEP, 2018). La UCA es utilizada en los sistemas de secundaria escolarizada, por lo que podemos reiterar el problema que implica la adaptación de estos proyectos en un sistema semiescolarizado, ya que la elaboración de estos trabajos de investigación se dificulta en una población que, posiblemente, no cuente con el tiempo necesario para elaborar las actividades planteadas, así como sucedía en el programa del año 2010. Como se puede observar, el planteamiento de ambos programas no refleja una preocupación por conocer las circunstancias sociales y familiares de la población que acude a los Centros de Educación Extraescolar.

Pongamos de ejemplo la primera unidad del nivel avanzado de secundaria según el plan de estudios del año 2010. Esta unidad lleva por título “La vida en comunidad” y se plantea como algunos de los aprendizajes esperados que los alumnos determinen cómo se dan las relaciones sociales en un espacio geográfico, que puedan realizar una descripción de la llegada del hombre a América y su recorrido por el continente, que reconozcan las áreas culturales de Mesoamérica como legado de nuestra Historia, que aprecien la importancia de conocer los fundamentos de la ideología, la religión y el arte en Mesoamérica, que puedan identificar las características principales de las culturas del norte, que expliquen las características principales de los señoríos mayas, además del análisis de los aspectos más importantes del reino de Michoacán, así como el reconocimiento de los principales acontecimientos que originaron la Triple Alianza, que analicen las relaciones de Tlaxcala con otros señoríos independientes, que identifiquen las causas y consecuencias de la llegada de los primeros conquistadores, que reconozcan las repercusiones sociales y políticas a partir de la conquista de Tenochtitlan, que analicen el proceso de la conquista de Michoacán, Yucatán y el Occidente y por último, que reconozca los cambios trascendentes en el imperio de Moctezuma con el surgimiento de la Nueva España.

En el modelo del 2018, temas similares son abordados en el eje que lleva por título “Civilizaciones”, como ya mencionamos con anterioridad en esta currícula se pretende que los conocimientos se profundicen de un nivel a otro, pero dentro de los aprendizajes esperados en este eje se pretende que los alumnos del nivel inicial: reconozcan la diversidad cultural de México, así como la de los principales procesos y rasgos culturales del México antiguo y que los ubiquen en tiempo y espacio, también, que el alumno identifique los conceptos de civilización, cultura, tradición, tributación y Mesoamérica, así como los principales rasgos de la historia de Mesoamérica, además que reconozca la existencia de culturas aldeanas y de cazadores recolectores al norte de Mesoamérica, pero que aún así se ubicaban dentro del territorio nacional, también se espera que identifiquen algunos reinos indígenas en vísperas de la conquista, que puedan reconocer la existencia de una

relación entre la política, la guerra y la religión, así como la especialización laboral y, finalmente, la diversidad social en Mesoamérica.

Hemos decidido retomar dichas unidades y ejes por su similitud temática que tienen, ya que consideramos que eso nos permitirá establecer las diferencias y similitudes entre la currícula del año 2010 y la currícula del 2018. La primera diferencia entre ellas está en la organización de los contenidos, puesto que en la currícula del 2010 los distribuye en unidades y menciona los aprendizajes esperados por medio de temas que el profesor debe de impartir en clase; mientras que en la del 2018 se agrupan a través de ejes, dicha diferencia se ve reflejada en la manera en que se estudian los temas que se abordan en clase, ya que a pesar de que se mencionan los aprendizajes esperados entre un nivel y el otro, no diferencia los temas que deben ser abordados entre inicial y avanzado, puesto que son los mismos temas los que se estudian en ambos niveles, con la diferencia de que es más superficial su estudio en uno que en otro nivel. En los aprendizajes esperados que seleccionamos de cada uno de los programas, las diferencias son casi indetectables, pues encontramos que no había variaciones en los pueblos mesoamericanos seleccionados para su estudio. Por otra parte, también encontramos que en la currícula del 2018 se busca hacer ver a los alumnos que, a pesar del transcurrir del tiempo y de los diferentes procesos históricos como el de la Conquista, los pueblos indígenas que se estudian siguen presentes en el México de hoy.

Finalmente, si se quisiera utilizar el libro de texto de la SEA como “libro de apoyo” para el CEDEX con la currícula actual, es decir, la del 2018, los alumnos y profesores tendrían que recurrir a diferentes secciones del libro, tanto inicial como avanzado, para cubrir una parte de los tópicos del programa, de aquí la importancia de que el CEDEX tenga un libro de texto propio y pertinente para el plan de estudios que estuviera en vigor.

¿Cómo se enseña Historia para la vida y el trabajo?

Sin lugar a duda el panorama es complejo, pero hay que pensar en cómo podemos hacer la “historia útil para la vida y el trabajo” (SEP: 2019). Qué contenidos deben verse en clase, por quién debe de transmitirse el conocimiento, de qué forma se hace que el estudio de la Historia se vuelva un coadyuvante en la resolución de problemas de la vida cotidiana, pero también saber cómo hay que aplicar tales conocimientos, así como pensar en la creación de materiales didácticos que se conviertan en auxiliares en el proceso de aprendizaje y que, a su vez, respondan a la currícula en turno.

Por otra parte, creemos que es de suma importancia idear una forma en que pueden ser evaluados los conocimientos que adquieren los estudiantes del CEDEX, pues deben ser pensadas particularmente para este subsistema, considerando las características de sus alumnos y respondiendo a sus necesidades. Hay que estudiar más a profundidad a su población y hacer propuestas para que la enseñanza de la Historia se lleve a cabo pensando en las realidades dentro y fuera de las aulas.

Pongamos por ejemplo, de nueva cuenta, el motivo de esta caracterización que fue indagar la concepción de tiempo histórico en los alumnos del CEDEX. Dicha investigación se llevó a cabo a través de la triangulación del análisis de la currícula, un cuestionario aplicado a los estudiantes y las observaciones no participativas de clase. Los resultados que obtuvimos de la noción de tiempo histórico en los estudiantes del CEDEX a partir de las categorías de precisión fáctica, cambio y continuidad nos llevó a los siguientes resultados:

- Se presenta una preferencia por establecer una ubicación geográfica, temporal y de personajes para el entendimiento de la historia, dejando en segundo término la explicación de los conceptos, que también es parte fundamental para el entendimiento completo de los procesos históricos.
- Consideran que las sociedades en el pasado se desarrollaban de distinta forma que como lo hacen las sociedades en el presente, es decir, su concepción del devenir histórico es de constante cambio, ya que no se producen puentes entre el pasado y el presente, generando rupturas temporales obteniendo un sinsentido de la historia.
- Las relaciones que se establecen pasado-presente, es a través del plano de las ideas, es decir, del legado del pensamiento, no así con los procesos materializados, es decir, los hechos. En este sentido nos surge la pregunta: ¿Cómo hacer que los alumnos puedan generar una relación pasado-presente a través de los hechos?

Así como el ejercicio que acabamos de presentar creemos que es pertinente conocer otras de las categorías que conforman al tiempo histórico, o bien, otras categorías que auxilien a dar luces sobre la concepción de la Historia para los alumnos que acuden a estos centros y que el estudio de la Historia tenga significado y sentido para los estudiantes.

APORTACIONES

La poca difusión de la existencia de esta modalidad de educación básica es uno de los principales problemas a los que se enfrenta, pues si se tuviera más población en estos Centros de Educación, las autoridades tendrían que dirigir la mirada hacia las constantes problemáticas que surgen en este subsistema, con esto, más personas tendrían la oportunidad de concluir sus estudios básicos, en mejores condiciones y de mejor calidad.

Aquí es donde la labor del investigador se vuelve primordial ya que somos conscientes que no es suficiente solamente hacer una caracterización y enunciar cuál es su población y sus principales problemas, sino que hay que seguir indagando para tener un impacto real al crear propuestas que generen un cambio en la manera en que se enseña Historia en estos centros educativos, a partir de la creación de una currícula que esté adecuada a las características de las personas que acuden a estudiar al CEDEX, así como la creación de materiales didácticos, por ejemplo un libro de texto, que sean apropiados y pertinentes para este tipo de modalidad, así como cambios en la forma de evaluar el conocimiento histórico que estén formulados para su población, pues los exámenes no siempre son prueba fehaciente del entendimiento total de un tema ni la UCA es una metodología aplicable en su totalidad para estos centros y, reiteramos, que si los alumnos ya fueron excluidos de otros sistemas educativos, por las razones que fueren, no deben seguir siendo excluidos, incluso dentro de su propio subsistema.

REFERENCIAS

- Aisenberg, B. (2008). Los textos, los alumnos y la enseñanza de la Historia en la escuela primaria: la comprensión de los vaivenes temporales. En *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, 37-45.
- Asensio, M.; Carretero, M. y Pozo, J.I. (1989). *La enseñanza de las ciencias sociales*. España: Visor.

- Blanco Rebollo, Á. (2008). La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. En *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, 77-88.
- Jara, M.A. (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. (pp. 95-127). En Pagès, J. y Santisteban, A. *Enseñanza de la Historia. Debates y propuestas*. Nuequén: Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.
- Miralles Martínez, P. y Gómez Carrasco, C. (2016). Sin «Cronos» ni «Kairós». El tiempo histórico en los exámenes de 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria. En *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 15, 15-26.
- Secretaría de Educación Pública. (2008). *México, nuestra tierra. Guía de aprendizaje. Nivel Inicial*. Segunda edición. México: Comisión Nacional de Libro de Texto Gratuito.
- _____. (2010). *Plan de Estudios. Educación Básica*. México: SEP.
- _____. (2018). “Familia, comunidad y sociedad” en *Aprendizajes clave. Adecuación para personas jóvenes y adultos de los Centros de Educación Extraescolar (CEDEX)*. México: SEP.
- _____. (2018). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México.
- _____. (2019). *Qué hacemos Adultos*. Recuperado de https://www2.sep.gob.mx/que_hacemos/adultos.html
- _____. (2019). *SEA*. Recuperado de <http://sea.sep.gob.mx/>
- _____. (2019), *RED EDUSAT*, Recuperado de <https://www.television-educativa.gob.mx/red-edusat>
- Valledor, L. (2013). La comprensión del tiempo histórico en estudiantes chilenos. En *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 12, 3-12.

EL TRABAJO COLABORATIVO EN ALUMNOS NORMALISTAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA BAJO EL CURSO LA EDUCACIÓN EN EL DESARROLLO HISTÓRICO DE MÉXICO I. UNA EXPERIENCIA

DAVID CASTILLO CAREAGA
MARÍA DE JESÚS LIRA HERNÁNDEZ
OSCAR MARIO BENAVIDES PUENTE
Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza”

Resumen

Este estudio muestra los resultados de una investigación de carácter cualitativo sobre el trabajo colaborativo. Entre los objetivos planteados se destacan la exploración del trabajo colaborativo como experiencia didáctica en el curso la Educación en el desarrollo histórico de México I, de la Licenciatura en Educación Secundaria (Plan 1999), en las especialidades de Matemáticas y Biología, así como identificar las formas de trabajo de esta orientación didáctica. Para tal efecto, la observación ocupó un lugar importante en la metodología pues, a través de ella, se obtuvieron notas de campo enriquecidas con diversos instrumentos aplicados a los estudiantes de la Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza”, de la modalidad escolarizada. Entre los hallazgos se destaca: El trabajo colaborativo y cooperativo son formas de trabajo que permiten crecimiento mental, convivencia, respeto, empatía, diálogo abierto, respeto a la diversidad de pensamiento y de creencias en torno al abordaje de temas de historia de la educación. Sobre la forma de trabajo en pequeño grupo, fue un espacio que vivieron los alumnos con ciertas resistencias, y se deja claro que el enfoque es posible en cuanto el conductor y el alumno asumen sus roles, ya que esta orientación didáctica lo exige para ambos.

Palabras clave: actividades de aprendizaje, estrategias de enseñanza, experiencia didáctica, trabajo colaborativo, trabajo cooperativo.

INTRODUCCIÓN

A veinte años de que se implementó el Plan 1999, denominado Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, una de sus acciones es la puesta en marcha del Plan de Estudios para la Licenciatura de Educación Secundaria (LES), que inició sus operaciones en el ciclo escolar 1999-2000.

Su perfil de egreso cuenta con los siguientes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria, competencias didácticas, identidad profesional y ética y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela (SEP, 1999). La malla curricular de la LES en sus diversas especialidades integra las áreas de formación general para la educación básica, formación común para todas las especialidades de secundaria y formación específica por especialidad (SEP, 1999).

Uno de los rasgos de la formación general que comprende esta licenciatura es la metodología para abordar los contenidos de cada asignatura, en forma particular los cursos denominados El desarrollo Histórico de México I y II; es decir, uno de los aspectos que se ponderan desde las orientaciones didácticas propuestas para ambas asignaturas es el trabajo en el aula que enfatiza el trabajo colaborativo como experiencia didáctica, donde la organización y la forma de trabajo de todos los integrantes es básica, en especial, aquel que se desarrolla en pequeño grupo.

Al mismo tiempo, se destaca en este enfoque el rol de la conducción, ya que se exige propiciar que el trabajo resulte un espacio de formación para los alumnos normalistas; en este sentido, el conductor debe ser un guía, articulador en el grupo, para lo cual la orientación didáctica debe valorar sus resultados en la búsqueda del fortalecimiento de su implementación y, en su caso, sujeto a seguimiento.

De ahí la importancia de este ejercicio que permitiría conocer el resultado del trabajo cooperativo como estrategia de trabajo y al mismo tiempo identificar otras competencias derivadas de esta forma de trabajo escolar, como un caso por investigar. Ante ello, resulta relevante ahondar en la reflexión sobre: ¿De qué manera influye el trabajo cooperativo como estrategia didáctica para abordar los contenidos del curso La educación en el desarrollo histórico de México I, de la Licenciatura en Educación Secundaria (Plan, 1999)? ¿Cuál fue el rol del maestro en la metodología didáctica del curso?

Con base en estas premisas, este estudio se plantea como objetivos: Explorar el trabajo cooperativo como experiencia didáctica en el curso La educación en el desarrollo histórico de México I, de la Licenciatura en Educación Secundaria, en las especialidades de Matemáticas y Biología; identificar las formas de trabajo en cada una de las actividades didácticas inmersas para abordar los contenidos del curso, y, conocer el rol que juega el maestro en esta experiencia didáctica.

Fundamento teórico

Uno de los rasgos básicos para abordar la enseñanza de un curso es el conocimiento del contenido de su programa por parte de maestros y alumnos, pues de ello depende la selección de estrategias en la enseñanza, así como la autoregulación del aprendizaje, la organización y la forma de trabajo en pequeño grupo, aunado al rol del conductor. Las estrategias de enseñanza, de acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2000), son los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos, con respecto a las de aprendizaje, como los

procedimientos o habilidades que el alumno no posee y emplea en forma flexible para aprender y recordar la información. En relación con el aprendizaje colaborativo o metodología educativa, de acuerdo con Pimienta (2012), esta implica para su aplicación equipos estructurados y roles bien definidos, orientados a resolver una tarea específica de la colaboración.

Por otro lado, Ferreiro y Espino (2013), señalan que es el proceso de aprender en grupo vivenciar en uno mismo esta forma de apropiación de conocimiento, desarrollo de habilidades y valores. Esta perspectiva se fundamenta en los siguientes principios: la mediación, dado que el rol del maestro acompaña al alumno en el proceso de búsqueda; redescubrimiento, que consiste en la construcción y aplicación creativa de lo que se aprende; y, liderazgo, en el que cada alumno desarrolla distintas tareas, según su interés, como relator, coordinador y animador. Al realizar una verificación de la literatura sobre este tema se encuentran una variedad de estrategias de acuerdo con distintos criterios, entre los cuales se refieren a los roles que les corresponde a los maestros y alumnos dependiendo del contenido.

Para el caso particular de la asignatura La educación en el desarrollo histórico de México I, se dispone de varios rasgos, entre ellos la selección temática sobre hechos y procesos que muestran la evolución de aspectos históricos que dieron lugar al sistema educativo mexicano, clave de la educación básica, en la búsqueda de provocar impacto en la formación de los docentes, así como el tratamiento diferenciado, propósitos generales, organización de contenidos, orientación didáctica y la evaluación (SEP, 1999).

En ese sentido, este curso aporta estrategias de enseñanza y de aprendizaje, actividades para el estudio de la historia y, sobre todo, del desarrollo histórico de la educación básica, realizando, promoviendo y practicando formas de enseñanza en los procesos de continuidad, cambios, ruptura de hechos en los distintos periodos de los procesos históricos, con una orientación de trabajo colaborativo o el aprendizaje colaborativo, bajo la guía de un mediador. En función de la tendencia del paradigma psicopedagógico, tal como lo señalan Ferreiro y Espino (2013), el mediador en esta metodología promueve el proceso intencionado y la reciprocidad entre miembros de un equipo.

METODOLOGÍA

Este trabajo encuadra en el enfoque de análisis de casos múltiples (Stake, 1999) que consiste en estudiar al mismo fenómeno a través de diversos casos que están organizados alrededor de al menos una cuestión de investigación; este estudio de casos se abordó desde la investigación cualitativa. Esta línea de investigación, también llamada comprensiva, “se sitúa dentro de las corrientes filosóficas interpretativas, existencialistas y fenomenológicas, basadas en teorías y prácticas de interpretación que buscan comprender lo que ocurre en diferentes contextos humanos” (Martínez, 2007, p. 31), de acuerdo con la interpretación que se hace de ellos y los significados que adquieren una vez analizados los hechos.

La obtención de la información, en un muestreo de tipo intencionado (McMillan, J., 2005) implicó la observación sistemática que, para Martínez (2007), suele entenderse como el acto de mirar atentamente algo sin modificarlo, con la intención de examinarlo, interpretarlo y obtener unas conclusiones sobre ello, utilizando una lista de cotejo, de manera que permitiera describir a detalle el proceso del trabajo en pequeño grupo. El estudio tomó como base el curso de La educación en el desarrollo histórico de México I, en una muestra de dos grupos, siendo el total de 57 alumnos (29 de matemáticas y 28 de biología), del segundo semestre, durante el semestre febrero-junio de 2018. La estrategia implicó observar y registrar cada evento de acuerdo con cada sesión, donde el trabajo en

grupo pequeño fue la atención, tomando a criterio los lineamientos metodológicos para este curso, sobre todo las estrategias de aprendizaje.

El procedimiento que se implementó para la observación y registro a lo largo del curso fue a través de relatorías que cada alumno realizó, tomando como referencia los lineamientos metodológicos señalados para la clase en cada uno de los cuatro bloques, así como los que se plantearon en la academia propia del curso. Una vez concluida la observación y el registro antes mencionado, se procedió al análisis e interpretación de resultados, tomando como referencia el programa elaborado por la Secretaría de Educación Pública para su triangulación.

Para conocer la utilización metodológica implementada para el curso, se diseñaron dos formas de cotejo para ambos grupos: una para conocer la propuesta didáctica inmersa en los cuatro bloques, las estrategias de aprendizaje, sobre la forma de trabajo que se fomentó y el papel del conductor en el curso; y, la otra enfocada al conocimiento del trabajo cooperativo que implica la participación de todos los miembros de un pequeño grupo y sus rasgos.

Se realizaron varias tablas para ambos grupos, la primera sobre el análisis donde se señalan las propuestas didácticas, destacándose cinco, así como sus respectivas actividades de aprendizaje en este curso y las frecuencias que se dieron en cada uno de los grupos. En relación con las estrategias de aprendizaje con mayor a menor frecuencia, al trabajo que más se fomentó en ese grupo, sobre el papel del maestro en el curso, para conocer la forma de trabajo en pequeño grupo que se implementó en los grupos de 2° semestre de Matemáticas y de Biología. Sobre el curso La Educación en el Desarrollo Histórico de México I, se observó que cada miembro en particular registró ese trabajo también en la relatoría señalando lo realizado en cada bloque con sus respectivas actividades y por consiguiente la conformación de cada pequeño grupo y su grado de participación.

Para lo anterior, se elaboró una lista de cotejo para determinar los rasgos de trabajo en esa modalidad, las variantes de integración al conformar un pequeño grupo y las impresiones sobre las experiencias de la forma de trabajo. Una vez realizado lo anterior, se procedió al análisis de cada uno de los instrumentos utilizados. Este se presenta en primer lugar sobre el resultado de la lista de cotejo de los dos grupos (tabla), con relación a las respuestas de cada uno de ítems, así como el número de las frecuencias de mayor a menor.

La forma de presentación se hace por cada grupo, resaltando las interpretaciones de cada una de las categorías de la experiencia del trabajo en pequeño grupo por cada uno de los participantes. Del resultado de la observación, registro e interpretación de resultados de la orientación didáctica y de la forma de trabajo para el curso se da al final su discusión, conclusión y sugerencias.

RESULTADOS

De acuerdo con la lista de cotejo aplicada a los grupos de 2° semestre de Matemáticas y Biología, se da el siguiente resultado:

El programa diseñado por la Secretaría de Educación Pública para este curso, sobre la metodología, señala cinco ejes de actividades didácticas inmersas en cada bloque, (SEP, 2000, p. 15), a saber:

1. Reconocimiento de las habilidades y saberes previos.
2. Lectura y análisis de textos.
3. Planteamiento y solución de problemas.
4. Ejercicio de imaginación histórica.
5. Redacción de ensayos.

Respecto a la primera propuesta didáctica, se realizó a través de estrategias de aprendizaje como son: Ubicación cronológica, tabla del tiempo y caracteres de un periodo. Para cumplir con el eje referente a la lectura y análisis de textos, los alumnos realizaron reflexiones, síntesis, preguntas tema, guía de lectura y comentarios. En cuanto a los planteamientos del y solución de problemas, éste se cumplió al momento en que los alumnos participaron en cuestionamientos, debates y plenarios, proponiendo soluciones y conclusiones, no sin antes someterlas a una reflexión.

En cuanto al fomento de ejercicio de reflexión histórica, se solicitó a los alumnos la elaboración de cartas, caricaturas, representaciones y relatorías. Y sobre la propuesta didáctica de redacción de ensayos sobre hechos y procesos estudiados (ver tabla 1).

Tabla 1. Propuesta didáctica de redacción de ensayos.

Propuestas didácticas	Actividades de aprendizaje	Frecuencias por grupo	
		Matemáticas	Biología
Reconocimiento de las habilidades y los saberes previos	Ubicación Cronológica	22	18
	Tabla del Tiempo	20	18
	Caracteres de un periodo	17	11
	Resumen	13	11
	Ordenar Sucesos	16	12
Lectura y análisis de textos	Guía de Lectura	13	14
	Reflexiones	22	20
	Preguntas Tema	17	16
	Síntesis	22	18
	Comentarios	22	19
	Esquemas de Conceptos	9	13
Planteamiento y solución de problemas	Fichas	2	-
	Debates	12	17
	Plenario	17	16
	Cuestionamientos	15	11
	Conclusiones	22	20
Ejercicios de imaginación	Descripciones	15	12
	Cartas	22	20
	Caricaturas	19	-
	Representaciones	20	19
	Artículos	8	1
Redacción	Periódico	1	-
	Relatorías	19	20
	Ensayos	22	20

Las estrategias de aprendizaje que más utilizadas por ambos grupos (ver tablas 2a y 2b) fueron las siguientes: reflexiones, cartas, caricaturas, relatorías y ensayos; les preceden los comentarios y representaciones, la ubicación cronológica, tabla del tiempo y la síntesis. Otras actividades que realizaron los alumnos con menor frecuencia: debate, preguntas tema, plenario y guía de lectura. La actividad que solo realizó un alumno fue el artículo y por último estrategias de aprendizaje que no se realizaron en el grupo fueron las fichas y el periódico.

Tabla 2-a. Estrategias de Aprendizaje utilizadas de mayor a menor frecuencia durante el semestre Agosto-Dic-2016 del Grupo 2° A Matemáticas curso: La educación en el desarrollo Histórico de México I.

Reflexiones	20	Plenario	16
Conclusiones	20	Guía de lectura	14
Cartas	20	Esquema de conceptos	13
Caricaturas	20	Ordenar Sucesos	12
Ensayos	20	Descripciones	12
Relatorías	20	Caracteres de un tiempo	11
Comentarios	19	Resumen	11
Representaciones	19	Cuestionamientos	11
Ubicación cronológica	18	Redacción de escritos	9
Síntesis	18	Artículos	1
Debates	17	Fichas	-
Preguntas tema	16	Fichas periódico	-
Tabla del Tiempo	18		

Tabla 2-b. Estrategias de Aprendizaje utilizadas de mayor a menor frecuencia durante el semestre Agost-Dic-2016 del Grupo 2° Biología curso: La educación en el desarrollo Histórico de México I.

Reflexiones	22	Plenario	17
Conclusiones	22	Guía de lectura	13
Cartas	22	Esquema de conceptos	9
Caricaturas	19	Ordenar Sucesos	16
Ensayos	22	Descripciones	15
Relatorías	20	Caracteres de un tiempo	17
Comentarios	22	Resumen	13
Representaciones	20	Cuestionamientos	15
Ubicación cronológica	22	Redacción de Escritos	13
Síntesis	22	Artículos	8
Debates	12	Fichas	2
Preguntas tema	17	Fichas periódico	1
Tabla del Tiempo	20		

En cuanto a la forma de trabajo que más se fomentó durante el curso fue el pequeño grupo (ver tabla 3), donde sobresale el papel del maestro en el grupo como un guía. Este revela la aplicación y práctica del nuevo enfoque metodológico, en el cual se busca una optimización del aprendizaje en el educando, logrando que sea significativo y permanente; además del trabajo en pequeño grupo (ver tabla 5), propicia un aprovechamiento óptimo del tiempo.

Por otro lado, las formas de integración al pequeño grupo (ver tabla 6), aprendizajes al trabajar en pequeño grupo (tabla 7) y, por último, sobre la opinión del trabajo en pequeño grupo (ver tabla 8).

Tabla 3. El trabajo que más se fomentó en el curso de La educación en el desarrollo histórico de México I, grupo 2º Matemáticas, durante el período antes señalado.

Matemáticas		Biología	
Pequeño grupo	18	Pequeño grupo	18
Grupal	6	Grupal	9
Individual	1	Individual	3

Tabla 4. El papel del maestro en el grupo 2º Matemáticas y biología del curso de La educación en el desarrollo histórico de México I.

Matemáticas		Biología	
Guía	19	Guía	17
Articulador	2	Articulador	8
Un miembro	3	Un miembro	4

Tabla 5. Trabajo de grupos pequeños.

Sobre el trabajo en pequeño grupo	Matemáticas		Biología	
	Sí	No	Sí	No
1. Se precisaron los objetivos en el grupo de cada tema.	16	2	23	1
2. Se organizó siempre la tarea en pequeño Grupo.	1	7	14	10
3. Se discutió la tarea en pequeño grupo.	16	2	20	4
4. Se establecieron acuerdos o compromisos en el pequeño grupo al analizar cada tema.	13	5	16	8
5. Se respetó la intervención de cada uno de integrantes del pequeño grupo.	16	2	22	-
6. Se establecieron acuerdos sobre cómo se debería realizar cada tarea.	14	4	18	6
7. Se impuso la idea de un compañero integrante sobre la opinión de los integrantes	1	8	7	8

Tabla 6. Integración de grupos pequeños.

Formas que se observaron al integrarse al pequeño grupo:	Matemáticas	Biología
Por cercanía	10	16
Por amistad	2	---
Por haber trabajado así en otro curso	11	6
Por forma voluntaria	13	14
Por sexo	5	4
Por variado sexo	21	24
Por querer estar cerca de 'el que sabe'	2	2
Por resignación	1	2

Tabla 7. Aprendizajes, declarados por los estudiantes, al trabajar en pequeño grupo.

Matemáticas	Biología
<ul style="list-style-type: none"> • Convivir • Conocer diferencias • Confrontar • Conocer compañeros • Respeto de pensar y opinar • Intercambiar opiniones • Argumentar • El conflicto de opinión • Valorar la opinión • Escuchar y saber escuchar • Compartir ideas • Comunicarse • Llegar a una idea común • Hacer conclusiones colectivas 	<ul style="list-style-type: none"> • Tolerar • Convivir • Intercambiar ideas • Verificar ideas • Tomar acuerdos • Respetar y opinar • Ver detalles de los demás • Respetar y ser respetados • Reconocer errores • Aprender a discutir • Aprender a colaborar • Defender puntos de vista

Tabla 8. Opinión sobre el trabajo en pequeño grupo.

Matemáticas	Biología
<ul style="list-style-type: none"> • Es un trabajo interesante • Es buena, pero hay que acostumbrarse • Para discutir • Se comparten ideas • Ayuda a sacar el tema • Para relacionarse • Forma alegre de trabajo • Conoces otras personas • Forma de captar ideas • Trabajo fluyente • Forma para expresarte • Para resolver una situación • Forma de aprender de los demás 	<ul style="list-style-type: none"> • Forma de opinar • Forma de ayuda a argumentar ideas • Forma para ayudar a tolerar • Hay más aportación de ideas • Forma de discutir • Forma para conocer compañeros • Forma para desenvolverse • Forma de comunicación • Forma de aprender de los demás • Forma de compartir ideas • Forma de completar ideas • Forma de saber escuchar a los demás • Forma para confrontar ideas • Forma para analizar • Forma para acuerdos comunes • No me gusta

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como producto de este trabajo, tanto del grupo de Matemáticas como de Biología, es importante destacar que se establecieron acuerdos o compromisos en el pequeño grupo al analizar cada tema y se precisaron los objetivos, al igual que sobre cómo se debería realizar cada una de las tareas a cumplir. Se debe resaltar que cada tarea fue discutida ampliamente antes de ser desarrollada, en un marco de respeto y cooperación entre los integrantes de cada grupo.

Lo anterior se llevó a cabo gracias a que los estudiantes de ambas especialidades plantearon acuerdos y compromisos comunes que los llevaron a resultados favorables en cada trabajo propuesto; esto se logró desde el momento en que cada uno, de manera libre, eligió el pequeño grupo de compañeros al que habría de integrarse. El criterio utilizado por los alumnos para su elección no quedó evidenciado, aunque es de suponer que el preponderante tenía que ver con la afinidad o empatía durante la jornada escolar, más que la espontaneidad o improvisación al momento de reunirse en colectivos.

Cabe destacar que, aunque algunos de los estudiantes ya habían trabajado en esta modalidad en otras asignaturas, el hecho de sistematizar la participación de forma más democrática en las intervenciones colectivas provocó ciertas resistencias y discrepancias al trabajar en pequeño grupo, sobre todo en el rubro de la confrontación de ideas y al compartir argumentos con el resto de sus compañeros, lo que provocó en varios momentos del curso que el trabajo se volviera más lento y difícil, pero a la vez les permitió la asimilación de los temas al discutirlos en pleno, con gran apertura y una mejor disposición que los llevó cada vez a una idea común y a conclusiones que les permitieron resolver las diferentes situaciones enfrentadas.

Otra habilidad que se manifestó fue la de relacionarse, que, si bien pareciera que en esta etapa de la formación no representa un obstáculo, se debe admitir que sólo unos cuantos han desarrollado esta habilidad de forma eficiente, sobre todo si se trata de formar grupos heterogéneos en cuanto al género, edad, afinidad motivada por la imagen del otro y la autoimagen, dos últimos aspectos que valdrá la pena explorar en futuros estudios. Así, según las mismas declaraciones de los estudiantes normalistas, sólo dos de ellos se inclinaron a hacer un pequeño grupo con el que suponían sabía más del grupo; y, otros dos que esperaron al final para integrarse a los mismos, lo que les cerró la oportunidad de elección eficiente.

Al parecer, el trabajo en pequeño grupo les proporcionó un foro en el cual expresar sus ideas e inquietudes de manera libre y en un marco de respeto; también les permitió un espacio de convivencia y conocimiento mutuo que les ayudó a desarrollar la tolerancia, la condescendencia y la concordia.

La confrontación de ideas y el enfrentamiento a problemas les permitió madurar y crecer tanto como alumnos y como grupo. Es a partir de aquí que se infiere que la forma de trabajo en pequeño grupo implementada en estos grupos, dio como resultado en cada normalista, y en diferentes niveles, el crecimiento mental, convivencia, respeto, empatía, diálogo abierto, respeto mutuo en la forma de pensar y de creer.

El resultado de este estudio tiene sus limitantes de fondo, ya que sólo se concretó a observar y registrar la implementación de ciertos rasgos de la metodología que se ofrecen en la orientación didáctica del curso, de tal modo que la forma de trabajo ejecutada para este trabajo y el papel del conductor, no se incluyen en la propuesta de la evaluación del enfoque, lo que deviene en un resultado limitado al rendimiento escolar, más que al desempeño académico, entendido como el total del trabajo desarrollado en el aula y fuera de ella.

Esta investigación se sujetó al tiempo del curso, muy distinto a lo que exige el trabajo de investigación, eso sin considerar los contratiempos que se observaron y dieron durante la marcha del estudio; sin embargo, se trató de cumplir con lo establecido. En función de lo antes señalado se presentan las siguientes conclusiones y las respectivas recomendaciones.

El enfoque metodológico propuesto para este curso responde en la medida que se siga con su orientación, tanto en el dominio de los contenidos como en su implementación didáctica; por ello, es posible que la respuesta al trabajo proyectado para el aula sea producto del planteamiento que hace el docente, más que de la misma propuesta declarada en el programa de la asignatura La educación en el desarrollo histórico de México I.

En relación con las actividades didácticas propuestas, se utilizaron las antes descritas; prueba de ello es que, en la lista de respuestas, los alumnos lograron identificarlas. Sobre la forma de trabajo, el pequeño grupo fue el rasgo principal, y a través de él se conoció el comportamiento ante el mismo, espacio que cada alumno experimentó con las consecuentes resistencias. El enfoque con el que se hace el abordaje del curso es posible en la medida que, conductor y alumnos, se ubiquen en su propia dinámica, pues esta metodología exige trabajo para ambos, en diferentes momentos y niveles de exigencia.

La recomendación emanada de este estudio estriba en la importancia de continuar con esta línea que ofrece el espacio suficiente para el desarrollo de las competencias docentes, no sólo de los estudiantes, sino además de los conductores, al permitir la visualización de aspectos que permiten la mejora continua de la práctica docente, a través de operatividad de estrategias que van de la mano con la experimentación de estrategias que permiten beneficios directos a las nuevas generaciones docentes.

Al mismo tiempo, se abre la posibilidad de promover espacios de análisis sobre las articulaciones que ofrecen el enfoque, la metodología y los contenidos frente a los propósitos y objetivos de las diferentes asignaturas y, lo más importante, los de los estudiantes, para unificar criterios en la organización de cualquier curso, desde su planificación hasta su tratamiento áulico.

REFERENCIAS

- Díaz Barriga, A. F. y Hernández R. G. (2000). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Ferreiro, G. R. y Espino, C. M. (2009). *El ABC del aprendizaje cooperativo*. México: Ed. Trillas.
- Martínez González, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia / Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- McMillan, J. H. Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. (5ª edición). Madrid: Ed. Pearson Education.
- Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza- aprendizaje*. México: Ed. Pearson
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de casos*. Morata. Madrid, España.
- SEP. (1999). *Plan de estudios 1999. Documentos básicos*. México: SEP.
- SEP. (2000). *Programas y materiales de apoyo para el estudio 3er semestre. La educación en el desarrollo histórico de México II*. México: SEP.
- SEP. (2002). *Programas y materiales de apoyo para el estudio 2º y 3er semestres. La educación en el desarrollo histórico de México I y II*. México: SEP.

LOS MAPAS MENTALES PARA LA COMPRENSIÓN DE LA HISTORIA EN SECUNDARIA

ROSALÍA PÉREZ VALENCIA
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 151, Toluca

Resumen

Aprender historia requiere desarrollar habilidades temporales y espaciales, pues son la vértebra central de la ciencia histórica, pero con el tiempo he llegado a la conclusión de que la historia no se aprende sin lectura; como profesora de Historia he encontrado que los adolescentes enfrentan diversos problemas para comprender los textos históricos, es decir, no comprenden lo que leen; por ello, en la mayoría de sus intervenciones orales o sus trabajos escritos suelen repetir la información que otros han generado; por tal se hace necesario buscar actividades que propicien una estrategia y permitan al estudiante acceder a los textos de historia y desarrollar la comprensión lectora.

En el presente trabajo reflexiono desde mi propia experiencia como docente, para ello identifiqué los problemas que propicia la falta de comprensión lectora en el área de historia, sobre las actividades de lectura que se practican constantemente en las aulas, y cómo asociamos los cuestionarios a una estrategia para acercarnos a los textos de lectura, propuse actividades de lectura y búsqueda de conceptos que permitiera la construcción de mapas mentales como una actividad que propicie la comprensión lectora, finalmente se busca una forma para evaluar la comprensión a través de los escritos de los estudiantes.

Palabras clave: leer, lectura, comprensión lectora, mapas mentales.

INTRODUCCIÓN

Durante mis primeros años de servicio siempre pensé que los adolescentes sabían leer y, por lo tanto, el proceso de comprensión se producía de manera inmediata. Sin embargo, con el paso del tiempo me he dado cuenta de que los estudiantes presentan dificultades para comprender el conocimiento histórico, pues al enfrentarse a los textos de historia, los jóvenes solo reproducen las ideas de los autores y, en múltiples ocasiones, no recuerdan lo que han leído; ejemplo de lo dicho anteriormente, los muchachos deben leer palabra por palabra lo que dice el texto para poder explicar frente a sus compañeros.

Es así que en las últimas décadas, las autoridades educativas han propuesto algunas alternativas de solución ante el problema que representa la falta de comprensión lectora, una de esas estrategias fue aplicar el programa llamado Sistema de Alerta Temprana (SISAT), que consiste en la toma de lectura de forma individual, y se le da un minuto y medio al estudiante para llevar a cabo la actividad, al final se aplica un instrumento (cuestionario) que mida la comprensión lectora de cada uno de los estudiantes.

Asimismo, el estudiante deja marca de su lectura a través del subrayado, característica que arrastran desde la primaria hasta niveles superiores. A pesar de estas estrategias adoptadas el problema continúa, pues no ha sido atacado desde sus raíces más profundas.

Cuáles es la causa por la que los estudiantes de secundaria no han desarrollado la comprensión lectora de textos históricos. Sí, como afirma Cassany (2006), leer es un verbo transitivo, lo que quiere decir que existen diversos géneros, varias disciplinas del saber y varias sociedades humanas, por tanto cada una presenta distintas formas, por ello no es suficiente desarrollar las habilidades cognitivas para comprender, el lector debe adquirir los conocimientos socioculturales de cada discurso, hacer hipótesis e inferencias, decodificar las palabras y conocer la estructura del texto. Si leer es tan complejo, entonces qué se enseña en la escuela y cómo se enseña a leer.

Al respecto, la enseñanza de la lectura se reduce exclusivamente a lo básico, es decir, a reconocer cada grafía, pues el joven lector identifica cada símbolo, pero no ha logrado comprender el significado de lo escrito, por lo tanto, los estudiantes requieren una estrategia que los lleve a desarrollar las destrezas mentales que se obtienen a través de una lectura de comprensión y al mismo tiempo adquirir cómo se desenvuelve cada sociedad, cuáles son las prácticas

La problemática expuesta anteriormente, me indujo a buscar actividades que propicien la comprensión lectora en historia, por lo que en este trabajo planteo, el desarrollo de mapas mentales con imágenes para sustituir conceptos difíciles de comprender por el alumno, y a través del dibujo construya su propio conocimiento. Asimismo, en el artículo se registra qué problemas y las desventajas que se encontraron durante la aplicación de las actividades.

La comprensión lectora en Historia

Recientemente los problemas en la comprensión de la Historia, ha venido en aumento, podemos atribuir esto a varias causas, la primera de ellas, son las formas tradicionales en las que se enseña la historia, la falta de estrategias para enseñar la comprensión lectora en historia y una tercera los estudiantes no practican la lectura en casa, (M. J. González, M. J. Barba y A. González, 2010, pp. 1-2) nos encontramos dentro de una disyuntiva, ya que para aprender historia es necesario leer.

Beatriz Aisenberg (2010) menciona que los jóvenes estudiantes muestran grandes dificultades cuando se trata de leer textos relacionados con las ciencias sociales. ¿Qué concepto tenemos los docentes de comprensión lectora? ¿Qué fuentes de información se están utilizando para la lectura en historia dentro del aula?

Los profesores hemos entendido mal el concepto de *comprensión lectora*, pues lo asociamos al uso de la memoria y consideramos que la lectura de las fuentes escritas solo proporciona información sobre las temáticas, al respecto, Aisenberg (2010) asegura que los libros han sido considerados como *recipientes de información*, por tal la tarea del lector es pasiva y sencilla, pues el estudiante no tendría que pensar solo en extraer lo que dicen otros, ante esto, el profesor considera que no hay gran dificultad para leer.

En cada clase de historia los jóvenes estudiantes localizan, identifican y copian la información solicitada por el maestro, pero esto no garantiza que el alumno comprenda lo que lee, pues en múltiples ocasiones, cuando busca la información pregunta al maestro “qué subrayo”, “qué busco”, “subrayo lo más importante”, esto da como resultado que el estudiante marque toda la lectura y, en más de una ocasión, tenga que volver a releer el texto completo.

Aisenberg asegura que esto ocurre porque leer es mucho más que identificar información,

...leer es un proceso de construcción de significado, proceso que requiere de un trabajo intelectual complejo de elaboración de hipótesis, establecimiento de inferencias y de relaciones. Leer un texto de historia, como dice François Audigier, es “entrar en el mundo del texto”, es decir, reconstruir las experiencias, motivaciones, causas y consecuencias de las cuales habla el texto. Este trabajo de reconstrucción es el que nos permite aprender historia por medio de la lectura (2010, p. 42).

¿Entonces nuestros jóvenes estudiantes están preparados para leer? ¿A qué dificultades se enfrentan los alumnos de secundaria cuando leen un texto de historia?

El primer problema que enfrentan los estudiantes de secundaria cuando leen un texto de historia es el poco conocimiento que tienen sobre el tema, por tanto, se les dificultará hacer inferencias y comparaciones, Aisenberg asegura que los jóvenes lectores no darán sentido a lo leído, ante la carencia de conocimientos previos. “Si bien leemos para saber, también es necesario saber para poder leer” (Aisenberg, 2010, p. 42).

Una segunda dificultad es cuando presentamos a los estudiantes fuentes de lectura con resúmenes del tema muy cortos y que ofrecen pocos elementos que le permitan al estudiante reconstruir el pasado de una sociedad determinada.

Por ejemplo, los estudiantes de secundaria aún buscan textos con imágenes y poca escritura, ellos argumentan que es más atractivo y fácil de comprender, asimismo, el uso de un vocabulario difícil y desconocido hace que los muchachos no comprendan la lectura. ¿Cómo propiciar la lectura entre nuestros estudiantes de secundaria?

La selección de los textos de lectura deberá ser adaptados a la edad de los jóvenes estudiantes, ante esto el profesor podría recurrir a relatos y a la literatura para despertar el interés por la lectura, asimismo el maestro tendría que erradicar la idea de que la lectura es algo fácil de practicar, lo cual se convierte en un obstáculo para desarrollar la comprensión lectora. ¿Cómo enseñamos a leer a nuestros estudiantes de secundaria? ¿Qué actividades diseñamos para propiciar la lectura de comprensión?

Las actividades de lectura en la clase de Historia

En las últimas décadas del siglo XXI la lectura de comprensión es un problema que está afectando la enseñanza de la historia; al reflexionar en las actividades que se diseñan para propiciar esta comprensión, encontré que se aplica la lectura de rapidez y de forma individual; en la primera se proporciona un texto al estudiante que debe leer en un minuto y medio, al concluir su lectura las palabras serán contadas y se le aplicará un cuestionario para medir su comprensión.

En la lectura de forma individual, el estudiante lee en solitario subraya información que considera importante y posteriormente responde a una serie de preguntas, que el docente previamente ha entregado, éstas orientan la lectura del alumno, es decir el profesor induce al estudiante a la respuesta. Hasta este momento el maestro prioriza la búsqueda de información y la considera necesaria para comprender el texto leído.

Esta concepción de lectura es reducida y mecanicista, de acuerdo con Aisenberg (2010) es un proceso interactivo de construcción de significados en el que el lector realiza un intenso trabajo intelectual, por tal aplicar una lectura de velocidad no lleva al estudiante a desarrollar ningún proceso de comprensión.

De lo anterior, queremos resaltar el uso del cuestionario, éste ha sido una actividad muy recurrente dentro de las aulas y se le considera como una forma de propiciar la lectura de comprensión, de acuerdo con Aisenberg (2005), la función de éstos se ha reducido exclusivamente a la búsqueda, identificación y reproducción de información, es decir, el estudiante desarrolla una lectura muy superficial e insuficiente para aprender, por lo tanto el aprendizaje de los procesos históricos serían datos acumulados en una memoria momentánea y sin ningún significado para el joven estudiante. La autora no quiere decir que el uso del cuestionario deje de utilizarse, sino que estos deben tener una intención pedagógica distinta a la de solo buscar información.

Por otro lado, se ha confundido la intención que puede tener el cuestionario, a este se le ha otorgado la tarea de evaluar y la demostración de la comprensión, pero no como una actividad que propicie cómo aprender a leer (Leonor Farías, 2008, p. 2). Por lo tanto, solo dejamos al estudiante la tarea de responder preguntas sin ninguna finalidad, más que acumular información específica.

Algunas otras actividades de lectura quedan muy abiertas, ya que el estudiante no comprende lo que lee, éste debería contar con más conocimiento sobre el tema a estudiar y que aún no ha adquirido. Como profesores seguimos creyendo que la lectura en solitario propicia un conocimiento y damos por hecho que nuestros alumnos no requieren de aprender a leer.

Al parecer, como maestros frente a grupo, no hemos diseñado actividades ni estrategias que les proporcione un sistema de lectura, porque consideramos que no son necesarias, pues “el estudiante sabe leer.”

Aunado a lo anterior, los textos que se les proporciona a los estudiantes no son adaptados a su nivel académico, y en muchas de las ocasiones se toma como fuentes de lectura el libro de texto, esta fuente es muy concreta y utiliza un vocabulario muy complejo para el estudiante. ¿Cómo enseñar a nuestros estudiantes a leer? ¿Qué actividades pueden propiciar la comprensión lectora de la historia? ¿Qué tipo de textos deberían leer los adolescentes para propiciar la comprensión de la historia?

Los mapas mentales para desarrollar la comprensión de la Historia

La falta de comprensión lectora en el área de Historia me llevó a buscar actividades que permitan al estudiante desarrollar una estrategia de lectura en esta materia y así, de esta manera, adquirir las habilidades que nos proporciona saber leer.

Para ello se planteó la elaboración de un mapa mental que le permita al estudiante reconocer conceptos y, al mismo tiempo, representarlos con imágenes. El mapa mental es una forma de favorecer la comprensión y el aprendizaje significativo, ya que son representaciones gráficas de conocimiento conceptual, ordenados de forma jerárquica; y mediante éstos se podrá expresar con exactitud el conocimiento (Díaz Barriga, 2010, p. 111).

La elaboración del mapa mental fue dividida en varios pasos: conocimientos previos, lectura de exploración; lectura grupal que les permitió identificar conceptos, lectura entre pares y se les proporcionó una serie de preguntas que terminara de guiar la lectura, finalmente se construyó el mapa mental.

La actividad se aplicó para un grupo de 30 adolescentes de secundaria de primer año, entre 12 y 13 años. El concepto para estudiar fue *La Ilustración*, tema que se encuentra en el nuevo programa de estudio 2018, “Aprendizajes Clave”, el cual se aplica este ciclo escolar, exclusivamente a primer año de secundaria, y propone contenidos temáticos como la monarquía, revolución, la guerra, la industria, conceptos como burguesía y entre ellos la *ilustración*. Estos contenidos son conceptos de primer orden, es decir, “se trata de abstracciones que se relacionan con lecturas teóricas de la realidad social, no son la realidad social en sí misma” (Arteaga, 2014, p. 125). Lo que quiere decir que debemos situarlos en un contexto y espacio histórico.

Estos conceptos son complejos y difíciles de comprender para el estudiante de primer año de secundaria, por ello fue de suma importancia iniciar con una actividad que nos llevara a reconocer cuáles son sus conocimientos previos, de acuerdo con Díaz Barriga (2010), éstos permiten entender, asimilar e interpretar la nueva información para poder construir el conocimiento, reestructurarlo y transformar lo previo con nuevas posibilidades.

La actividad que se propuso a los estudiantes fue mediante una pregunta: ¿Qué es la ilustración? Se solicitó que escribieran o dibujaran. La mayoría de los jóvenes dibujaron y agregaron una breve explicación, algunas de las respuestas que emitieron los estudiantes fueron las siguientes: “es una imagen, un dibujo”, “es una ocasión para ilustrar un texto”, “dibujo que se le pone algún texto para no escribir todo”, “yo entendí que es un dibujo o imagen que aparece en un texto y la imagen o el dibujo se trata de lo que decía el texto.”

Los jóvenes estudiantes asumen que *La Ilustración* es una imagen o dibujo que sirve para ilustrar y complementar algún texto, los conocimientos previos sobre este proceso histórico no existen, por lo tanto, la actividad propuesta deberá generar el conocimiento (Díaz, 2010, p. 122). Algunos alumnos elaboraron dibujos que representan la figura humana y para complementar la imagen, colocaron unos puntos que salían de la cabeza del sujeto y pusieron un foco y unos signos de interrogación, otros hicieron círculos y una especie de ramas u hojas y finalmente un estudiante trazó un libro donde muestra la escritura e imágenes sobre la trama. Los jóvenes asociaron el concepto de *ilustración* de forma literal.

Someter a los estudiantes a una lectura sobre el tema de la Ilustración, sin contar con un antecedente sobre la trama a estudiar, provocaría que el alumno no comprenda lo que lee, pues de acuerdo con Cassany (2014), el lector debe poseer conocimientos previos sobre el tema que se le presenta para comprender lo que lee. ¿Cómo acercar al estudiante al concepto de Ilustración?

Se propuso una actividad de lectura sobre el tema, para ello se utilizó el libro de texto titulado “Conecta más. Historia 1” de los autores Pablo Escalante Gonzalbo, Estela Roselló Soberón, Gabriela Pulido. La lectura “los filósofos ilustrados y sus ideas”, primero realizaron una lectura exploratoria del texto de forma individual, y se les pidió que identificaran cuál era el título del texto y no subrayaran nada, la segunda lectura se hizo en voz alta con todo el grupo y se pidió a los estudiantes marcaran las palabras que no reconocían, algunas de ellas fueron: *reformistas, privilegios, revolucionarias, fanatismo, soberanos, urbanos, élites, panfletos, populacho, muchedumbre, sociedad, filósofos, ideas*. Este tipo de vocabulario aparece por lo general en los libros de texto y como profesores damos por hecho que son palabras que los estudiantes deberían reconocer, sin embargo, no es así.

Las palabras se buscaron en internet, ya que recurrir al diccionario es repetir algo sin sentido para el estudiante. En una tercera lectura se les propuso trabajar en pares y se les proporcionó una serie de preguntas que orientaran lo leído, se les pidió que leyeran varias veces el título del texto, pues este nos anuncia sobre qué tratará los siguientes párrafos, en este caso versa sobre aquellas personas llamadas filósofos, por lo tanto, se les pregunto ¿de qué país eran estos filósofos? ¿De qué siglo eran estos filósofos? ¿Quiénes eran los filósofos? ¿Cómo se llamaban? ¿Cuáles eran las ideas que discutían estos filósofos? ¿Qué pensaban sobre las mujeres? ¿Qué pensaban sobre el pueblo? A partir de estas preguntas los estudiantes tuvieron que hacer una lista de ideas sobre lo leído. Para la tercera lectura se formaron equipos de dos y así de esta manera los estudiantes compartirían lo que habían leído.

Algunas de las ideas escritas por los alumnos fueron: “surgió en Francia”, “las mujeres no les gustaba hablar ciencia filosofía solo hombres”, “filósofos Montesquieu Rousseau Voltaire”, “se reunían a discutir a favor-contra”, “nobleza rey iglesia”, “tenían varias ideas revolucionarias reformistas”, “querían dividir el absolutismo en 3 partes ejecutivo legislativo judicial”, “hombres libres” “filósofos critican”, “mujeres tontas”, “desigualdad social”, “Madame du Chatelet.”

Como podemos darnos cuenta, los alumnos seleccionaron ideas relacionadas con el nombre del lugar donde se originó el movimiento de la ilustración, el nombre de los filósofos ilustrados, reuniones de discusión, la crítica que hacían a la monarquía absoluta, a la nobleza y a la iglesia, el concepto que tenían de las mujeres, destacan el nombre de una de las mujeres ilustradas, recalcan ideas propuestas por los ilustrados como la división de poderes, sobre la desigualdad social y la libertad, también subrayan que la ciencia es mediante la cual se puede llegar a conocer y abatir la ignorancia.

A través de estas ideas, los chicos organizaron su mapa mental; primero colocaron su título al centro del texto y siguieron el orden del sentido de las manecillas del reloj, colocaron en la parte superior la ubicación espacial del acontecimiento histórico “Francia” como dibujo, algunos pusieron el mapa del continente europeo y la bandera francesa, identificaron primero las ideas ilustradas y después a los filósofos: enfatizan la crítica que se hace a la monarquía, nobleza y al fanatismo religioso; los dibujos son imágenes de una iglesia, una corona acompañado de figuras humanas y la mayoría repite cómo las mujeres son consideradas inferiores por los filósofos ilustrados, para ello los jóvenes estudiantes dibujaron un cerebro atravesado por una línea, ejemplo de que las mujeres no pensaban ni eran aptas para el desarrollo del pensamiento. Esta parte de la actividad representó gran dificultad para el estudiante pues algunos conceptos son muy abstractos para ellos y no acertaban como representarlo mediante un dibujo.

Uno de los elementos más importantes del dibujo es que puede fácilmente transmitir ideas, conceptos, sensaciones y sentimientos, y esta forma de expresar el mundo nos acompaña desde que somos niños, por tal si el dibujo proyecta ideas y conceptos es un recurso que en las aulas no hemos explorado

para desarrollar la comprensión lectora, para Berenice Sánchez (2014) el dibujo está considerado como un lenguaje gráfico que registra cosas o ideas; por lo tanto, es una actividad de la inteligencia, mediante la cual realizamos un proceso perceptivo. Para finalizar los trabajos fueron presentados de forma individual frente al resto de la clase y cada estudiante explicó su trabajo.

Evaluar la comprensión lectora

¿Cómo evaluar la comprensión lectora? ¿Cómo verificar que el joven estudiante comprendió el texto leído? Ma. Pilar Núñez asegura que es complicado verificar la comprensión lectora, pues no existen instrumentos de medida que nos permita valorarlo, sin embargo nos ofrece un posible listado que permitiría verificar qué comprendió el joven lector; una de ellas son los conocimientos previos.

Para aproximarnos a indagar cuál fue la comprensión del estudiante, redactaron un pequeño texto titulado “Qué entendí del tema”, algunos alumnos escribieron lo siguiente:

- **Texto 1.** Yo entendí que los filosofos ilustrados se sentaban a discutir que ellos querian repartir el poder en 3 tipos ejecutivo, legislativo y judicial y tambien se sentaban a discutir unos daban ideas y los filosofos decian que sino les daban pruebas eso no era cierto.
- **Texto 2.** Yo le entendí que en Francia los filosofos ilustrados empezaron a plantear ideas reformistas muchos de estos se empezaron a reunir en el parlamento para discutir sus ideas el baron Brede afirmo que la mejor manera para evitar el abuso fue dibivir el poder en 3 ejecutivo legislativo y judician
- **Texto 3.** Pues yo entendí que todos somos libres como tanto hombres y mujeres aunque seamos de diferente nivel que los que esegian su libertad eran el rey la nobleza y la iglesia y los que no esegian nada eran el pueblo y los burqueses
- **Texto 4.** Yo entendí que los filosofos hacían menos a las mujeres, decian que eran tontas y no podian pensar Tambien le entendí que habia falta de leyes y que dos mujeres lucharon por los derechos de las mujeres
- **Texto 5.** Sobre las ideas ilustradas entendí que fue de que Jhon look dijo que cuando naci-mos todos fuimos libres, pero otro grupo acian menos a las mujeres los hombres creíamos inferiores a las mujeres, tontas y retrasadas mentales.

El análisis de esta parte del trabajo lo dividí en dos, primero el texto, de acuerdo como lo define Daniel Cassany (2014), es una actividad que tiene como finalidad comunicar y se produce dentro de un contexto y tiene ciertas reglas: gramaticales y coherencia, pues sin estas el texto perdería su función. Es evidente que los textos de los jóvenes presentan una gran cantidad de errores gramaticales, es decir no hacen uso de los signos de puntuación, no hay acentos y varias palabras están mal escritas.

En cuanto a la coherencia se observa una mezcla de ideas sin orden. Esto convierte al texto en una serie de opiniones poco claras y dificulta el proceso de comunicación y se pierde el sentido del mensaje. Ello nos obliga a reflexionar sobre alguna estrategia que ayude a los jóvenes estudiantes a producir textos.

La segunda parte del análisis, la centramos desde los conocimientos previos de los alumnos, quienes al inicio de la actividad, consideraban que la ilustración eran imágenes para recrear un texto determinado. En sus escritos finales encontramos que se apropiaron de un vocabulario proporcionado por la lectura, aunque aún encontramos vocablos muy coloquiales como “tontas”,

“acian menos”; el uso de algunas palabras e ideas son repetitivas en algunos de los trabajos, por ejemplo, en el texto uno y dos los jóvenes repiten sobre la reunión de los filósofos para discutir ideas y la división del poder, lo que nos lleva a pensar que el adolescente copia información de la lectura.

En el texto número tres, el estudiante se asume como parte del conocimiento adquirido, ya que asegura que todos nacimos libres e infiere que existe una diferencia entre los individuos, es decir toma una postura sobre esta idea emanada durante el periodo de la ilustración.

Finalmente, en los textos 4 y 5 los alumnos ponen atención a las diferencias que se hacen entre mujeres y hombres, ello a partir de considerar que la mujer es inferior en cuanto a la adquisición del conocimiento, en el escrito número 5, el estudiante se hace partícipe de esta idea porque afirma “los hombres creíamos inferiores a las mujeres, tontas y retrasadas mentales”, lo que refleja la mentalidad machista que existe en su comunidad. Los textos trabajados por los estudiantes de secundaria son cortos, ello se debe en parte a la lectura presentada que no permitió profundizar en el tema.

En conclusión, se puede notar en los trabajos escritos por los estudiantes, la repetición de información proporcionada por el autor del libro de texto, los argumentos son muy cortos y contienen diversas faltas ortográficas y carecen de una estructura de ideas (Cassany, 2014, p. 315). El trabajo de los alumnos permite observar que el chico aún repite lo que lee, y son pocos los que hacen inferencias acerca del tema.

Desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes, requiere de un proceso largo, con actividades que los lleve a construir una estrategia para generar esa comprensión, las acciones no deben ser aisladas, sino convertirse en un proceso. La inclusión de textos con versiones distintas de la historia, podrá propiciar en el alumno la generación de preguntas, para contrastar sus propias creencias y al mismo tiempo les permitirá construir un significado distinto de su realidad.

Finalmente, daremos herramientas que les permitirán acceder al conocimiento de forma autónoma y desarrollar habilidades lectoras.

CONCLUSIONES

A modo de conclusión, diré que los estudiantes se encuentran en el proceso de aprender a leer, pero hay que enseñar cómo acercarse a los textos mediante una estrategia y hacerlo de forma sistemática. Algunas de las actividades que se les planteó a los estudiantes fueron las siguientes.

Hacer la exploración de la lectura y marcar los conceptos desconocidos por el estudiante, y posteriormente buscar el significado de cada uno de ellos, propiciar una segunda lectura con los nuevos referentes y hasta una tercera lectura para discutir entre pares.

Con los conceptos identificados por los jóvenes lectores se les propuso realizar un mapa mental, a través de este se buscó que construyeran su propio concepto de ilustración a partir del uso de imágenes pudieron representar, interpretar y explicar los significados de cada palabra y organizar su pensamiento.

En esta ocasión se utilizó el libro de texto, pero la selección de la lectura o lecturas es primordial para propiciar la imaginación del estudiante, y al mismo tiempo permitirle construir nuevas ideas sobre distintas concepciones de su propio contexto, ejemplo deconstruir la idea que tienen sobre las mujeres o ampliar sus concepciones sobre la diferencia social.

Mediante un texto escrito se pretendió evaluar la comprensión, pero en los trabajos escritos aún encontré la repetición de ideas, además, de acuerdo con Daniel Cassany (2014), la actividad del alumno de secundaria no cumple con las características de un texto. Mediante estas actividades ya existe una intención, “enseñar al estudiante una forma de acceder a los textos de historia”

y propiciar una comprensión lectora, aún falta por hacer y, por lo tanto, aún hay desventajas en la aplicación de las actividades.

Al respecto encontré que la actividad inicial que se les propuso a los estudiantes no fue la más adecuada, pues al preguntar qué entienden por Ilustración, sin contextualizar el concepto, el joven estudiante asumió que se trataba de una imagen o dibujo, por tal y de acuerdo con Frida Díaz Barriga (2010), los profesores utilizamos actividades sin sentido y no permiten el conocimiento sobre qué saben nuestros alumnos.

El cuestionario, mediante preguntas concretas, aún orienta al estudiante a encontrar una respuesta única y se utiliza exclusivamente para la búsqueda de información, pero no como una estrategia para enseñar la comprensión lectora que lo lleve a generar sus propias formas de leer y aprender.

Proponer un texto distinto para que el joven alumno pueda crear una idea del movimiento de Ilustración, al respecto los textos de divulgación llegan poco a las escuelas, sobre todo los que se refieren a historia universal, la literatura sería un buen material para acercar a nuestros estudiantes al conocimiento histórico.

No hay una estrategia que propicie la comprensión lectora en el estudiante que lo lleve a crear su propio conocimiento son actividades aisladas.

Como profesores tendremos que cambiar nuestra concepción tradicional, pues creemos que leer sólo consiste en oralizar la grafía y eso será suficiente para comprender lo que se lee y no requiere ninguna estrategia.

Finalmente, reflexionar desde lo que hago, me ha llevado a visualizar la aula como un laboratorio que nos lleve a pensar de forma distinta nuestra práctica docente y preguntar al mismo tiempo qué está sucediendo en las aulas.

REFERENCIAS

- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (2014). *Enseñar Lengua*. México: Graó.
- Díaz Barriga, F.; Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Aisenberg, B. (2010). Ayudar a leer “en sociales”. Recuperado de http://www.escoladavila.com.br/html/outros/2010/30_anos/pdf_30/06%20Beatriz.pdf
- Aisenberg, B. (2005). La lectura en enseñanza de la Historia: Las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*. 26(3), 22-31. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Aisenberg.pdf
- Arteaga, B. y Camargo, S. (2014). Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica. *Tempo e argumento*, 6(13), 110-140 Universidade do Estado de Santa Catarina Florianópolis, Brasil. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3381/338139190006.pdf>
- Cassany, Daniel. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. *Anagrama Barcelona*, 21-43. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/295-tras-las-lneaspdf-WB5V4-articulo.pdf>
- Delgado Núñez, Ma. Pilar, Materiales para un programa de comprensión lectora en la educación secundaria obligatoria. Recuperado de http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/Progr_comprens_lectora.pdf

- González, M. J.; Ma. Barba, J. y González, A. (2010). La comprensión lectora en educación secundaria. *Revista Iberoamericana de educación*, 53(6). Recuperado de <https://rieoei.org/historico/expe/3225Gonzalez.pdf>
- Leonor Farías, P. (2008). El uso del cuestionario como instrumento de enseñanza de la comprensión de textos en la escuela media. *Revista Iberoamericana de educación*, 5(5). Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2389Farias.pdf>
- Sánchez Martínez, B. (2014). La enseñanza del dibujo en San Luis Potosí durante el porfiriato. *Revista Colegio de San Luis*, 4(8) San Luis Potosí. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-899X2014000200006



CAPÍTULO 2.
EXPERIENCIAS EXITOSAS
PARA LA ENSEÑANZA
Y EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA



UNA PROPUESTA DIDÁCTICA ALTERNATIVA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA LOCAL: HISTORIAS DE PATAMBAN¹

MARIO ALBERTO GÓMEZ ZAMORA
Instituto de Investigaciones Históricas-UMSNH
Latin American and Latino Studies, Universidad de California-Santa Cruz

Resumen

Este texto es resultado de un proceso de investigación-acción participativa que realicé como profesor visitante en la Escuela Secundaria Técnica Forestal No. 72 de Patamban, Michoacán, México, en la primavera de 2015. En el proyecto participaron 35 estudiantes de tercer grado. A partir de una propuesta didáctica de enseñanza de la Historia –que formó parte de mi tesis de Maestría– propuse a los jóvenes el rescate de historia local entre la gente de más edad de Patamban. Las historias colectadas por los jóvenes –a través de la fuente oral y escrita– fueron compiladas en un libro que lleva por nombre *Entre el Recuerdo y la Memoria: Historias de Patamban*. En este artículo presento algunas de las historias compiladas en el libro. Además, entretengo una serie de reflexiones a las que he llegado a través de un registro etnográfico que he levantado de 2015 a 2019 respecto al impacto que encuentro tiene en la vida de los jóvenes el trabajo de investigación realizado.

Palabras clave: jóvenes, gente de más edad, historia, memoria.

¹Algunas reflexiones preliminares fueron presentadas en mi tesis de Maestría que lleva por título: *Pensar históricamente a través de la Historia local* (2016). Además, una primera versión de esta ponencia fue presentada en la “Sexta Conferencia de Estudiantes Graduados” en el Center for Latin American and Caribbean Studies (CLACS) de la Universidad de Bloomington, Indiana, Estados Unidos.

INTRODUCCIÓN

Explicar la vida cotidiana —el presente— con sus múltiples complejidades, cuestionar de dónde venimos, por qué hacemos lo que hacemos, por qué ciertos espacios nos permiten identificarnos regional o localmente como parte de un colectivo social. Asimismo, como cuando cuestionamos desde cuándo y por qué comenzó la celebración de una festividad o cómo ha cambiado ésta conforme pasan los años, nos relacionan con recuerdos, con memorias que forman parte del pasado de los pueblos.²

Buscando en el pasado nos encontramos con las raíces que nos brindan identidad a cada sujeto frente a las diversas formas de ser y existir en el mundo; sin los recuerdos, sin las memorias que conforman nuestras historias, quizás los seres humanos perderíamos rumbo y sentido. O al menos, mi propia experiencia de vida y mi trabajo como profesor de historia me han llevado a confirmar que precisamente conocer del pasado, nos permite caminar con sentido identitario y a la vez, nos brinda herramientas para cuestionar y generar los cambios necesarios en aquello que no nos “gusta” de nuestra vida y su contexto.

Este trabajo es resultado de un proyecto de investigación participativa realizado con un grupo de 35 estudiantes de la sierra purhépecha,³ quienes me recibieron como profesor visitante de febrero a junio de 2015 en la Escuela Secundaria de Técnica Forestal No.72 (ESTF 72), ubicada en la comunidad de Patamban, municipio de Tangancicuaro, Michoacán. Mi propósito era reflexionar con los estudiantes sobre la historia, la cultura y las tradiciones locales. Los muchachos pudieron visitar a varios de los viejos (tatas y nanas)⁴ del pueblo, lo que les permitió a través de la oralidad y la fuente escrita acercarse a recuerdos y experiencias de vida.

El trabajo de investigación realizado con los jóvenes logró ser publicado por primera vez en la primavera de 2015 como una “revistita” escolar. En aquel entonces, el propósito era que los jóvenes pudieran tener de manera tangible el producto del trabajo que realizamos. En octubre de 2017, dos años después de que los jóvenes habían egresado de la secundaria, logramos una publicación oficial de las historias rescatadas, que lleva por título, *Entre el recuerdo y la memoria: Historias de Patamban*. El libro fue publicado bajo el sello editorial de Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y fue presentado con algunos de los jóvenes en la escuela primaria Benito Juárez, ubicada en Patamban, Michoacán (lugar que es utilizado para eventos públicos).

A la presentación del libro acudieron estudiantes y profesores de escuelas de educación básica y media superior de la región, así como pobladores de Patamban y sus alrededores. Además, me di a la tarea de entregar un ejemplar a las nanas y tatas que nos habían contado historias —al menos

²...la memoria colectiva es, para Halbwachs, una memoria vivida por el grupo en la comunidad y en la semejanza a sí mismo, lo que le permite contraponerla a la memoria histórica, que sería la memoria abstracta de los historiadores que periodizan el pasado, lo insertan en una cronología y destacan las diferencias. En Giménez (2005, p. 99).

...la memoria, tanto personal como colectiva, se enriquece con el pasado histórico, que se hace progresivamente el nuestro. La lectura, al tomar el testigo de la palabra oída de los «viejos», da a la noción de huellas del pasado una dimensión a la vez pública e íntima. En Ricoeur (2003, p. 518).

³La zona purhépecha en el estado de Michoacán está compuesta por cuatro regiones: Cañada, Meseta, Cuenca del Lago y Ciénega de Zacapu.

⁴En las comunidades p'urhépechas a la gente adulta, usualmente los más viejos, se les llama “tata” o “nana”. Suelen ser reconocidos por las comunidades como gente de saber, gente que ha pasado por varias experiencias de vida a través del paso del tiempo. En Patamban, en particular, se les llama también “tío” o “tía”.

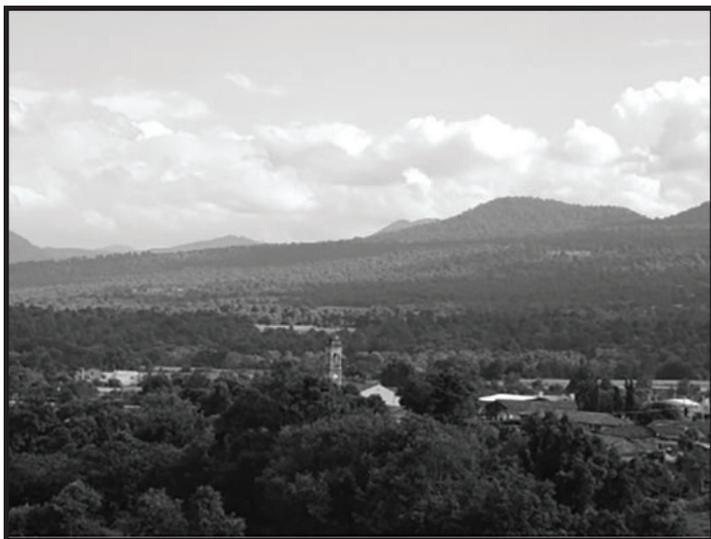
a los que pude encontrar—. Las nanas y tatas reaccionaron muy entusiasmados al ver sus rostros en algunas de las fotografías del libro y al conocer que sus historias habían sido tomadas en cuenta para la publicación del ejemplar.

En este texto presento algunos fragmentos de las historias rescatadas oralmente. Además, me centraré *en el sentido que encuentran en la vida de algunos de los muchachos aquellas historias*.

Recuerdos y memorias para la construcción de historias

En la investigación tratamos de rescatar los relatos que se cuentan entre la gente, los cuales les permiten entender la vida, los llevan a tener ciertas prácticas culturales y a poseer una identidad. Un recuerdo que se vive a través no sólo de la narración, sino también en la práctica de ciertos misticismos o temores a lo desconocido o “a lo que dicen por ahí, o lo que gente de antes cuenta”. He analizado que esos recuerdos forman parte de una memoria colectiva que al entrar en contacto con algunas personas o instituciones pueden ser entendidas como historias y formar parte de la disciplina de la Historia. Es por ello que constantemente he venido utilizando el término de memoria, el cual tiene que ver más con los recuerdos, las formas en como la personas –en este caso de Patamban– entendían, explicaban y conectaban su presente con el pasado.⁵

Los estudiantes con quienes trabajé en Patamban formaban parte del grupo de 3º “B” y, como en muchas otras escuelas de la región, encontré que, para los muchachos del grupo, la historia la relacionaban con fechas, personajes y “muchos datos”. La historia la encontraban escrita en los libros de texto que ellos utilizaban, les resultaba aburrida y distante a su realidad, eran relatos que venían de fuera y para ellos no representaban más que una carga académica que debían cursar. Aprovechando este escenario, durante mis sesiones de intervención durante las clases de historia, comencé a cuestionar y a provocar a través de diversos ejercicios, para conocer si ellos sabían o reconocían formar parte de una historia. La mayoría de los muchachos cayó en la conclusión de que no sólo sabían historias, sino que sabían de los lugares, de los cuales en su pueblo Patamban, se contaban leyendas, mitos, relatos que forman parte de la “memoria colectiva” del pueblo.



Patamban, Michoacán, 2016.
Foto: Mario Gómez.

⁵Un análisis más profundo respecto a la explicación que le fui dando a la memoria colectiva de Patamban con base en autores como Paul Ricouer (2003) y otros lo encontrará Mario Gómez (2016).

Además, reconocieron que habían sido los abuelos, los viejos, los tíos, nanas y tatas o la gente de edad como ellos los llamaban, quienes conocían y podían contar los recuerdos y memorias de Patamban. Para lograr interactuar con las “nanas” y los “tatas” tuvimos que romper el uso cotidiano del espacio escolar y salir afuera, al pueblo, a caminar junto con los estudiantes por las calles, nos dirigimos durante dos mañanas de trabajo en el mes de abril de 2015 a tocar las puertas de las casas de quienes ellos reconocían tenían historias por compartir.

Cabe señalar que, durante estas dos jornadas de investigación, los jóvenes fueron los protagonistas del trabajo: buscaron a quienes ellos consideraron eran los mejores interlocutores, o al menos quienes ellos sabían podían contarnos historias; llevaron al equipo de trabajo a lugares que eran importante para ellos porque conocían las historias del lugar y porque ellos mismos habían escrito en estos espacios sus propias historias.⁶



Estudiantes de 3° “B”, entrevistando a “nana” en Patamban, Michoacán.
24 de abril de 2015. Foto: Marisol Martínez.

Buscado historias, tocando puertas: más allá de la institución

En la mayoría de las escuelas mexicanas que trabajan bajo planes y programas de estudio oficiales parece haberse hecho exclusivo el saber; se ha sistematizado las forma en cómo pueden y deben adquirirse los saberes; se han adjetivado las habilidades de los estudiantes como “competente” frente a “incompetente”, como “idóneo” frente a “no idóneo”, generando en el imaginario de los estudiantes que sólo en la escuela se pueden desarrollar saberes y habilidades. Sin embargo, escenarios como Patamban nos permiten contrastar estos planteamientos. Los estudiantes de 3° “B”, nos llevan a reconocer otro tipo espacios en los cuales el saber y el desarrollo de habilidades se gestan también desde el espacio local o regional: en la vida cotidiana, en donde ellos interactúan con niños, niñas, otros adolescentes, adultos y con las más viejas y viejos del pueblo; generando una dinámica social

⁶El grupo era bastante grande y por mi cuenta no podía acompañar a cada uno de los equipos que se habían organizada para colectar historias. Como responsable del proyecto y comprometido con los directivos de la ESTF –de que haríamos nuestro trabajo de la mejor manera posible–, pedí de favor al titular de la clase de historia de la ESTF, y a un grupo de amigos (profesores) su apoyo para acompañar a los muchachos en la búsqueda de historias. El grupo de 35 jóvenes se organizó en ocho equipos de acuerdo con sus necesidades. Varios de los jóvenes trabajaban los fines de semana, así que hicieron su mejor esfuerzo para apoyar la actividad.

compleja en donde el recuerdo y la memoria pueden ayudarnos a “saber quiénes somos”, como lo señalaba una estudiante de 3° “B”, cuando le pregunté qué sentido encontraba en su vida la investigación de historias de Patamban que hicimos juntos.

A continuación, presento fragmentos de algunas historias investigadas y colectadas por los muchachos de 3° “B”, y que forman parte del libro colectivo publicado en coautoría con este grupo de muchachos.

Según Perla Margarito, Jorge González, Benjamín Herrera y Miguel González:

La comunidad de Patamban iba a ser establecida en un viejo camino de herradura, por un fraile que se hacía llamar “fray Juan”, según creencias de este hombre, el fuego sería el indicador del lugar correcto para establecer el poblado; si el fuego se movía, no era el espacio indicado, pero si el fuego permanecía quieto, entonces significaba que ahí debía establecerse la fundación de una nueva localidad, que comenzaría a florecer de acuerdo a las condiciones que se presentaban (2017, p.16).

Con los estudiantes visitamos lugares que a partir de la interpretación de Bonnemaïson (1981), podríamos asociar con el concepto de geosímbolos. Un geosímbolo es “un lugar, un itinerario, una extensión o un accidente geográfico que por razones políticas, religiosas o culturales revisten a los ojos de ciertos pueblos o grupos sociales una dimensión simbólica que alimenta y conforta su identidad” (Giménez, 2005, p. 432). Como en otras comunidades originarias, la conexión entre lo mítico, la naturaleza, los espacios sagrados o rituales se vuelven fundamentales para entender porque ciertos grupos se establecieron o fueron movidos (de su ubicación precolonial) a espacios que representaban algo importante para ellos.

La *Historia de la Fundación de Patamban* encuentra sentido en la vida de los muchachos porque explica parte del pasado de sus ancestros cuando estos decidieron la ubicación en donde se fundaría el pueblo. En el imaginario colectivo de aquel entonces, quizás las personas buscaban ser aceptadas por el espacio/territorio en el que se establecieron, como vemos a través del fragmento de historia presentado por Margarito, Herrera y los hermanos González: “Al llegar al punto donde actualmente se ubica Patamban (una vez que la señal había sido correcta), se comenzó con la fundación de dicho lugar, cuyo nombre anterior había sido ‘Patambo’, que en el idioma purhépecha significa ‘Carrizo’, al paso de los años la población fue modificando su nombre y usualmente se le dice simplemente, Patamban” (2017, p.18).



Estudiantes de 3° “B”, merodeando por el tiempo. 18 de abril de 2015.
Foto: Luis Maldonado.

Otra de las historias rescatadas por Margarito, Herrero y los hermanos González, tiene que ver con la escasez de agua que han padecido varias de las comunidades purhépechas, especialmente en la sierra purhépecha. Frente a esto han buscado alternativas para la extracción de agua a través de la excavación de *pozos profundos*.

Por otro lado, encontramos explicaciones a través de relatos de lo que *la gente cuenta* se tuvo que hacer para que Patamban tuviera agua.

También entre las tantas historias que tiene el lugar se cuenta que, para la construcción de la iglesia, las personas iban a traer agua a Tengüecho. En ese tiempo había una mujer que padecía de sus facultades mentales, a la que llamaban Mari Cachacha, que quiere decir: “a la que le salían muchos granos en la cabeza”; los señores veían cómo ella pasaba y rápidamente regresaba con agua, por eso le preguntaban: “¿De dónde traes el agua?”. Pero ella no quería responder nada, era su secreto y lo sabía guardar bien, hasta que cierto día unos hombres, pertenecientes a la comunidad, la vigilaron y descubrieron a qué lugar iba por el agua.

Los hombres del pueblo con la idea de satisfacer la necesidad que se presentaba en Patamban, decidieron tenderle una trampa a Mari Cachacha; fueron hasta el sitio al que la vieron ir por el agua, hicieron un hoyo grande y dentro de él pusieron una ofrenda con fruta: manzanas, naranjas, peras, duraznos, uvas y más frutos deliciosos; como ella no estaba sana mentalmente, le dijeron que entrara, que toda la fruta que podía ver sería suya. Mari entró, y a prisa los hombres comenzaron a enterrarla parada y viva, desde entonces de ese sitio comenzó a brotar más agua, recibiendo el nombre de “El ojo de agua” (2017, pp. 18-19).

Con otro grupo de estudiantes rastreamos recuerdos que tienen que ver con las formas en cómo se vivía hace algunos años en Patamban, o por lo menos desde lo que la memoria de un viejo se pudo rescatar, como las transformaciones que ha experimentado el pueblo respecto a la pérdida de la lengua p'urhépecha, uso de otros medios de transporte, caminos, formas y métodos para beber alcohol y fumar tabaco.

El trabajo de investigación hecho por Manuel Alejos, Leonel Molina, Mauricio Ornelas y Fernando Molina nos ilustra parte de lo que fue la vida de don Eliseo, quien les contó que:

Algo que también ha cambiado, es que antes todas las personas hablaban el purhépecha, pero las escuelas enseñaron el castellano y la gente fue aprendiendo el nuevo idioma y dejaron el p'urhépecha, ahora a muchos les da vergüenza hablarlo, pocos son los que siguen, y los papás no continúan enseñando a sus hijos a hablarlo. El medio de transporte que se utilizaba eran caballos y burros, la gente que no tenía un animalito de estos caminaba hacia los pueblos cercanos para ir a vender frutos como duraznos o cerezas. Casi siempre iban hasta Tangancícuaro a ofrecer lo que vendían, pero también iban a Tengüecho. No existían carreteras, sólo caminos y brechas que facilitaban el comercio entre las comunidades vecinas.

[...] Me acuerdo bien, comentaba don Eliseo, que en las calles estaban los viejitos fumando sus cigarros, para relajarse; unos eran Alas, Luchadores, Marlboro o Séneca, pero había quien en hojas de mazorca, que cargaban en un morral, acomodaban tabaco, traído de tierra caliente y vendido por diez o veinte centavos el kilo, para formar sus cigarros, que luego prendían con “yesca” que guardaban en la faja de su vestidura y proveniente de unos árboles que ya no hay ahora, pero ésta se sacaba de la parte donde se podría el árbol. Una vez formado el cigarro, cortaban sus puntas, la yesca sacaba chispas y los hombres comenzaban a toser cuando fumaban. (2017, pp. 22-24).

Recuerdo que cuando los cuatro estudiantes entrevistaron al “tata” no sabían qué preguntar, mostraban vergüenza, el señor estaba paciente junto a nosotros mientras que los muchachos voltea-

ban para todos lados sin encontrar –quizás– sentido a lo que hacíamos. Habían sido ellos quienes reconocían que don Eliseo tenía historias que contar, pero hacía falta algo que detonara la conversación, fue hasta que uno de los muchachos le preguntó cómo era la vida de antes en Patamban, cómo eran las calles, la vestimenta y otros aspectos de la vida cotidiana. Don Eliseo pudo contarnos parte de su pasado y, como decimos en México, una que otra “charrita”, con las que al parecer los jóvenes se identificaron.



Estudiantes de 3° “B”, platicando con Don Eliseo. 18 de abril de 2015.
Foto: Marisol Martínez.

En particular el trabajo con estos muchachos logró generar el reconocimiento de elementos que identifican al viejo con el joven, como lo es el trabajo, “la chamba”, como ellos lo llaman y que desde que eran estudiantes de secundaria realizaban. Al igual que Don Eliseo, se veían en la necesidad de trasladarse a otros lugares para trabajar, si bien algunos de ellos no comercializaban productos locales, sí laboraban en el campo o asistían a sus familiares en las tareas del hogar. También encontramos que los muchachos se mostraron interesados por el tipo de alcohol que se bebía o la marca de cigarros que se fumaba en los tiempos de juventud de Don Eliseo. Los jóvenes pueden apreciar los cambios que ha experimentado la forma de adquirir y consumir alcohol y tabaco.

Las fiestas son parte fundamental de las costumbres y tradiciones de los pueblos, muchas de ellas encuentran sus orígenes en la época precolonial. En la actualidad podemos apreciar elementos que han resistido el paso del tiempo: el uso de flores, de la hoja de pino, la madera, la tierra y el uso de elementos como el fuego son utilizados en espacios rituales que más allá de relacionarse con el calendario moderno proveniente de las tradiciones occidentales, se vinculan más con el ciclo natural de la madre tierra; como el inicio de las lluvias para la siembra del maíz; tiempo de secas; el renacimiento de las flores, del bosque, de los ríos y manantiales.

Marcela Ruíz, Eloísa Agustín, Elizabeth Plancarte, Martín González, Luis Alonso y Francisco Agustín hicieron una investigación sobre las fiestas de su pueblo y nos describen los cambios que éstas han experimentado:

A través del recorrido que hicimos para poder recaudar información respecto a las fiestas de nuestro Patamban, tuvimos la oportunidad y el honor de toparnos con las memorias de la señora Etelvina y don Tali. Quienes cuentan, que entre las fiestas que se conmemoran en el pueblo están la de: Semana Santa, la comida de Jesús de Nazareno, Corpus Cristi y Sagrado Corazón de Jesús, Cristo Rey, Navidad y Año Nuevo.

En algunas de las fiestas que se nos narraron, se encuentra la del Corpus, que se celebra en varias localidades purhépechas. La fecha del festejo no es exacta, pero suele ser por el mes de junio. Nuestros viejos cuentan que es una tradición que se ha venido perdiendo, ya que, por

distintas circunstancias, a veces económicas y otras por falta de organización, el festejo ya no se puede hacer tan en grande, ya no hay tantas bandas. Dicen que durante ese día se solían llevar bueyes con sus yuntas cargadas de maíz, para aventar en el atrio del templo (2017, p.40).



Estudiantes de 3° “B” con “nana”, después de rescatar historias. 24 de abril de 2015.
Foto: Mario Gómez.

En las festividades mencionadas, en lugares como Patamban podemos ver la combinación de tradiciones ancestrales en las que el uso de la naturaleza, el espacio y las tradiciones que arribaron con el catolicismo se combinan, dando como resultado una manifestación cultural híbrida que permite la interacción social y el “goce” no sólo de los oriundos, sino también de los que llegamos de otros lugares.

Jaqueline Valentín, Olga Avalos, María Ventura y Francisco Ventura con relación a lo que ha cambiado en las fiestas rescatan: “Se dice que antes había más respeto entre los muchachos y se solía vestir la indumentaria típica del lugar. Las mujeres lucían sus largas nahuas y los muchachos se vestían con calzón de manta y utilizaban sombrero de trigo. Las personas adineradas usaban más comúnmente el vestido de lana” (2017, p. 39). Las fiestas permiten la interacción de niños, niñas, jóvenes, adultos, así como de las más viejas y viejos del pueblo, estos últimos van transmitiendo “saberes” a los más “chicos” para que la tradición no se pierda. Los más jóvenes a través de la observación y la práctica tienen la oportunidad de apropiarse de las costumbres y tradiciones del pueblo. Sin embargo, vemos que el arribo de otras formas de cultura que llegan a través de la migración, el arribo de la modernidad o porque simplemente a la comunidad ya no les resultan útiles, van generando dinámicas socioculturales distintas en el pueblo de Patamban.⁷

Reflexiones finales

Debido a nuestras diversas necesidades económicas, sociales y educativas, los grupos sociales vivimos expuestos a cambios culturales constantes. He constatado en Patamban, a través de conver-

⁷Dicho de otra manera, una reafirmación del lugar, el no-capitalismo, y la cultura local opuestos al dominio del espacio, el capital y la modernidad, los cuales son centrales al discurso de la globalización, debe resultar en teorías que hagan viables las posibilidades para reconocer y reconstruir el mundo desde una perspectiva de prácticas basadas-en-el-lugar” En (Lander, 2000, p. 115).

saciones con los más viejos y los más jóvenes, que existen *valores/formas de convivir con el otro* que se han venido perdiendo. La mayoría de los muchachos de Patamban, se mostraban preocupados al reconocer que a la gente de edad ya no se les respetaba, sobre todo señalaban que tiempo atrás no se debía beber alcohol delante de los viejos, que a estos se les debía de saludar cuando se los encontraran en las calles y que ahora ya casi no se hacía. Eloísa Agustín con relación a las fiestas nos compartió “aunque ya no es como antes, ya no la hacen como la hacían, los jóvenes ya no se involucran mucho, son muy irrespetuosos”.⁸

Por otro lado, vemos que la artesanía de barro vidriado -característica de Patamban- se produce en menor escala, casi no hay talleres porque la demanda es poca. Don Neftalí Ayungua (Tali o Tata-Tali), artesano de Patamban, compartió que, frente a la poca demanda de artesanía, muchos de los artesanos han abandonado sus talleres para irse a trabajar como jornaleros al campo en la región, en donde pueden obtener un salario seguro.⁹

Los estudiantes de 3° “B”, pudieron acercarse a la historia de una manera distinta a como (quizás) lo habían hecho antes, rescatar parte del pasado de su pueblo, les permitió reconocer que este es valioso y que la historia no *es sólo/y no sólo la encontramos* en sus libros de texto de educación básica. Perla Margarito en una entrevista realizada a más de un año de habernos conocido, cuando le pregunté qué opinaba del trabajo que hicimos juntos, dijo que era importante “porque de ahí somos, de ahí nacimos y no es muy bueno que se pierda la lengua y las tradiciones”. También comentó que sin esa investigación “no hubiera sabido de lo de la antigüedad o de las personas que existieron”.¹⁰ Benjamín Herrera manifestó que le había gustado hacer la investigación dijo que “bien *chido* [...] porque anduvimos conviviendo en el ojo de agua”. Benja cree que las historias de su pueblo son importantes “para que no se olviden” y en caso de que fueran olvidadas consideró que es necesario “tratar de volver a recuperarlas preguntando, [...] tomando apuntes”.¹¹

Podemos cuestionar y reivindicar quiénes somos buscando en la tierra, en donde se encuentran las raíces, *los recuerdos y las memorias* de cada uno de nosotros. Jacqueline Reyes una “inquieta” estudiante de 3° “B”, con relación a nuestro trabajo de historias de Patamban compartió que:

pues al principio yo no lo hice porque me llamaba la atención, pues dije voy a convivir más con mis compañeros y resultó diferente porque, pues yo... no sabía lo que pasaba aquí y tampoco como que me llamaba mucho la atención, pero ya el ir con las personas, con lo que contaban, no sé... me sentí como que yo no era de aquí, sí porque no es así algo que se haya inventado ahorita, pues ya viene desde hace mucho tiempo, lo que contaban sus abuelitos, sus abuelitos a sus papás y ya ellos nos lo estaban contando a nosotros, yo los veía que lo contaban muy felices [...] si yo no hubiera hecho eso, ya cuando yo estuviera viejita, qué les iba a contar a mis nietos”. Dijo que desconoce el origen de ciertas costumbres y tradiciones de su pueblo como la exposición de tapetes artesanales, las imágenes sagradas y los bailes, ahora sabe un poco más “porque somos de aquí y es para que no se olvide de dónde venimos”.¹²

⁸Entrevista colectiva a Eloísa Agustín, Benjamín Herrera, Miguel González y Jorge González. 17 de julio de 2016. Patamban, Michoacán.

⁹Entrevista a Don Neftalí Ayungua Suárez, nacido en 1931. 19 de febrero de 2017. Patamban, Michoacán.

¹⁰Entrevista a Perla Margarito Díaz. 22 de febrero de 2016. Tangancicuaro, Michoacán.

¹¹Entrevista colectiva a Eloísa Agustín, Benjamín Herrera, Miguel González y Jorge González del grupo focal de estudio. 17 de julio de 2016. Patamban, Michoacán.

¹²Entrevista a Jacqueline Reyes. 19 de julio de 2016. Patamban, Michoacán.

Existen más historias que contar del trabajo realizado con los muchachos, las natas y tatas de Patamban: las historias de los cerros, especialmente de “El Cerro Grande” y “La Marijuata”, de donde los muchachos me compartieron las primeras historias de su pueblo, antes de que formalizáramos nuestra investigación; de las formas en cómo van haciendo frente a la vida, si estudian, trabajan o combinan ambas actividades; de cómo participan en las fiestas, sé que a uno de ellos le ha tocado organizar la “Fiesta de Cristo Rey Chiquito”, festejo que aún no llega a los diez años de realizarse en el pueblo y donde principalmente se involucran los jóvenes.

La propuesta didáctica alternativa de enseñanza de la historia implementada en 2015 con el grupo de 3° “B” de la ESTF, se ha convertido también en historia. El libro publicado, producto de aquella propuesta didáctica, ahora es un referente y registro histórico del pueblo y de los jóvenes autores. Estoy seguro que habrá más historias por contar, por ahora me entusiasma mucho saber que para algunos de los muchachos con quienes trabajé en Patamban, la historia de su pueblo encuentra un sentido distinto en sus vidas, quizás no aprendieron algo totalmente desconocido, ya que mucho de lo rescatado con los viejos –quizás– ya lo habían escuchado, sólo que no lo reconocían como un saber importante que les podía ayudar a caminar por esta vida.

REFERENCIAS

- Giménez, G. (2005). *Teoría y análisis de la cultura (volumen uno)*. México: CONACULTA & ICOCULT.
- Gómez, M. (2016). *Pensar Históricamente a través de la Historia Local*. (Tesis de Maestría). México: IIH-UMSNH.
- Gómez, M. (coord.). (2017). *Entre el recuerdo y la memoria: Historias de Patamban*, México: IIH-UMSNH.
- Lander, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Argentina: CLACSO.
- Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*, Madrid: Totta.

Entrevistas:

- Entrevista a Perla Margarito Díaz. 22 de febrero de 2016. Tangancícuaro, Michoacán.
- Entrevista colectiva (charla) a Eloísa Agustín, Benjamín Herrera, Miguel González y Jorge González del grupo focal de estudio. 17 de julio de 2016. Patamban, Michoacán.
- Entrevista a Jaqueline Reyes. 19 de julio de 2016. Patamban, Michoacán.
- Entrevista a don Neftalí Ayungua Suárez, nacido en 1931. 19 de febrero de 2017. Patamban, Michoacán.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA INCENTIVAR EL GUSTO POR LA HISTORIA REGIONAL Y DE LA ARQUITECTURA

MIGUEL ÁNGEL CUEVAS OLASCOAGA
Facultad de Arquitectura y Escuela de Turismo
de la UAEM

Resumen

El presente trabajo forma parte de un ejercicio experimental que se desprende de 10 años de labor docente frente a grupos de estudiantes de 2 carreras, La Facultad de Arquitectura y la Escuela de Turismo de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UEM), en la primera de ellas impartiendo la materia de Análisis Histórico de la Arquitectura de la antigüedad y en la segunda impartiendo la Unidad de Aprendizaje Historia del Estado de Morelos, en el desarrollo de esta primera fase de investigación, el autor expone los tópicos a abordar en ambos grupos de carreras distintas, pero compartiendo las mismas estrategias didácticas para observar el comportamiento de los estudiantes frente a una de las materias que más aburrimiento y desinterés generan entre la población estudiantil. Es decir, por su historial de formación la gran mayoría de estudiantes llega a ciclo superior creyendo que la materia de historia no sirve, sabe por experiencia que se va a aburrir en cuanto inicien las primeras sesiones de sus profesores relacionados a tópicos de la historia y sus particularidades; es aquí donde se busca que la percepción cambie, para ello el autor de este trabajo expone algunas estrategias lúdicas que ha puesto en práctica buscando incentivar el gusto por la historia; a tal punto que se busca encarar al estudiante, retarlo a discutir, conocer, reconocer e incluso debatir sobre tópicos muy particulares en la disciplina. No se puede hablar de experiencias docentes exitosas si el estudiante no es quién emite comentarios o expresa agradecimientos entorno al aprendizaje adquirido.

Palabras clave: historia de Morelos, análisis histórico, arquitectura, historia regional.

INTRODUCCIÓN

En el desarrollo como docente con un poco más de 10 años de experiencia el autor se ha percatado de las situaciones que estresan y bloquean a los estudiantes generalmente dentro del rubro de la historia y de las matemáticas, para el caso de este artículo está centrado en la historia, que es una de las materias más estigmatizadas por los alumnos en cualquier carrera de ciclo superior e incluso nivel posgrado en el caso particular de nuestra institución. El parteaguas para buscar cambiar la percepción de la historia, así como de otras líneas apegadas al quehacer académico docente, viene desde el proceso de cambio en la aplicación de las nuevas tecnologías y nuevos enfoques tales como el mejoramiento de ambientes académicos (Carrizales, 2008, p. 3). Que se llevó a cabo en un corto tiempo en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos en la década de finales de los noventa; y de la cual el autor se involucró como parte del área de diseño tanto de espacios arquitectónicos, como del diseño de nuevos y actualizados planes y programas de estudio.

Para ejemplificar el ejercicio en el caso de este trabajo se establecen cinco estrategias explicando la metodología y evidenciando los resultados como una forma de considerarlos exitosos por las impresiones de los estudiantes de ambas carreras y que se anexan como evidencia personal.

Tres estrategias que se consideran básicas que sirven de base para conocer y reconocer al grupo y el perfil tanto individual como colectivo y dos estrategias más que son consideradas como de “auscultación”, es decir, de evaluar el conocimiento adquirido y/o asimilado.

Consideración primordial de práctica docente frente a grupo

En esta primera parte, y como inicio primordial de un curso donde tanto profesores como estudiantes no se conocen y tendrán su primer acercamiento, es importante el reconocimiento así como una primera impresión del perfil de grupo; sus afinidades, sus expectativas, sus impresiones de la historia y sus rechazos a ciertos temas y sus particularidades... acorde con ello se pueden delinear las estrategias a implementar a lo largo del curso, considerando en todo momento “la intriga”¹ por saber qué se hará en la siguiente clase o bien qué hará el profesor cuando –lleno de mutismo– llega con una pecera “el objeto”² al aula de clase. En el estudiante esto intriga y genera interés por develar que se hará, en todo momento se acompaña con pasajes de la historia de un tema a abordar dentro del programa académico.

“El objeto” es el vínculo entre el profesor el tema histórico y los estudiantes.

Para ello se plantea que:

- Todo ser humano es creativo e imaginativo, le gusta soñar y le gusta ensoñar, todo individuo al momento de organizarlo en grupo asume un comportamiento frente a otros definiendo el perfil, personalidad y manera de conducirse e incluso define hasta su ámbito de territorio dentro del aula...esta primera impresión coadyuva al ejercicio experimental considerando

¹La intriga considerada por los autores como una estrategia que va involucrando al alumno en nuevos ejercicios o dinámicas que jamás ha visto o se ha visto envuelto en sus clases o materias de historia a lo largo de toda su formación.

²El objeto no forzosamente tiene que ser una pecera, podría funcionar con cualquier otro objeto muy común, la idea es manejarlo como se manejan los objetos seguridad en los niños de maternal al momento de comenzar a asistir a un centro educativo y donde tendrá que desenvolverse con otras personas, se le permite por parte de las educadoras traer un objeto que le dé seguridad para que no se sienta aislado o solo.

que deben evitarse algunas herramientas y equipo en la enseñanza-aprendizaje. Se sabe con certeza que en la actualidad todo estudiante maneja de manera interactiva tecnología y ésta ya no le sorprende, para la práctica docente frente a grupo evitar otras cosas medios digitales; en la medida de lo posible el uso de proyector de cañón (se puede sustituir por un proyector de cuerpos opacos, proyector de acetatos o proyector de diapositivas que los estudiante desconocen o jamás han visto y les genera interés de cómo funcionan), las presentaciones deben ser sintéticas, para un tema corto de hasta 15 minutos, pero estas presentaciones sólo deben servir de apoyo a un tema particular, si se dan presentaciones de más de media hora los estudiantes comienzan gradualmente a perder el interés... les gustan los trabajos manuales y, en su mayoría, resulta interesante desarrollar temáticas con base en trabajos manuales (ver estrategia 3), les gusta ser retados y buscar explicaciones, pero se dan cuenta que no tienen muchos argumentos porque desconocen el tema, esto les da pie a hacer lecturas relacionadas al tema para poder debatir...con esta consideración se asume entonces que hay que prepararse para debatir y/o al menos entrar a la discusión de una parte de la historia apoyado por un trabajo propio como base de apoyo.

Justificación desde el ámbito teórico para delimitar perfiles individuales y de grupo

El rol del docente a consideración del autor se asume como el ente transmisor de conocimiento, pero no será eficaz si no tiene un diagnóstico del perfil y comportamiento del grupo, tampoco será certero si no cuenta con las expectativas de aprendizaje que los estudiantes esperan adquirir al término del curso, para eso es necesario idear estrategias moldeadas al perfil de grupo, la figura de profesor en la mayoría de las ocasiones en la actualidad funge como “un hombre orquesta”³, su función no viene a ser como antaño, todavía hace algunas décadas en un sistema rígido de impartir clase frente a grupo se marcaba una línea entre profesor y alumnos, cada uno dentro de su propio ámbito de territorialidad y competencias; en la actualidad el docente tiene que analizar, sondear y definir el perfil de grupo que se le asigna, debe identificar si le es posible en la mayoría de sus estudiantes sus motivaciones, sus sueños, sus inquietudes y por supuesto sus aversiones a la historia y cómo ha sido su experiencia en ello a lo largo de su formación.

Es posible encontrar estudiantes con un gusto a la historia y/o a ciertas líneas de la historia, incluso hay algunos otros que no saben que les gusta la historia, es pertinente identificar tanto a unos como a otros, para el profesor es un reto lograr nivelar al grupo en el ambiente de la sensibilización y el gusto por la historia. El objetivo de todo docente que imparte historia en cualquier nivel de estudios es alcanzar con ellos su máximo potencial cognitivo, (Araoz, 2008, p. 15) es decir, alcanzar con ellos su máximo interés por conocer los sucesos históricos de un determinado tema.

Se pone como ejemplo una sesión de la materia de “análisis histórico de la arquitectura siglo XX”, dentro de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos en el cual se abordó como tema histórico la vida de Antonio Rivas Mercado, arquitecto de la época

³El hombre orquesta como aquel que coordina y dirige una pieza musical y está al tanto de todos en su función primordial de tocar un instrumento y de que la pieza resulte armónica, bien ejecutada... en el ámbito de la docencia es profesor como hombre orquesta que monitorea el desempeño de cada uno de sus estudiantes y busca la armonía de grupo independientemente del perfil de sus estudiantes.

porfirista. Pocos estudiantes lo habían escuchado, pero ninguno sabía qué había hecho como arquitecto y cómo había sido su vida.

Salpicar de emociones un tema con un personaje en su historia impacta positivamente; para el caso de la vida del arquitecto en cuestión se insertó a un personaje más, a su hija Antonieta Rivas Mercado, como una mujer extraordinaria e inteligente, pero un final trágico en su vida. Después de esta relatoría por parte del profesor y al término de la clase, dos estudiantes se acercan y preguntan dónde es posible ahondar más en el tema, explican que quieren conocer mucho más acerca de la columna y la escultura del Ángel de la Independencia ubicada en paseo de la Reforma en la Ciudad de México, obra del arquitecto Rivas Mercado y de las vicisitudes de la escultura que corona dicho monumento; es aquí donde te puedes dar cuenta que el tema surtió el efecto deseado.

El profesor es capaz de crear escenarios y recrearlos dentro de un contexto histórico para compartirlo con sus estudiantes, la manera en que el contexto y otros factores (cognitivos, afectivo social, ambientales y de organización) actúan en la construcción y apropiación del conocimiento permite desarrollar habilidades y promover actitudes (Araoz, 2008, p. 5).

Según Araoz (2008), entendemos por contexto “las circunstancias y los factores que rodean un hecho”, en nuestro caso, circunstancia y factores que participan en el proceso de aprendizaje. Existen dos tipos de contexto: educativo y social; en ambos tipos va implícito el proceso de enseñanza aprendizaje, el estudiante tiene como punto de referencia la adquisición del conocimiento en un programa de educación superior, lo social le permite transitar como ente socializante y socializador.

Es decir, madura en el ámbito de las relaciones interpersonales mediante la adquisición de conocimiento, la historia precisamente le da el referente de identidad dentro del contexto social, el manejar datos históricos y analíticos de la historia le permite desenvolverse con mayor seguridad frente a grupo, ya sea presentado o debatiendo un tema específico.

En un contexto interpersonal y de desenvolvimiento en grupo las personas pragmáticas ponen en práctica las ideas, actúan rápidamente ante aquellos proyectos que les atraen; se impacientan ante los teóricos, son de mentalidad abierta, terminan una actividad e inician otra, se aburren ante las actividades a largo plazo y toman decisiones rápidas. (Araoz, 2008, p. 9). Los estudiantes de la escuela de turismo UAEM entran en esta categoría, el perfil del alumno es pragmático, no resulta el mismo éxito ni impacto pedir tanto a alumnos de turismo como de arquitectura elaborar una lámina sintética de un personaje y/o un pasaje histórico (ver figura 5).

En cambio, las personas teóricas son perfeccionistas, analizan y sintetizan, adaptan e integran observaciones dentro de teorías complejas; enfocan los problemas por etapas, son profundos en su sistema de pensamiento. Los estudiantes de la Facultad de Arquitectura entran en esta categoría, el perfil del alumno es teórico y analítico.

Según Araoz (2008), tanto la comprensión de la lectura como práctica de la escritura son habilidades. Estas pueden desarrollarse a partir de la adquisición y el ejercicio constante de estrategias cognitivas y metacognitivas para recabar información y generar conocimiento. Pero éstas prácticas deben llevar el sello personal de cada profesor. Es decir, diseñar la estrategia para ello. En el contexto de dinámicas de interacción entre profesor y estudiantes antes de incentivar la lectura y la escritura, debe crearse un ambiente y éste debe contar con el sello del profesor. La autenticidad implica estilo, ser un docente distinto, ser el autor de su propia representación; implica expresarse con sello propio. “Ser yo mismo”. La autenticidad no se define con atributos rígidos, se recrea, se reinventa (Carrizales, 2002, p. 75).

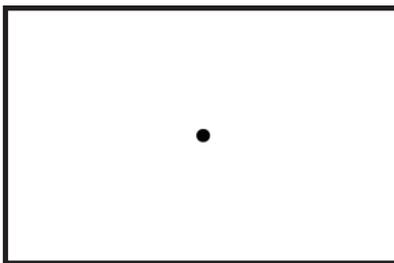
Y es no solo la práctica de la lectura y la escritura, lo es también, como se ha dicho anteriormente, el desenvolvimiento y la práctica docente; para el profesor es recomendable, en el papel que desempeña, “navegar”⁴ entre pasillos y entre espacios que son propios del estudiante si las condiciones así lo permiten, y con esa acción podrá lograr interactuar con los estudiantes y, de esta manera, el profesor podría abrir una significativa veta de confianza y confidencialidad en el grupo, en el que además saben reconocer los esfuerzos de cada uno, las personas están dispuestas a colaborar con mucho más interés y dedicación, puesto que ellas obtienen también un beneficio (Herraiz, 1999, p. 101). El profesor debe, lo más rápido que le sea posible, memorizar los nombres de cada uno de sus alumnos y, de esta manera, también logrará abrir una llave de “mutualidad”.⁵

Estrategia básica 1: Definiendo el perfil de estudiantes clave en un grupo estudiantil

¡Qué tanto expresan y qué tanto les interesa la historia!

Ejercicio experimental de inicio de sesión: El profesor llega sin mediar palabra, solo saluda y pasa directamente a escribir en el pizarrón, en la medida que escribe el murmullo estudiantil baja y se centra en lo que está escribiendo (de inicio puede ser un pensamiento o frase célebre relacionada con la historia) en este primer paso se atrae la atención del grupo, para que a continuación se borra la frase célebre y se coloca sólo un punto en el centro del pizarrón. Se le pregunta al grupo qué significa esto, algunos estudiantes son más atrevidos que otros y empiezan a desgranar ideas, lo que van expresando nos da una idea de qué personalidad tienen aquellos que contestan sin pensar, deliberadamente, ansiosamente, violentamente, apasionadamente, etc. Palabras como “yo en el universo”, “soledad”, “perdido”, “un punto en el espacio”, “mi cabeza vista desde el cielo”, en fin, cosas tan inverosímiles. Aquí el profesor puede darse cuenta si el grupo con el que trabajará a lo largo de un semestre es conflictivo, romántico, soñador, tendenciosos entre otros adjetivos calificativos y deberá conducirse siempre tejiendo la red para incentivar el gusto por la historia a partir de los adjetivos calificativos expresados.

Figura 1. El punto en el pizarrón como enfoque y definición de perfil de estudiantes en el grupo.



⁴Recorrer, desplazarse por distintos espacios dentro del aula de clase, observar que hacen los estudiantes mientras se imparte clase, abordar en sentido práctico temáticas al pensamiento crítico, incentivar a los alumnos a expresar ese pensamiento crítico, es posible cuando se inmiscuye la confianza a expresar sin que resulte absurdo, para el estudiante es importante no caer en el absurdo.

⁵El autor han escuchado la sorpresa que genera entre ellos cuando repentinamente se plantea a determinado estudiante una interrogante, pero lo llamas directamente por su nombre o apellido, sabe que existe, a la primera podrá estar desprevenido, pero a la larga estará más atento si llega otra oportunidad o pregunta directa. El reconocimiento debe ser mutuo, ellos (estudiantes) reconocen al profesor, a su vez el profesor debe ser capaz de reconocer por su nombre a cada uno de sus alumnos, de esta manera personaliza y crea el ambiente de mutualidad.

Estrategia básica 2: *Involucrar al estudiante en dinámicas cortas e interesantes de la historia*

Ejercicio experimental de inicio de sesión: se llega con una pecera de cristal vacía, se le pide a cada uno de los estudiantes del grupo escribir en un papelito ¿qué objeto les gusta o les intriga en su origen?, ¿de dónde vino?, ¿cómo se inventó?, ¿de qué país? O incluso determinado pensamiento arquitectónico.

Lo depositan en la pecera ya doblado, todos los papeles se mezclan y saca uno a la suerte, que no sea el suyo. Se asigna de esta manera un tema histórico de tres minutos de una palabra que puede resultar absurda pero que cada uno de ellos investiga para ver su origen, la presenta frente a grupo, la defiende, se debate en el tema y sus compañeros pueden preguntar abiertamente; ejemplo: el origen del “Funcionalismo de Le Corbusier”...ayuda por un lado a relajar las temáticas que seguirán por parte del profesor en la misma sesión, se divierten, preguntan y se predisponen después de reír e incluso carcajearse con el tema de sus compañeros en turno.

Cuando el profesor aborda están listos para seguir escuchando, deben ser temas cortos también del profesor y salirse en cierto momento de la horizontalidad del tema, dando pequeños desvíos o brincos en la historia que parezcan como relatos inverosímiles. Se consolida el aprendizaje y se fija en la memoria. Por otro lado, obliga al estudiante a prepararse, a tener sesiones de lectura y análisis para entrar al “debate” del tema.

Figura 2. Temas que escribieron estudiantes de arquitectura en papel con su nombre para depositar en pecera, analizar y defender el tema.

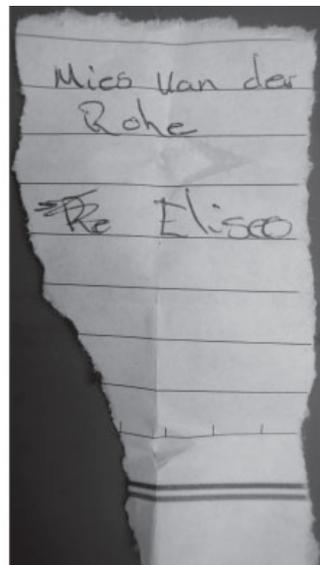
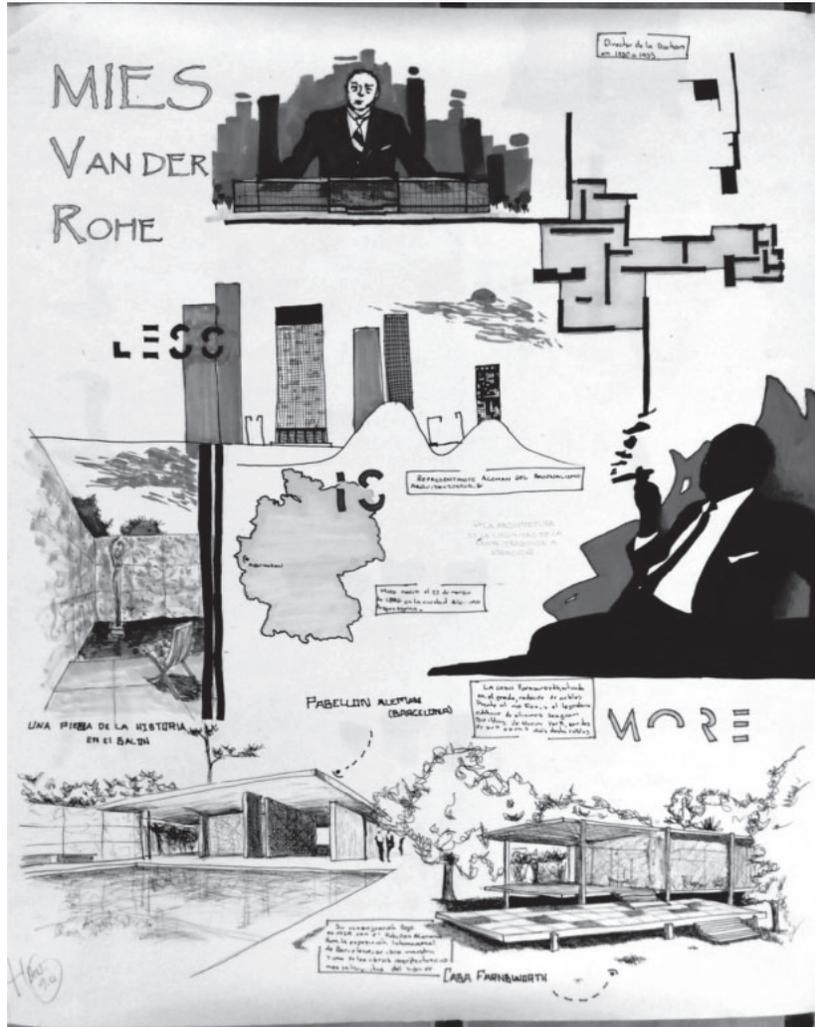


Figura 3. Lámina de apoyo de estudiante arquitectura en análisis histórico de Mies Van Der Rohe, arquitecto de la corriente internacional.



Estrategia básica 3: Involucrar al estudiante en elaboración de láminas esquemáticas y/o ensayos a manera de juego

Ya involucrado en la dinámica el estudiante va descubriendo que la historia puede ser “a veces” interesante. En una sesión aleatoria se plantean al iniciar la clase nuevamente interrogantes en el pizarrón por parte del profesor, llegando y saludando sin decir una palabra más, pero escribiendo en el pizarrón un símbolo o una interrogante, ejemplo: una cruz si se verán temas de iglesias, conventos y monasterios, una interrogante interesante puede ser, si se están viendo temas de la revolución mexicana la siguiente: ¿Quién mató a quién?

La interrogante surte efecto en la medida en que se les dan los primeros indicios, y para reforzar el conocimiento de la historia se les pide desarrollar un ensayo de máximo dos cuartillas buscando la hebra de la madeja de quién mato a quién en la revolución, esto es lo que resulta de ello:

Figura 4. Resultados en el Ensayo quién mató a quién, por estudiantes de la escuela de Turismo de la UAEM.



Por otro lado al estudiante de arquitectura en particular se le solicita crear una síntesis histórica de un arquitecto reconocido mundialmente por sus aportaciones al ámbito de la arquitectura, la elaboración de la lámina puede llevar hasta dos sesiones cada una con dos horas aproximadas de tiempo, en la mayoría de casos incluso asumen la actividad como una tarea a entregar de manera coherente, limpia y bien estructurada, la siguiente lámina fue solicitada para alumnos de 6° semestre de licenciatura en Arquitectura del UAEM, este es un ejemplo de resultado.

Figura 5. Lámina de Le Corbusier, arquitecto que aportó teorías en el ámbito del diseño de la arquitectura funcionalista.



Estrategia de auscultación 1: *Evaluando el aprendizaje y la asimilación de la historia. La pecera del saber*

La palabra “examen” tiene un sentido de connotación estresante para la gran mayoría de alumnos, una estrategia que suaviza y relaja las sesiones de auscultación para saber qué tanto ha aprendido el estudiante se da a través de “la pecera del saber”. Ambos profesores llevamos a cada grupo la famosa pecera de cristal, dentro de la pecera se depositan preguntas relacionadas al tema visto en un cierto periodo, las preguntas las elabora cada uno de los estudiantes de un grupo, el profesor pregunta si hay dudas relacionadas a temas vistos y les pide que las escriban en un papel, la pregunta es anónima, ellos no saben que se depositarán las preguntas dentro de la pecera, ni que serán ellos mismos los que las van a contestar sacado una pregunta al azar, sucede muy a menudo que las preguntas pueden realmente ser contestadas, en algunas ocasiones si no sucede así, se da una llamada de atención al grupo al plantear el argumento de que fueron ellos mismos los que elaboraron las preguntas y deben ser ellos mismos capaces de responderlas. Cuando el profesor no se involucra desarrollando o diseñando las preguntas para un examen, los estudiantes reflexionan muy puntualmente sobre su aprovechamiento; se inmiscuyen más en los temas esperando una segunda oportunidad.

Figura 6. La pecera, “el objeto” que sirve de enlace de enseñanza aprendizaje.



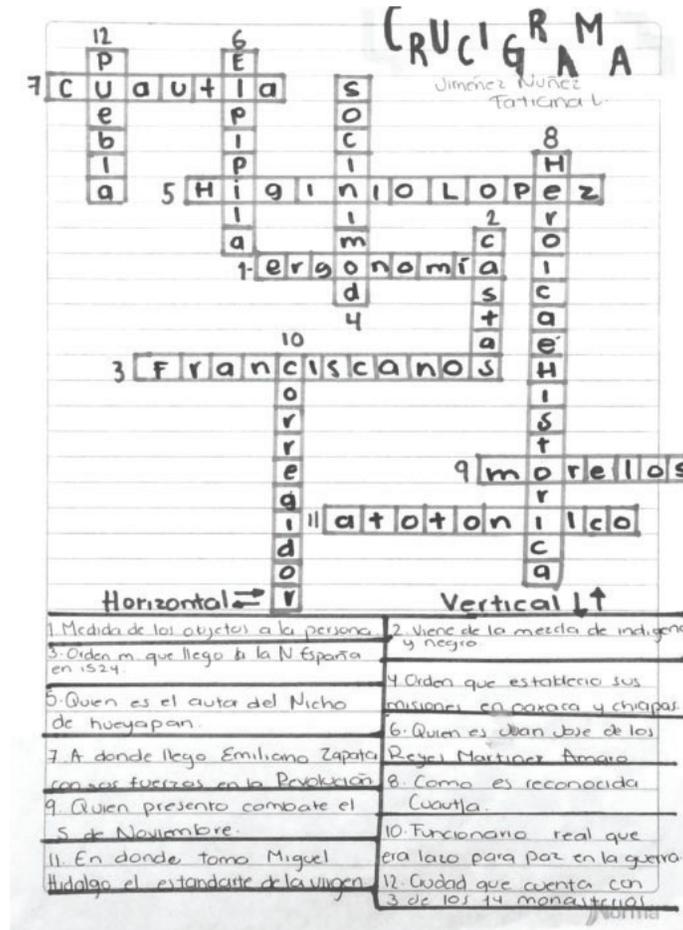
Estrategia de auscultación 2: *El crucigrama*

Los estudiantes auscultados con la pecera del saber esperan la segunda oportunidad, les parecen dinámicas distintas a lo que por generaciones han visto y esto genera buenas expectativas, solo que, la segunda oportunidad no es precisamente una pecera.

El profesor para un segundo examen diseña una estrategia de pedir poco a poco preguntas, doce en total o más, dependiendo de la complejidad de los temas, se le solicita al estudiante plantear de nueva cuenta sus preguntas incluyendo sus respuestas en una sola palabra o dos máximo, sin saber qué sucederá con ello, se imagina que será nuevamente una “pecera del saber”. En una sesión aleatoria se llegó con un crucigrama de un tema distinto a la disciplina de la historia para ver cómo se estructura un crucigrama, poco tiempo después en otra sesión se les pidió diseñar un crucigrama considerando relacionar sus doce preguntas en el diseño del mismo; seis en horizontal y seis en vertical.

Se les pidió poner su nombre con pluma azul (es control del profesor para saber quién lo diseñó); el estudiante generalmente piensa que él mismo contestará su crucigrama, sin embargo en una sesión posterior se saca a relucir el tema de crucigrama se les pide intercambiarlo con otro estudiante cerca o lejos de su lugar (al compañero que lo recibe se le pide apunte su nombre con lápiz, es control del profesor para saber qué estudiante lo contestó); en ese momento se genera una incertidumbre, pero a la vez un punto de diversión, el alumno tratará de contestar cada una de las interrogantes considerando el número de casillas en blanco para el fin. Usualmente sacan buenas notas, y esto les genera satisfacción, mejoran en su desempeño y difícilmente vuelven a olvidar datos históricos. Como en cualquier ámbito escolar, siempre existen los distraídos y los que no comulgan con juegos de este tipo.

Figura 7. Lámina que muestra el diseño de crucigrama de estudiante de la Licenciatura en Turismo UAEM.



Conclusiones preliminares

Esta es sólo una pequeña parte del desarrollo y adquisición de conocimiento de las unidades de aprendizaje de la historia en la arquitectura y en el contexto regional, donde el estudiante se inmiscuye y a su vez genera una pequeña posibilidad de que la historia le comience a interesar; más adelante reflexiona acerca de la historia y su importancia, los resultados saltan a la vista con comentarios o evaluaciones al profesor como se muestran en ejemplos.

El ejercicio que identifica de manera preliminar el perfil individual y de grupo en clase, se da al momento de definir un adjetivo calificativo para una obra arquitectónica, obra pictórica, u objeto histórico, esto descontrola al alumno de inicio, pero a lo largo de la sesión lo hace reflexionar y pensar, por ejemplo: si dice “agresivo” debe argumentar en porqué lo ha etiquetado así (en el caso de una imagen de un proyecto arquitectónico). Generalmente el estado de ánimo en el contexto social del estudiante provoca reacciones así: si está triste hará lo propio con un objetivo calificativo de esa índole, si por el contrario dice agresivo, tal vez venga enojado o está influenciado por el contexto social de la violencia y la inseguridad. Se da el caso de alumnos demasiado románticos, otros flemáticos o coléricos.

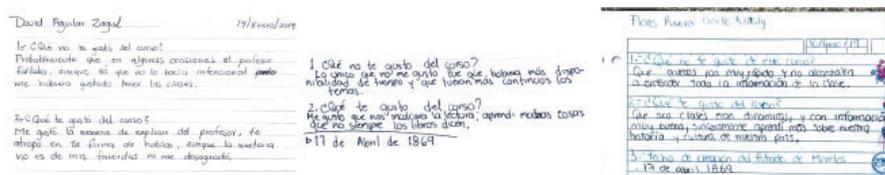
En el caso de esta investigación, en primera fase se estará insertando el molde entre dos ejes: los pragmáticos y los teóricos. Se esperan resultados más adelante que permitan rediseñar el trabajo de docente frente a grupo en nivel superior, como una forma diferente de ver y analizar la historia.

En cuanto a comprensión de la lectura, es preciso hacerle ver al estudiante (muy sutilmente) que no hay manera de defender o exponer un tema si no se conoce de los detalles mínimos de la historia. No en el sentido de fechas sino en esto que se exponía anteriormente: salpicar de detalles impersonales al personaje, detalles banales que le dan sobresaltos al pasaje histórico. Pongámoslo en práctica y veamos qué reacciones y aceptación podemos tener los docentes que impartimos historia.

Por ello, los cambios en la educación hacen hincapié en el papel que el alumno ha de jugar de manera activa en su propio aprendizaje (Araoz *et al.*, 2008, p. 23). Esta frase tiene connotaciones bien específicas si consideramos por un lado que el estudiante actual ha jugado interactivamente desde niño. El sentido lúdico en el aprendizaje, le permite mayor apertura con aquellas disciplinas que le pueden resultar complicadas, sistemáticas o muy lineales, al final de esta primera parte se recopilan impresiones de los estudiantes como una forma de sondear los resultados de las estrategias.

Ahondando un poco más en el planteamiento, se puede considerar que el estudiante tiene reacciones a las estrategias didácticas que se le presentan siempre y cuando se sienta motivado, pero en mayor medida retado a lograr algo, es importante tener consideraciones con el estudiante que tengan que ver con sus intereses y sobre todo con sus desenvolvimientos naturales y no forzados en el comportamiento del profesor frente a sus demás compañeros, esto origina una reacción positiva que más adelante ahondará en mejores resultados para tomarle el gusto a la historia.

Figura 8. Impresiones de la aceptación del curso durante el semestre.
Sólo dos preguntas directas, ¿qué te gustó? y ¿qué no te gustó del curso?
Esto lleva a evaluar el desempeño docente y ajustar estrategias.



REFERENCIAS

- Araoz, E. (2008). *Estrategias para aprender a aprender. Reconstrucción del conocimiento a partir de la lectoescritura*. (1ª Edición). Universidad de Sonora, México: Pearson Education Prentice Hall
- Herraiz, M. L. (1999). *Formación de Formadores. Manual didáctico*. Montevideo, Uruguay: Limusa Noriega Editores.
- Arredondo, M. (2002). *Ecos*. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Cuernavaca.
- Carrizales, César. (2002). *Mejoramiento de ambientes académicos*. (1ª Edición). México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

ESTRATEGIAS EXITOSAS IMPLEMENTADAS EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN ALUMNOS DE PRIMER AÑO DE SECUNDARIA

ZAARETH CERÓN ROSAS
Escuela Secundaria General Federal 18 de Noviembre
San Salvador El Seco, Puebla

Resumen

La siguiente ponencia gira en torno a dos experiencias exitosas de la materia de Historia I con alumnos de primer año, en la implementación del Nuevo Modelo Educativo. De esta manera es un extracto del proceso de enseñanza y aprendizaje que se llevó a cabo a lo largo del ciclo escolar.

También es un acercamiento a una de las grandes problemáticas de la enseñanza de la Historia, cuando los alumnos no cuentan con los conocimientos básicos históricos, pero a la vez, es una propuesta de solución a los cambios negativos que produjo el plan y programas 2017 para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, en los aspectos sobre comprensión lectora, producción de textos y desarrollo del pensamiento matemático.

Como otra de las principales experiencias exitosas que se hacen mención en la ponencia se encuentra la Prehistoria que cumple un papel fundamental ya que a través de la Microhistoria el alumno implemento los conocimientos empíricos de su comunidad sobre el manejo de la piedra de cantera para realizar artefactos líticos y estructuras megalíticas.

Por otro lado, el Método Cornell para la toma de apuntes el cual ayudo al alumno a organizar y comprender de manera cronológica, coherente y concreta la Historia de primer grado y así llegar al aprendizaje esperado.

Palabras clave: microhistoria, método, prehistoria, aprendizaje.

CONTEXTO SOCIAL Y ESCOLAR

La Escuela Secundaria General Federal 18 de Noviembre se encuentra ubicada en el municipio de San Salvador el Seco Puebla. Su nombre original es Cuauyehualulco que significa “rodeado de árboles”. Sin embargo el nombre que tiene actualmente se le dio, por la escasez de agua y por encontrarse un palo seco en forma de adorno, el cual se encontraba en el camino real que iba rumbo a la capital del país. Se caracteriza por la creación de artesanías de piedra de cantera en especial “los molcajetes”. En los cuales se ha empleado técnicas para su elaboración, fundamentadas desde la época prehistórica, así como también esculturas y mausoleos. Y de manera gastronómica, realizan galletas de maíz Cacahuazintle¹ hechas de manera artesanal.

De acuerdo con el Sistema Nacional de Información Municipal en el ámbito de la educación dentro de la población de San Salvador el Seco existen 3456 analfabetos de 15 y más años. 449 de los jóvenes entre 6 y 14 años no asisten a la escuela. Además, a partir de los 15 años 3237 no tienen ninguna escolaridad, 8428 tienen una escolaridad incompleta. Por lo tanto, para la educación básica, la secundaria para muchos de los jóvenes es la última etapa de su vida escolar, ya que muchas de las veces los alumnos no cuentan con los recursos para seguir estudiando. Sin embargo, algunos de los alumnos que se encuentran en la institución trabajan para sobrellevar sus estudios, trabajando en la cantera extrayendo piedra, además de la venta de galletas de maíz Cacahuazintle.²

En el ámbito escolar la Secundaria 18 de Noviembre acaba de cumplir cuarenta años al servicio de la comunidad de San Salvador el Seco, la cual ha gestado a grandes generaciones. Porque se ha caracterizado oportunamente por cultivar en ella el espíritu por la música de orquesta gracias al Profesor. Jesús Lucio Rojas Guerrero, ya que ha logrado que sus alumnos ingresen a los Conservatorios de Música del país, así como también a la Orquesta Sinfónica Esperanza Azteca.

Actualmente la Escuela se encuentra dirigida por el profesor Alfredo Kenio Cerón Chávez, cuenta con una planta docente de treinta dos profesores, cinco administrativos, dos prefectos y tres intendentes. Cuenta con cinco grupos por grado escolar de cuarenta y tres alumnos, y es la principal institución de preferencia, además de ser la más grande dentro del municipio.

Problemáticas detectadas en la escuela

Durante la práctica docente y mediante la observación directa me percate de las problemáticas que presentan los alumnos de primer grado grupo “A”, “D”, y “F” en la asignatura de Historia.

Encontré de manera general que:

1. La enseñanza de la Historia se ha vuelto insípida y aburrida, ya que no es Biología o Geografía, las cuales pueden ser metódicas, prácticas y demostrativas
2. Los contenidos del Nuevo Modelo Educativo se encuentran fragmentados y sin un orden cronológico y coherente que permita favorecer el aprendizaje de los alumnos.
3. El vocabulario utilizado en el libro de texto es difícil de comprender. Además de tener contenidos que no están contextualizados a la edad de los alumnos.

¹Dicho grano de maíz se cosecha al finalizar las lluvias de julio y agosto, se caracteriza por su sabor dulce, de consistencia blanca y de granos grandes; también es conocidos como maíz pozolero y sólo que cultiva en estados como Puebla, México y Tlaxcala.

²Cabe destacar que muchos de ellos se suben a los camiones a vender dicho producto.

4. El discente en la primaria no se le dieron los elementos mínimos y necesarios, para entender y comprender la Historia.
5. Se vuelve difícil la enseñanza de la Historia porque en la implementación del Nuevo Modelo Educativo, la generación no contó con una introducción a los contenidos básicos históricos del nuevo Plan y por ende generó lagunas de aprendizaje en los alumnos.
6. Aunque existe autonomía curricular para dosificar los contenidos de la materia causa que el alumno se desoriente y que sobre todo el docente se encuentre presionado, buscando estrategias para que el resto del contenido se implemente de manera apresurada sin desarrollar el pensamiento crítico del discente.
7. El alumno no cuenta con espacialidad y temporalidad histórica que deberían de haber adquirido en primaria.
8. Y por lo tanto el alumno no ha desarrollado una memoria y conciencia histórica para favorecer una memoria colectiva.

Como se observan en las tablas de la parte inferior mediante la aplicación de un examen diagnóstico que se dividió en tres partes, observe que los alumnos en *conocimientos generales de la materia* se ubicaron en el nivel uno con un 85 % por lo que los discentes no cuentan con los aprendizajes y o conocimientos básicos sobre la materia; para la *comprensión lectora*, de la misma manera los alumnos se concentraron en un 80 % en el nivel uno. Y para *solución de problemas matemáticos aplicados en la Historia* los resultados arrojaron que en un 90 % los alumnos no podían solucionar operaciones básicas posicionándolos en el nivel uno.

Tabla 1. Nivel de desempeño general.

Calificación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Nivel	1			2			3			4	
Desempeño	El alumno refleja con dificultad los conocimientos y/o competencias solicitadas			En algunas ocasiones el alumno muestra los conocimientos y/o competencias solicitadas			El alumno logra casi siempre los conocimientos y/o competencia solicitadas			El alumno domina los conocimientos y/o competencias solicitadas	

Nota: La tabla hace referencia al sistema de medición de acuerdo con el puntaje obtenido por el alumno del uno al diez de acuerdo con los exámenes, actividades y proyectos.

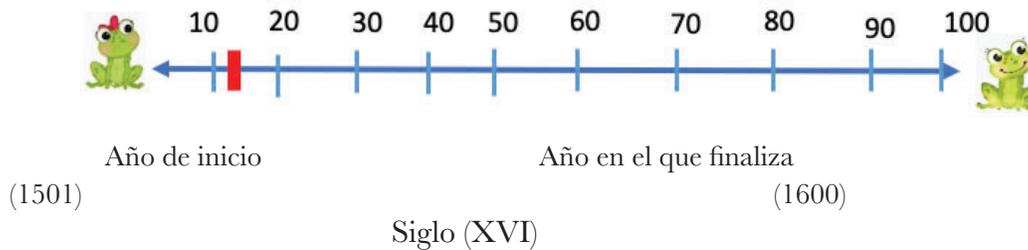
Por otra parte, apliqué el test VAK para diagnosticar el canal de aprendizaje de los alumnos, me percaté de que en el canal con mayor predominio es el Kinestésico, seguido del Visual, y por último el Auditivo, por lo que actividades estáticas no le funcionaban al alumno.

Curso de inducción

Dentro de la Ruta de Mejora la Escuela Secundaria 18 de Noviembre detectó que una de las problemáticas es que los alumnos se encuentran deficientes en comprensión lectora y producción de texto de acuerdo con la media nacional así como también en matemáticas por lo que se han implementado estrategias para combatir la crisis.

Es importante señalar que para entender la Historia es necesario comprender los textos históricos para que de esta manera sirva como estructura para desarrollar el pensamiento reflexivo.

Respuesta:



Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora

- **El código del color:** es una técnica del subrayado que tiene como objetivo subrayar de manera eficiente la lectura del libro de texto, en el cual cada color tiene una categoría para que posteriormente el alumno desarrolle un microanálisis en el cual le permita sacar una idea principal por cada párrafo, palabras clave, personajes y países que participan en el contenido.

Por ejemplo:

Rosa para subrayar los títulos y subtítulos del tema

Verde para subrayar palabras clave para transcribir en la libreta a manera de lista como:

Imperialismo

Capitalismo

Amarillo para subrayar ideas principales para que de esta manera cuando el alumno enumere los párrafos pueda sacar una idea principal por párrafo.

Naranja para subrayar los países y personajes que aparecen en la lectura.

- **Análisis de la lectura** se lleva a cabo mediante las ideas principales obtenidas de los párrafos donde se desarrolló el subrayado aplicando la técnica del color para posteriormente convertir las ideas en puntos reducidos a oraciones de no máximo de cinco palabras. Para que de esta manera transcribirán en un *post-it*.

Las estrategias antes mencionadas han ayudado al discente a desarrollar la comprensión lectora que tanto le ha hecho falta para explayar el pensamiento crítico y reflexivo de la Historia. Así como también ha ejercitado el pensamiento matemático aplicado en la Historia.

La metodología empleada en el proceso de enseñanza y aprendizaje se basó en el constructivismo bajo los métodos explicativo-ilustrativos por parte de la docente y el reproductivo por parte de los dicentes.

Para el autor Pimienta (2005), el método explicativo-ilustrativo

actúa preferentemente sobre el nivel de asimilación reproductiva, desarrollando la memoria de los alumnos y los hábitos para reproducir los hechos de la realidad. La esencia de este método radica en que el profesor ofrece soluciones al problema, y hace demostraciones con distintos recursos de enseñanza; los estudiantes asimilan y reproducen el contenido (p. 23).

Ya que a lo largo del proceso de aprendizaje se implemente la explicación con ayuda de elementos didácticos en la enseñanza de los contenidos.

Por ello es importante describir en qué consistió la primera experiencia exitosa sobre “la prehistoria”. A menudo el alumno ve al aprendizaje de la Historia como algo tedioso, ya que contiene fechas, mapas, procesos que ya pasaron y que para él no tiene nada que ver con el presente y mucho menos para el futuro, y como no serlo si el sistema de enseñanza se basó anteriormente en cuestionarios, lecturas, resúmenes y hasta regaños etc. Por ello es importante ejercitar la asimilación.

Pero también era necesario encender la llama por el aprendizaje de la materia dando solución a uno de los principales problemas ¿Cómo motivar al alumno de la mejor manera para estudiar la Historia? Y que mejor manera que comenzar de cero.

Entonces ¿por qué no renovar la Historia?; “y que mejor forma que hacerla práctica”

Es por eso que implemente como contenido angular en el curso de inducción, la Prehistoria, las causas que orillaron al hombre a salir de África y las rutas de población del mundo por el estrecho de Bering.

Para el autor Ronen (2013), “la Microhistoria en el ámbito de lo local y en especial la 'historia local', se vuelve particularmente fructífero para realizar en la práctica la implementación de estudios microhistóricos” (p. 172).

Por lo tanto, la aplicación de la Microhistoria en la enseñanza se sociabiliza a partir de la Historia Social y de experiencias prácticas. Por ejemplo, en el moldeamiento de la venus del paleolítico, las pinturas rupestres, la construcción de estructuras megalíticas prehistóricas utilizando la piedra de cantera y por último la representación teatral de los cavernícolas,⁵ lograron que el alumno demostrara sus conocimientos empíricos sobre el manejo de la piedra de cantera.

A su vez logre acercar al alumno a comprender la evolución del hombre y de cómo los procesos evolutivos⁶: como la marcha bípeda, la expansión cerebral y el desarrollo de la conciencia influyeron en el desarrollo de las habilidades para realizar herramientas que permitieran mejorar su vida como los objetos líticos;⁷ en este caso “los morteros”⁸ que contextualizados a su región son los “llamados molcajetes” como lo hiciera en su momento los primeros hombres con el descubrimiento del fuego.

El autor Franco (2014) afirma:

La Microhistoria lleva al uso de determinadas metodologías, normalmente centradas en la historia social, que principalmente consisten en una reducción de escala, lo que permite poner el foco en unas fuentes que normalmente no son empleadas. Esto otorga una visión de los acontecimientos novedosa y que de otra manera no podría alcanzarse (p. 35).

El alumno demostró, mediante la creación de maquetas o dioramas de *construcciones megalíticas* de la prehistoria⁹ (como Dolmen, Menhir, Nurago, entre otros), cómo los homínidos ocupaban la piedra y diferentes recursos naturales para realizar los primeros asentamientos humanos y de cómo aún en la actualidad siguen influyendo en la vida de las personas. Por ejemplo, la Parroquia del

⁵La actividad se llamó “Conversando con lord mamut”, en la cual el alumno tenía que representar a un cavernícola que, en primer lugar, no hablaba español ni ningún otro idioma y solo tenía como herramientas para comunicarse señas, gestos y pinturas rupestres.

⁶Como se observa en la figura 1

⁷Véase a detalle en ENAH (2011). Guía de estudio para el ingreso a las licenciaturas. Pasos decisivos en la evolución humana. Escuela Nacional de Antropología e Historia. Licenciatura en Antropología Física, (26-29).

⁸Que en el inicio de la humanidad dio pie a triturar los pigmentos ocupados en las pinturas rupestres

⁹Observe la figura 2.

municipio se construyó con piedra de cantera, de esta manera pude inducir al alumno a la sociabilización al utilizar su historia local para lograr un aprendizaje de la prehistoria.

Otro aspecto importante de la prehistoria fue la realización de pinturas rupestres.¹⁰ Al alumno le permitió implementar pigmentos naturales extraídos de su contexto como el uso del carbón, así como también en la venus del paleolítico¹¹ desarrollo su motricidad a través de esculpir en piedra de cantera y jabón figurillas de las mujeres con glúteos regordetes y busto predominante con apoyo de plastilina, barro y masa.

Otra de las actividades que impulsaron el aprendizaje fue la localización del Estrecho de Bering a través de un mapa geográfico en forma de cilindro el cual logro desarrollar su espacialidad histórica

Entonces la Microhistoria nos da una oportunidad inigualable de volver los procesos históricos en situaciones vivas, al personificar y comprender emociones, tiempos y espacios históricos

La prehistoria para el alumno es un tema de relevancia, ya que lo ayuda a saber de dónde viene, quién es y a dónde va. Y aunque algunos de sus conceptos son científicos el discente logró comprender dichos conceptos, ya que utilice de manera visual ejemplos de películas como la *Era de hielo* y *Madagascar*.

Es necesario reconocer que gracias a la prehistoria el alumno logró expandir su panorama porque para muchos de los alumnos su panorama histórico solo se centraba en la Historia de México en especial, la Independencia o la Revolución como el cuento que siempre les narraron en primaria. Sin embargo, cuando el alumno comprendió que había una narración más allá de su país, entendió que existen otros países y continentes y que no solo se centra en la Historia de su país, de esta manera el alumno se integró como parte de la Historia.

Fue una de las mejores experiencias ya que a través de la prehistoria el alumno se pudo inducir a la Historia para comprender de forma cronológica: la Edad antigua, la Edad Media, hasta llegar al Renacimiento. Entonces el aprendizaje teórico se logró hacer práctico.

A pesar de ello, al llegar a los contenidos sobre la Independencia de las trece colonias, Ilustración, La proliferación de las revoluciones liberales, entre otros. Las estrategias empeladas como personificaciones, maquetas o dioramas no lograban que los alumnos alcanzaran los aprendizajes esperados. Y la metodología de la Microhistoria antes implementada ya no funcionó porque la cronología de los procesos históricos se fragmentó en contenidos esporádicos y en espacios interlineales sin coherencia provocando que el alumno entendiera los temas como situaciones aisladas y sin relación alguna.

De esta forma, aunque existe la autonomía curricular, la estructura en el que está diseñado el programa de Historia no ofrece la flexibilidad que promete para dosificar los contenidos.

Y, por último, porque el alumno de primer grado no está acostumbrado a llevar un orden, coherencia y responsabilidad sobre su trabajo escolar. Además de no contar con técnicas de estudio que le permitan desarrollar un control de sus trabajos.

Entonces, me llevó a cuestionar sobre cuál era el problema de que los alumnos en estos contenidos no logaran el aprendizaje y que, más aún, ese aprendizaje no se convirtiera en significativo.

Lo que encontré fue que la respuesta estaba en que las instrucciones que daba no eran las correctas, y que para potenciar el trabajo tenía que ir de la mano con el grupo explicando y rea-

¹⁰Observe la figura 3

¹¹Observe la figura 4

lizando con los alumnos el trabajo paso a paso, porque desafortunadamente para los discentes de primero estaban acostumbrados a otra rutina de trabajo y por lo tanto ser autodidactas no estaba en su vocabulario.

Pero también que tenía que implementar un sistema en el cual me permitiría ayudar al alumno de manera fácil a comprender la Historia en el cual como primer punto se reactivaran los conocimientos adquiridos en cada clase, dos que el código del color se pudiera implementar en los apuntes del día a día, tres que a partir del análisis obtenido de la lectura se pudiera realizar organizadores gráficos, mapas cognitivos o esquemas que permitieran reducir la información de la manera más eficiente posible y por último que el alumno mediante ese sistema pudiera realimentar lo aprendido a manera de resumen y lo más importante que sirviera como un método de estudio.

Mediante la reflexión sobre la problemática de los alumnos de primer año me permitió investigar nuevas estrategias que le dieron solución al problema inicial ¿cómo enseñarle al alumno de primer año cuando no tiene ningún conocimiento sobre Historia I? El siguiente paso fue reorganizar la planeación a partir de los siguientes puntos:

1. Potencializar las dinámicas que implementaba para la reactivación de conocimientos previos mediante canciones como Y.M.C.A (minions) y Solta a pisadinha.
2. Reorganizar los contenidos del libro de Historia de tal manera que tuvieran secuencia unos con otros, y potencializar mis materiales de exposición¹² con ejemplos de películas de caricaturas enfocados a situaciones históricas como: *Blanca Nieves*, *Alicia en el país de las maravillas*, entre otros, hasta gráficos famosos como el rey del chocolate Carlos V, así como también el acercamiento de la ola asiática como las películas del Estudio Ghibli, *El castillo en el cielo*.
3. La aplicación del *Método Cornell* en la toma de apuntes que me permitió organizar el contenido para llegar al aprendizaje esperado.

Pero ¿qué es el Método Cornell?

Es un método para tomar apuntes, además, es un sistema de estudio que consiste en un formato establecido para organizar visualmente grandes cantidades de contenido, lo cual permite implementarlo en la enseñanza de la Historia porque ayuda a estudiar de manera rápida y atractiva los procesos históricos mediante una perspectiva neutra y clara.

Cornell permite analizar la información con mayor facilidad, ya que su objetivo es formar el apunte con las propias palabras del alumno, claro, si lo implementamos en nuestros discentes, sin embargo, para la rutina diaria del docente sirve como herramienta de investigación.

Pasos para realizar el Método Cornell¹³

De acuerdo con la página oficial de la Universidad de las Américas de Puebla (tips UDLAP) los pasos son los siguientes:

Es muy sencillo: Se deberá de organizar el cuaderno en cinco partes.

Trazar en el cuaderno el siguiente formato que se observa en la figura 6.

¹²Figuras 5, 6, 7. 8. 9.

¹³Observe la figura 6.

1. Escribir en el formato la fecha del apunte
2. Anotar nombre del tema

Dividir una hoja en dos columnas y un pie de página ancho. Tomando en cuenta que la columna del lado derecho ha de ser el doble de ancha que la columna de la izquierda.

3. Utilizar la columna de la izquierda para escribir todas las preguntas / palabras clave e ideas que considere prudentes el alumno o si el docente lo cree conveniente ayudar al alumno a resaltar conceptos o momentos importantes de la clase como preguntas importantes que podrían venir en el examen.
4. Utilizar la columna del lado derecho para las notas de clase, ideas o descripciones estas pueden incluir transcripciones de la pizarra, diagramas y apuntes en general. Estos últimos deben dar respuesta a las preguntas o definir las palabras clave de la izquierda.
5. Por lo tanto, es importante hacerle mención al alumno recordar resumir al máximo. Para ello, los alumnos pueden utilizar símbolos o abreviaciones si es necesario, de forma que sólo se atienda a lo más importante de la cuestión y se interiorice fácilmente. De esta manera el alumno crea con sus propias palabras una síntesis donde el alumno aplica el aprendizaje adquirido. De esta manera el Método ayuda a estudiar al alumno de manera rápida y eficaz.

Este sistema puede servir como mapa mental o tarjetas de repaso, pues cuando se revisa el material, se lee la columna de la derecha mientras se intenta contestar con las preguntas o palabras clave de la izquierda.

El Método Cornell fue ideado por el doctor Walter Pauk en la Universidad de Cornell y simplemente se trata en plasmar el temario en una hoja segmentada en tres partes. Sus beneficios residen en que te ayuda a estudiar mejor, a organizar conceptos, ideas, tiempo y, por supuesto, a obtener un mayor rendimiento y, por lo tanto, estudiar más rápido.

Aplicación del método en clase¹⁴

En la aplicación del Método Cornell en clase, pedí a los alumnos utilizar dos hojas de su libreta de manera horizontal para que logaran explayarse en la toma de sus apuntes. De esta manera incorporé las dinámicas para reactivar los conocimientos previos en la aplicación del apartado número tres sobre ideas 15 palabras, preguntas y/o conceptos clave de la secuencia a lo largo del trimestre.

Para el apartado cuatro sobre *notas de clase* lo apliqué en el desarrollo de la secuencia mediante la construcción de diagramas ya que a los alumnos de primer año se les dificultaba la comprensión de los procesos históricos, por lo tanto, hice uso de mapas cognitivos en los cuales trataba de resumir lo más importante para hacer de esta manera la comprensión de los contenidos lo más fácil y tolerable posible. Cabe destacar que en un principio y después poco a poco el alumno fue dirigiendo la aplicación del conocimiento adquirido con base en la explicación del contenido.

De acuerdo con la Taxonomía de Bloom, el educando debe de pasar por varias fases para llegar al aprendizaje entre ellas el conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Por ello el Método Cornell ayuda a desarrollar en el alumno los aspectos de esta clasificación. De

¹⁴Observe la figura 8.

¹⁵Además de las ideas y/o conceptos clave surgidos en clase.

tal manera que el alumno llegue al aprendizaje esperado mediante el último apartado ya que con sus propias palabras sintetiza el contenido a manera de *resumen* del conocimiento adquirido en el cual aplica una realimentación del aprendizaje.

Por lo tanto, el método se desarrolla mediante un ciclo:

- 
- 1. Inicio de la secuencia** = evaluación diagnóstica para la reactivación de conocimientos previos mediante dinámicas divertidas. Encargado por el docente
 - 2. Desarrollo de la secuencia** = conocimiento y comprensión de este. En el cual convergen docente y alumno.
 - 3. Cierre de la secuencia** = la aplicación, análisis y síntesis en forma de resumen en el cual el alumno realimenta lo aprendido.
 - 4. Evaluación del proceso** Para volver en la siguiente clase a implementar la reactivación de los conocimientos previos mediante la evaluación diagnóstica de la sesión anterior. Y saber si se llegó al aprendizaje esperado.

De esta manera el Método Cornell aporta un beneficio inigualable para el alumno ya que además de servir para tomar apuntes también se vuelve una técnica estudio que fomenta lo más importante “el aprendizaje constante, activo y significativo” para facilitar la realimentación de lo aprendido en clase y de esta manera aprobar con eficacia exámenes, proyectos y actividades de reafirmación.

CONCLUSIONES Y RETOS

La implementación de la Microhistoria ha potenciado el aprendizaje de la Historia de manera práctica mediante el curso de inducción que tuvo como objetivo influir en el alumno el aprendizaje de la materia. En el cual sociabilizó el aprendizaje ocupando piezas de barro y de piedra de cantera de su contexto cultural en la creación de molcajetes para realizar estructuras megalíticas, la venus del paleolítico y pinturas rupestres de la prehistoria; con ello, el alumno aprendió que, gracias a los procesos evolutivos como la marcha bípeda, la expansión cerebral y el desarrollo de la conciencia, el hombre elaboró diferentes herramientas que le ayudaron a mejorar su vida.

Por lo tanto, es necesario reorientar los contenidos de Historia de primer año del Nuevo Modelo Educativo para comenzar desde la prehistoria hasta llegar el Renacimiento para que el alumno pueda crear una noción organizada y cronológica de los procesos históricos para que, a su vez, logre entenderla de manera sincrónica y diacrónica en el tiempo y no de manera fragmentada.

Sin esta secuencia previa de aprendizaje, en la que se conozcan los orígenes del hombre, representa un problema enseñarle al alumno de primer grado ¿por qué los colonos ingleses se independizaron? O, por consiguiente, ¿cuál fue la razón que orilló a Maximilien Robespierre a implementar en Francia la dictadura del terror?

También sería importante aumentar las horas en las que se imparte Historia, cuatro horas a la semana porque resultan insuficientes para abarcar el contenido y, lamentablemente, muchas de las veces el alumno no llega al aprendizaje esperado. Sin embargo, a partir de la reorganización del trabajo, el alumno generó el aprendizaje a través de actividades que ejercitaban el desarrollo del pensamiento matemático, la producción de textos y la comprensión lectora. Con la ayuda del uso del código de color en el análisis del libro desarrollaron el Método Cornell.

El Método Cornell ha beneficiado a los alumnos de primer año al llevar una buena organi-

zación en la libreta además de ayudarlos a mejorar apuntes y a aprender a realizar diagramas en función a los aprendizajes esperados.

El alumno pasó de ser estático en el aprendizaje a ser participativo y si bien no ha funcionado al 100 % se ha progresado en un 80 % ya que se ve reflejado en las evaluaciones que se han implementado.¹⁶ Se observan diferencias entre las primeras las clases y las que ahora se implementan, porque en su mayoría los alumnos han progresado; ahora los alumnos se encuentran en los niveles de desempeño tres y cuatro, de esta manera me ha permitido recuperar a los alumnos que han estado en riesgo de reprobación.¹⁷

El Método Cornell significa una oportunidad excepcional para que el alumno obtenga un aprendizaje significativo de la Historia ya que le ha permitido comprender la relación entre un tema y otro porque ha desarrollado espacialidad y temporalidad, y lo más importante ha comprendido que la Historia es un proceso social e histórico. Sin embargo, aún quedan metas y retos como el desarrollo de una conciencia histórica para que en el futuro se convierta en una memoria histórica que le permita implementar en su vida y que sea parte de una cadena de cambio.

REFERENCIAS

- ENAH. (2011). Guía de estudio para el ingreso a las licenciaturas. *Pasos decisivos en la evolución humana*. Licenciatura en Antropología Física. Escuela Nacional de Antropología e Historia de la Ciudad de México.
- Franco A. (2014, junio, 21). La microhistoria. *La Historia a Detalle*. Recuperado de <https://descubriralahistoria.es/2014/07/la-microhistoria-historia-del-detalle/>
- Pimienta, J. (2005). *Metodología constructivista, guía para la planeación docente*. México: Pearson Educación de México.
- Ronen, M. (2013). La microhistoria como referente teórico-metodológico. Un recorrido por sus vertientes y debates conceptuales. *HAO, 30*, Universidad Nacional de Rosario Argentina.
- SEP. (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Historia Secundaria Plan y Programas de Estudio, Orientaciones Didácticas y Sugerencias de Evaluación.
- UDLAP (2018, enero, 22). Qué son y cómo usar las notas Cornell. *Tips UDLAP*. Recuperado de <http://blog.udlap.mx/blog/2018/01/quesonlasnotascornell/>

¹⁶Como se observa la figura 11

¹⁷Por ejemplo en la aplicación del examen trimestral no fue necesario aplicar un proyecto de recuperación, sin embargo, bastaron de dos o tres asesorías para que el alumno pudiera aprobar. Véase en la figura 12.

ANEXO

Figuras representativas.

Figura 1. La evolución del hombre.

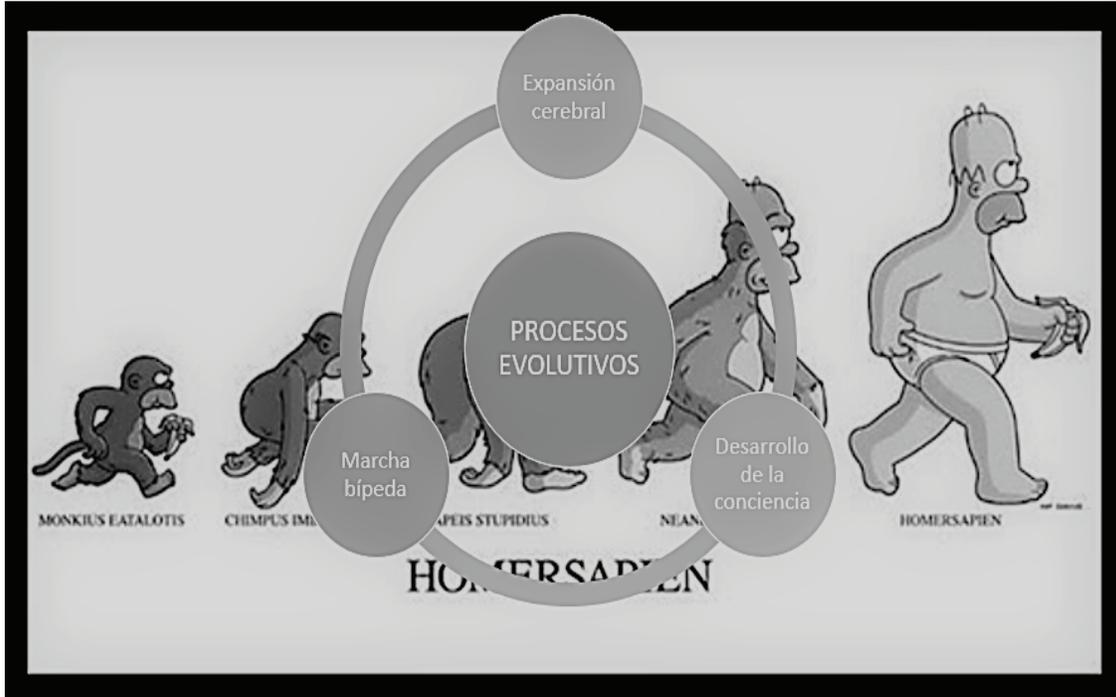


Figura 2. Creación de maquetas o dioramas de construcciones megalíticas de la prehistoria.



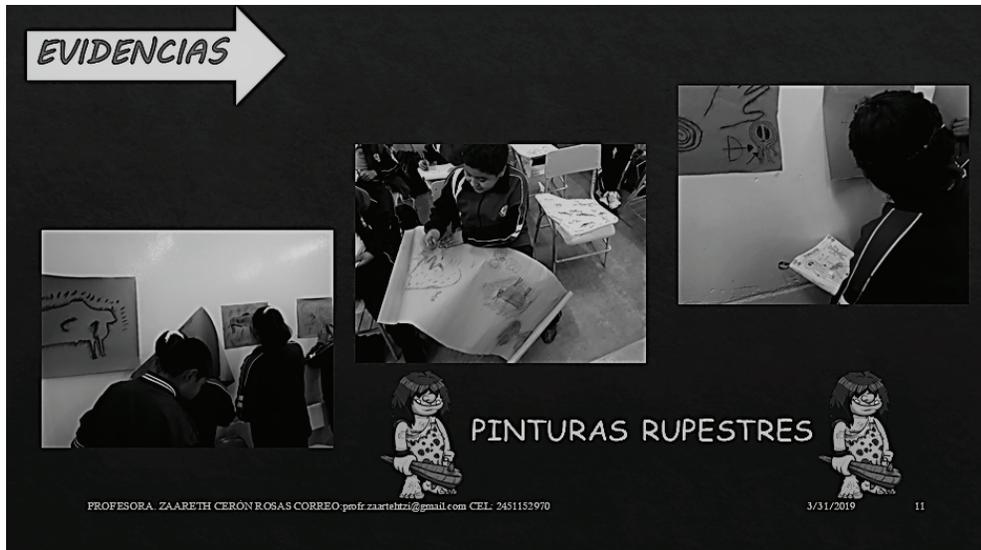


Figura 3. Un aspecto importante de la prehistoria fueron las pinturas rupestres.

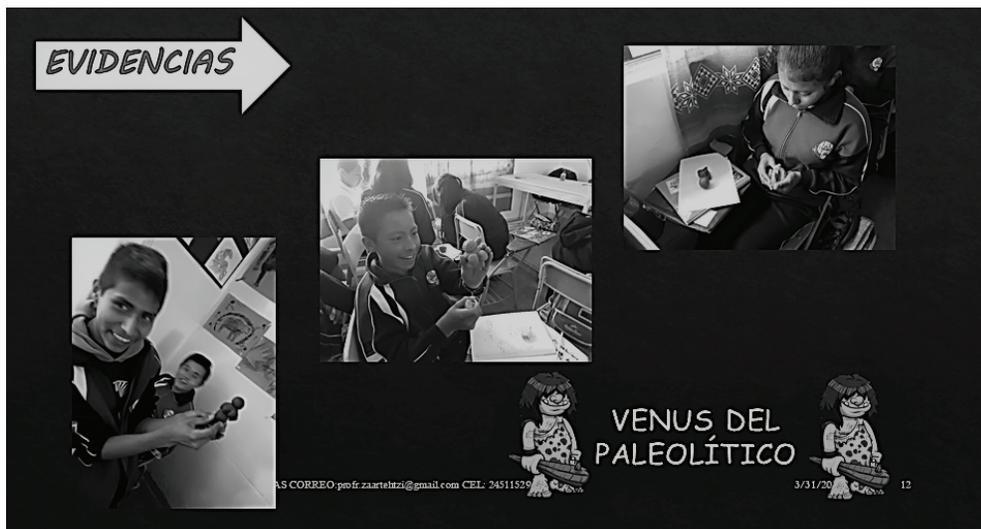


Figura 4. El alumnado implementó pigmentos naturales extraídos de su contexto como el uso del carbón, así como también en la venus del paleolítico.



Figura 5. Se reorganizó el contenido del libro de Historia para que tuvieran secuencia unos con otros, y potencializar los materiales de exposición con ejemplos de películas de caricaturas enfocados a situaciones históricas.



Figura 6. Aplicación de recursos visuales para la clase de Historia.



Figura 7. Aplicación de recursos visuales para la clase de Historia.

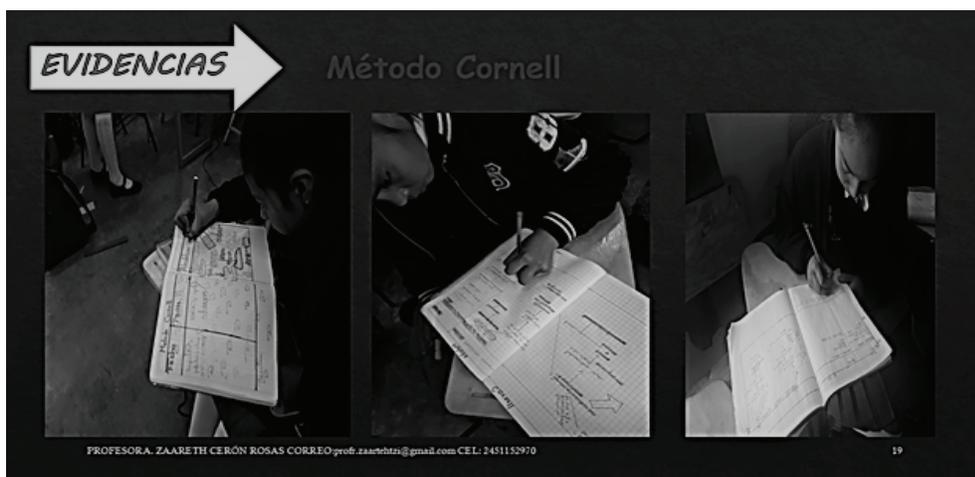


Figura 8. El Método Cornell trata de plasmar el temario en una hoja segmentada en tres partes.

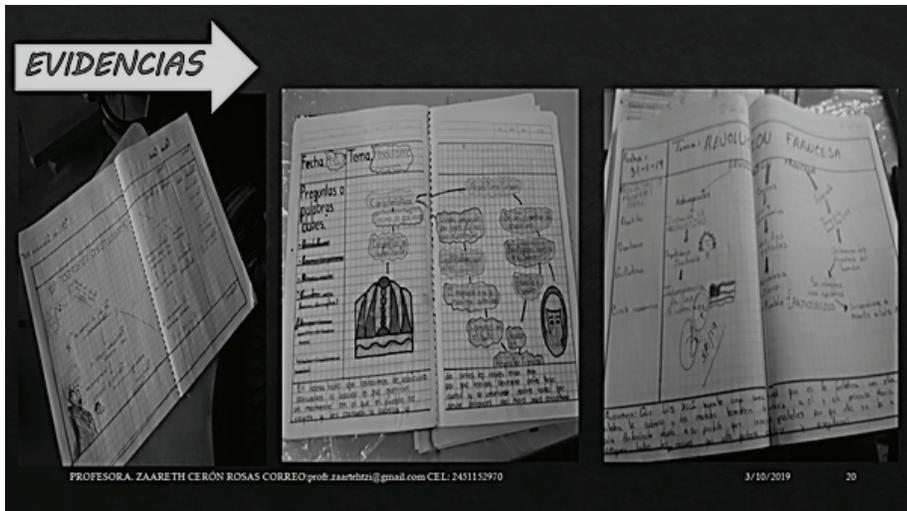


Figura 9. El Método Cornell ayuda a comprender lo estudiado, a organizar conceptos, ideas y tiempo; todo ello mejora el rendimiento del estudiante..

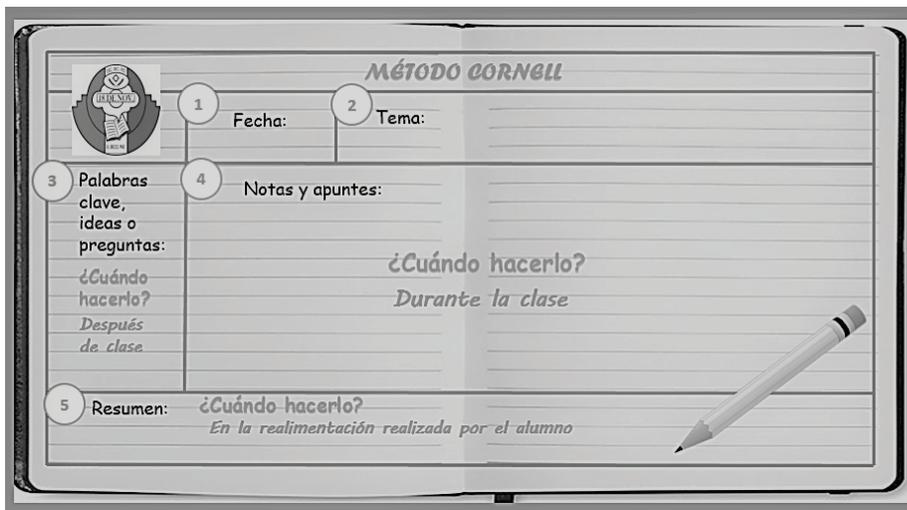


Figura 10. Utilizar el Método Cornell estimula el aprendizaje constante, activo y significativo.

SE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIONES GENERALES
DIRECCIÓN DE SECUNDARIAS GENERALES
SUPERINTENDENCIA DE SECUNDARIAS GENERALES ZONA B
ESCUELA SECUNDARIA GENERAL FEDERAL "18 DE NOVIEMBRE"
C. C. E. E. SECUNDARIA
CICLO ESCOLAR 2018-2019

18 de noviembre de 2018. 40 años forjando educación de calidad.
HISTORIA 1 EXAMEN TRIMESTRAL
TITULAR DE LA MATERIA: PROFESORA ZAARETH CERÓN ROSAS

NOMBRE DEL ALUMNO: _____ NO. I: _____ GRADO: _____ GRUPO: _____

CALIFICACIÓN	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
NIVEL DESEMPEÑO	EL ALUMNO REFLEJA CON EMPLEAR LOS CONOCIMIENTOS Y/O COMPETENCIAS SOLICITADAS					EN ALGUNAS OPORTUNIDADES EL ALUMNO MUESTRA LOS CONOCIMIENTOS Y/O COMPETENCIAS SOLICITADAS					EL ALUMNO LOGRA CASI SIEMPRE EL DOMINIO DE LOS CONOCIMIENTOS Y/O COMPETENCIAS SOLICITADAS					EL ALUMNO DOMINA LOS CONOCIMIENTOS Y/O COMPETENCIAS SOLICITADAS				

CALIFICACIÓN: _____

¡Éxito!

INSTRUCCIONES: Lee con detenimiento las siguientes preguntas y subraya la respuesta correcta.

1.- Son dos de las características del absolutismo europeo:
A. Forma de gobierno despótica y autoritaria B. El monarca era la máxima autoridad C. Realizaban leyes a favor del pueblo D. Forma de gobierno democrática
a) A. B b) B. C c) C. D d) D. A

2.- La ilustración fue conocida por:
a) El uso de la fuerza y el despotismo para comprender el mundo b) El uso la razón y el método científico para comprender el mundo
c) El uso del pensamiento negativo para gobernar a los súbditos d) Sistema de gobierno dirigido por un Rey.

3.- La Revolución Francesa fue un movimiento social protagonizado por el pueblo, ya que guiados por las ideas ilustradas y la independencia de las trece colonias, los franceses decidieron eliminar el sistema de gobierno monárquico por las malas condiciones de vida. Gracias a ello se redactaron las bases de los derechos civiles de todo el mundo ¿A qué documento se refiere el párrafo?
a) Constitución de Estados Unidos b) Despotismo c) Los derechos del hombre y del ciudadano d) Los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

4.- Gracias a la ilustración, la independencia de las trece colonias y la Revolución Francesa, las ideas libertarias se proliferaron por todo el mundo y provocaron que los virreinos y las colonias americanas se independizaran. De acuerdo a la lectura ¿Qué significa proliferación?
a) Incremento de la cantidad de algo en forma despacio b) Desaceleración de una cantidad en forma lenta c) Desaceleración de una cantidad en forma rápida.
d) Incremento de la cantidad de algo en forma rápida

5.- Relaciona los personajes históricos con el país al que ayudaron a independizarse

Toussaint Louverture México
Haïti Miguel Hidalgo y Morelos

Figura 11. El alumno se ha mostrado más participativo en clase y se refleja en las evaluaciones.

Figura 12. Las evaluaciones de los alumnos han mejorado con la aplicación del Método Cornell.



SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN JUVENIL
DIRECCIÓN DE SECUNDARIAS GENERALES
SUPERVISIÓN DE SECUNDARIAS GENERALES ZONA 09
ESCUELA SECUNDARIA GENERAL FEDERAL "18 DE NOVIEMBRE"
C. T. 2285000A
CICLO ESCOLAR 2019-2018

18 de noviembre de 2018. 40 años *forjando educación de calidad*

HISTORIA 1 EXAMEN TRIMESTRAL
TITULAR DE LA MATERIA: PROFESORA ZARAYETH CERÓN ROSAS

NOMBRE DEL ALUMNO: _____ NO. L: _____ GRADO: _____ GRUPO: _____

CALIFICACIÓN	1		2		3		4		5	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DESEMPEÑO	EL ALUMNO RESPONDE CON DIFICULTAD LOS CONOCIMIENTOS Y/O COMPETENCIAS SOLICITADAS		EN ALGUNAS OCASIONES EL ALUMNO MUESTRA A LOS CONOCIMIENTOS Y/O COMPETENCIAS SOLICITADAS		EL ALUMNO LOGRA CASI SIEMPRE EL DOMINIO DE LOS CONOCIMIENTOS Y/O COMPETENCIAS SOLICITADAS		EL ALUMNO DOMINA LOS CONOCIMIENTOS Y/O COMPETENCIAS SOLICITADAS			

CALIFICACIÓN



INSTRUCCIONES: Lee con detenimiento las siguientes preguntas y subraya la respuesta correcta.

- Son dos de las características del **absolutismo** europeo:

A. Forma de gobierno despótica y autoritaria B. El monarca era la máxima autoridad C. Realizaban leyes a favor del pueblo D. Forma de gobierno democrática

a) A. B b) B. C c) C. D d) D. A
- La **ilustración** fue conocida por:

a) El uso de la fuerza y el despotismo para comprender al mundo b) El uso de la razón y el método científico para comprender el mundo

c) El uso del pensamiento negativo para gobernar a los súbditos d) Sistema de gobierno dirigido por un Rey.
- La **Revolución Francesa** fue un movimiento social protagonizado por el pueblo, ya que guiados por las ideas ilustradas y la independencia de las trece colonias, los franceses decidieron eliminar el sistema de gobierno monárquico por las malas condiciones de vida. Gracias a ello se redactaron las bases de los derechos civiles de todo el mundo ¿A qué documento se refiere el párrafo?

a) Constitución de Estados Unidos b) Despotismo c) Los derechos del hombre y del ciudadano d) Los derechos de los niños, niñas y adolescentes.
- Gracias a la ilustración, la Independencia de las trece colonias y la Revolución Francesa, las ideas libertarias se proliferaron por todo el mundo y provocaron que los virreinos y las colonias americanas se independizaran. De acuerdo a la lectura ¿Qué significa **proliferación**?

a) Incremento de la cantidad de algo en forma despacio b) Desaceleración de una cantidad en forma lenta c) Desaceleración de una cantidad en forma rápida.

d) Incremento de la cantidad de algo en forma rápida
- Relaciona los personajes históricos con el país al que ayudaron a independizarse

Toussaint Louverture

México

Haïti

Miguel Hidalgo y Morelos



- Uno de los grandes libertadores de América fue Simón Bolívar, su sueño era unificar los virreinos españoles que gracias a las ideas ilustradas y la Revolución Francesa se habían independizado. En el mapa de lado derecho **identifica con color azul** los países que conformaban "el sueño de Simón Bolívar".
- La **Revolución Industrial** fue un proceso social que se desarrolló en Inglaterra y parte de Europa, ya que la explosión demográfica y los insuficientes servicios de transporte público provocaron la necesidad de mejorar los sistemas mecánicos. Gracias a la **máquina de vapor** que funcionaba por carbón se solucionaron algunas de las carencias que tenía el hombre. De los siguientes inventos localiza quienes pertenecen a la primera revolución.








- En la **Revolución Industrial** a pesar de los inventos que mejoraron la vida del hombre mediante la máquina de vapor aun existían carencias, uno de ellos fueron los medios de comunicación; ya que el sistema de cartas era deficiente por lo que a partir del uso de nuevas formas de energía como el **petróleo** y la **luz eléctrica** se idearon nuevas formas de transporte y de comunicación. De los siguientes inventos localiza los que pertenecen a la segunda revolución.

A. Locomotora B. Automóvil C. Teléfono D. Barco de Vapor E. Telégrafo F. Radio

a) A. B. C. D. b) B. C. E. F c) A. C. B. F. d) F. E. B. C

- Gracias a la **Revolución Industrial** se mejoró la vida del hombre pero también tuvo grandes consecuencias como el deterioro ambiental, el imperialismo, la desigualdad social y la explotación obrera. Lo cual provocó diferentes movimientos obreros que defendían los derechos de los trabajadores como:

a) Imperialismo y Absolutismo b) Capitalismo y Comunismo c) Ludismo y Cartismo d) Cartismo y Capitalismo
- Principal representante de la lucha obrera socialista, quien realizará en conjunto con Friedrich Engels el **Manifiesto del Partido Comunista**

a) Maximín Robespier b) Kant c) Luis XVI d) Karl Marx.




LA CONVERGENCIA DEL PROGRAMA DIPLOMA DEL BACHILLERATO INTERNACIONAL (BI) Y EL PROGRAMA POR COMPETENCIAS DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN LA ASIGNATURA DE HISTORIA EN NIVEL MEDIO SUPERIOR DE LA UANL¹

MIRIAM MARTÍNEZ WONG

Centro de Investigación y Desarrollo de Educación Bilingüe de la UANL

Resumen

El presente trabajo se centra en la experiencia de converger el Programa Diploma del Bachillerato Internacional (BI) y su enfoque de indagación de conceptos en la asignatura de Historia. El trabajo narra el proceso de combinar los enfoques en un programa analítico que deja entrever diferencias de orden medular. La primera de ellas se encuentra en la caracterización del Programa Diploma del BI en cuanto a su núcleo, su enfoque pedagógico para enseñar la historia y en la planificación del diseño inverso.

Si bien es importante ver que ambos modelos están marcados por un punto común: el seguimiento del paradigma constructivista de la educación; es la segunda diferencia, la que corresponde a la experiencia de aplicar en forma exitosa la enseñanza y aprendizaje de la Historia, la que termina por ser sobresaliente. Esto es porque el modelo implica conceptualizar a la Historia como una disciplina científica e independiente que se sirve de sus propios conceptos, métodos, habilidades y conocimiento por aprehender. En la pedagogía se sirven del modelo educativo para explorar preguntas de indagación sobre los contenidos, evaluar pruebas y desarrollar investigaciones históricas.

Palabras clave: indagación, conceptos, diseño inverso, habilidades de enseñanza y aprendizaje.

¹Para este trabajo se tomó como base la tesis de José Luis García sobre la aplicación del Programa de Años Intermedio (PAI) en el Colegio Vista Hermosa en México, consultar referencias bibliográficas.

INTRODUCCIÓN

Basado en el Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012), opera actualmente el cambio de malla curricular en el programa de estudios de la educación media superior en las preparatorias de la UANL. Dicho plan se sustenta en el enfoque constructivista y en el programa por competencias genéricas y disciplinares. A diferencia del anterior modelo (2008), el Modelo Educativo 2015 profundiza más en la caracterización respecto a tendencias, estrategias y propósitos. Su esquema se basa en dos ejes: el primero puntualiza la educación basada en el aprendizaje significativo, de enfoque integral y de construcción del conocimiento, mientras el segundo eje, enfatiza la educación basada en competencias, así como la necesidad de converger la educación y el empleo, mejorar la calidad, el enfoque, la implicación de desempeños y la necesidad de desarrollar y de estructurar situaciones de aprendizaje (UANL, *Modelo Educativo 2015*, pp. 31-33).²

Un aspecto relevante del plan de estudios es la posición del campo disciplinario de las Ciencias Sociales en el que se incluyen disciplinas como la Sociología, la Política, la Economía, la Administración y la que en nuestro caso nos compete: la Historia. Las competencias de este campo, a decir de su descripción, se orientan a “la formación de ciudadanos reflexivos y participativos, conscientes de su ubicación en el tiempo y el espacio”. Enfatiza la formación de los estudiantes desde una perspectiva plural y democrática, la toma de pensamiento crítico, la valoración del otro, asumiendo una responsabilidad con los demás (Acuerdos 442 y 444 de la RIEMS para el programa del SNB).

La asociación del modelo educativo de la UANL a las preparatorias de educación media superior consistió en alinearla a su Misión y Visión. En este aspecto, participé en el diseño del programa analítico de las asignaturas de Historia del Programa Diploma del Bachillerato Internacional³. Dentro de la labor de diseño, elaboración y ejecución de los programas se pusieron en práctica los roles del docente que lo destacan como facilitador del aprendizaje, desarrollador de recursos y un planeador.⁴

En cada uno de estos roles se observó que los elementos que tienen en común ambos programas académicos son el enfoque constructivista, la implementación de estrategias educativas y la aplicación del modelo taxonómico de cognición propuesta por Marzano y Pickering (2001). Por otro lado, se marcan profundas diferencias respecto a los contenidos, el sistema evaluativo y, en forma directa, del enfoque de enseñanza y aprendizaje.

La presente experiencia didáctica compete al enfoque de la enseñanza y aprendizaje del BI. Dicho enfoque está basado principalmente en la indagación y conceptos, y en el desarrollo de habilidades cognitivas, afectivas y metacognitivas⁵ para que los alumnos vean el aprendizaje como

²El modelo educativo contiene seis ejes estructuradores siendo lo más llamativo la conceptualización que sobre responsabilidad social (MSRU) se hace en el eje transversal en UANL, Modelo Educativo 2015.

³El Bachillerato Internacional (BI) es una organización educativa sin fines de lucro fundada en 1968 en Ginebra, Suiza. Es conformada por un grupo de colegios alrededor del mundo que tienen como objetivo brindar una educación internacional pre-universitaria. El Programa Diploma es un programa educativo con su propio sistema de evaluación destinado a alumnos de 16 a 19 años.

⁴Roles y funciones del profesor: tutor, facilitador del aprendizaje, modelo, proveedor de información, desarrollador de recursos y planeador.

⁵El desarrollo de habilidades cognitivas, afectivas y metacognitivas del enfoque de aprendizaje son agrupadas en cinco categorías que fomentan las siguientes habilidades: de pensamiento, comunicación, sociales, autogestión e investigación. Fueron enlistadas por el BI a través de una encuesta en 2007, así como valoradas en la opinión de múltiples expertos e instituciones como la OCDE, como elementos deseables para la vida posterior a la etapa escolar, véase

algo que “realizan en forma proactiva y no un suceso oculto que se les ocurre como reacción de la enseñanza”.⁶

En el diseño del curso se tomó como base a la Historia como asignatura independiente del BI, inmersa en el contexto educativo del CIDEB. Se toma en cuenta el enfoque pedagógico de los cursos de Historia y su planificación a través del diseño invertido y se describe en forma práctica el modelo.

Del contexto educativo del CIDEB UANL y del Programa Diploma del BI

El CIDEB es una preparatoria con una eficiencia terminal de 90 %. Su característica principal es la heterogeneidad poblacional de sus estudiantes (la mayoría proviene de estratos de clase media del área metropolitana de Monterrey (AMM); su selección es provista por las calificaciones obtenidas en el examen de ingreso y en el de desempeño TOEFL de inglés. La modalidad académica de los bachilleratos que ofrecen es bilingüe, progresivo y el internacional.

El Bachillerato Internacional tiene como meta formar jóvenes solidarios, informados y ávidos de conocimiento, capaces de contribuir a crear un mundo mejor y más pacífico, en el marco del entendimiento mutuo y el respeto intercultural. Sus programas fomentan el entendimiento y el respeto intercultural, “no como alternativa al sentido de identidad cultural y nacional, sino como un aspecto esencial de la vida en el siglo XXI”. El programa alienta a estudiantes en el mundo entero a adoptar una actitud activa de aprendizaje durante toda su vida, a ser compasivos y a entender que otras personas, con sus diferencias, también pueden estar en lo cierto.

Para el cumplimiento de estas metas el BI resume en diez atributos la declaración de principios de la comunidad de aprendizaje, misma que se esfuerza por ser: indagadora, de mentalidad abierta, informada e instruida, solidaria, pensadora, audaz, comunicadora, equilibrada, íntegra y reflexiva.⁷

La concordancia de este enfoque pedagógico y la visión del BI, es similar al propuesto por la UANL ya que éste último tiene como fin el desarrollo de la mentalidad internacional (como una competencia transversal), y la adquisición de competencias genéricas en las Ciencias Sociales que marcan la necesidad de sustentar posturas críticas en los estudiantes frente a fenómenos políticos de estudio, el trabajo colaborativo, la elaboración de propuestas transdisciplinarias, el uso de métodos y técnicas de investigación en lo académico, laboral, científico, el respeto hacia las prácticas culturales del otro en diversos contextos, la promoción del diálogo para resolver conflictos, así como en el manejo de tecnologías de información y el desarrollo de la innovación y soluciones a partir de métodos establecidos.⁸

En cuanto al modelo del Programa Diploma, es representado a través de seis áreas académicas de estudio simultáneo. Las áreas son: Estudios de Lengua y Literatura, Adquisición de Lenguas, Ciencias, Artes, Matemáticas e Individuos y Sociedades. Su núcleo se conforma de tres elementos. El primero es el curso de Teoría del Conocimiento (TDC), el cual examina la naturaleza del conocimiento y la manera en la que conocemos lo que afirmamos saber. Como se centra fundamental-

Enfoques de enseñanza y aprendizaje del PD en IB.org: https://xmltwo.ibo.org/publications/DP/Group0/d_0_dpatl_gui_1502_1/static/dpatl/es/guide-apr-to-learn.html

⁶Zimmerman (2000) en IB.org. [acceso marzo de 2019].

⁷Véase, Educación del IB, en el siguiente video: <https://player.vimeo.com/video/92728163> y IB, Guía de Monografía, 2017, p.4.

⁸Consultar las competencias 3, 5, 7, 8, 9, 12 de la UANL en los programas analíticos de la asignatura de Historia.

mente en el pensamiento crítico y la indagación acerca del proceso de aprendizaje, lo ideal es que la TDC esté vinculada al conjunto de áreas de estudio académico.

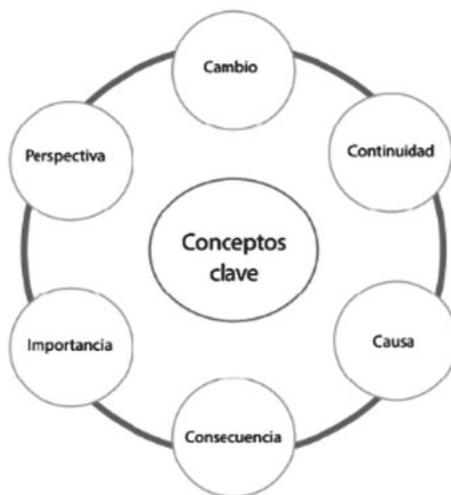
Otro elemento del núcleo lo conforma Creatividad, Actividad y Servicio (CAS), el cual es una materialización del perfil de comunidad de aprendizaje de manera real y práctica. El objetivo es que los alumnos desarrollen habilidades, actitudes y disposiciones mediante diversas experiencias individuales y grupales que les brindan la posibilidad de explorar sus intereses y expresar sus pasiones, personalidades y puntos de vista.⁹

Por último, hay un elemento fundamental que considera el fomento del desarrollo de las habilidades de investigación del alumno en torno a un trabajo escrito independiente con extensión de cuatro mil palabras. La monografía es desarrollada por el alumno acerca de un tema de su elección relacionado a las seis asignaturas y bajo la orientación de un supervisor. El trabajo le brinda la oportunidad de obtener un aprendizaje auténtico que le servirá para su progreso en la universidad.

Enfoque pedagógico de los cursos de Historia

Gracias a la flexibilidad que permite el PD en su currículo, se optó por impartir Historia en el nivel medio (NM)¹⁰ con énfasis en el siglo XX. A continuación, se presenta el diseño:

Figura 1. Conceptos claves del curso de Historia del PD. Guía de Historia, 2017, p. 6.



Tema prescrito	Temas de historia mundial	Evaluación interna
4. Derechos y Protestas	10. Estados Autoritarios (siglo XX) 12. La Guerra Fría: tensiones y rivalidades entre las superpotencias	Los alumnos eligen cualquier tema histórico para investigar, por ejemplo, el papel y la importancia de Nelson Mandela.

⁹Para más información sobre CAS, véase, IB, Guía de Historia (2017), p.3

¹⁰El PD imparte también el nivel superior (NS) de cada una de las asignaturas del BI. La diferencia en el nivel estriba en la profundidad de los contenidos y en las horas lectivas para cada curso.

La naturaleza de la signatura de Historia en el BI se describe como una disciplina dinámica, controvertida y basada en pruebas que implica un apasionante contacto con el pasado. Los cursos engloban la descripción de seis conceptos históricos claves, tales como causa, consecuencia, importancia y otras que se incluyen en la figura 1.

Como disciplina el BI asienta que la Historia es una ciencia interpretativa que conlleva a la exploración y fomenta el sentido de la indagación; favorece la comprensión profunda de la naturaleza del ser humano y del mundo actual¹¹.

Esto se logra a través de la consideración de estudio de múltiples perspectivas y opiniones, ya sea sobre un hecho histórico, acontecimientos o fenómenos.

Por ello, la Historia implica abordar dichos hechos desde diversos aspectos, por ejemplo, políticos, sociales, económicos y culturales. Invita a los estudiantes al historicismo, es decir, a que piensen desde el punto de vista histórico, por lo cual se hace necesario que los alumnos adquieran una serie de habilidades de investigación para así ponerse en los zapatos del oficio del historiador; pero sin perder la adquisición de conocimientos factuales.¹²

En cuando al objetivo de “mentalidad internacional”, el programa lo fundamenta a través del concepto de perspectiva, es decir, hacer al alumno consciente de las narrativas históricas que privilegian ciertas perspectivas dominantes. Se anima a cuestionar y criticar diversas perspectivas y a comparar o contrastar mediante el uso de fuentes históricas.¹³ Básicamente, el IB trabaja con estudios de casos históricos de diferentes regiones del mundo, dicha comparativa, garantiza libertad de elección para satisfacer intereses y necesidades de los alumnos.

Otro punto a subrayar respecto a la mentalidad internacional en los cursos es la concepción de la historia en vinculación con el presente, la cual permite la exploración de los conceptos históricos claves en relación a los desafíos globales presentes, en particular con los conflictos, el derecho y el gobierno.¹⁴

Cabe aclarar que para la creación de los programas analíticos bajo competencias se tomó a la Historia como una ciencia que estudia el pasado del ser humano, una disciplina que nos ayuda a analizar y a comprender mejor la realidad social en que vivimos. Con esa perspectiva se pensó en describir las unidades de aprendizaje (*Estados Autoritarios, Derechos y Protestas y Guerra Fría*), ubicándoles en el campo disciplinar de las Ciencias Sociales.

Las competencias seleccionadas permiten al estudiante desarrollar habilidades de interpretación a través de los hechos históricos o fenómenos, que han tenido lugar dentro del entorno social y cultural en diferentes épocas y contextos.

Como se puede ver, sino existe una total congruencia entre lo enfoques del BI y el enfoque por competencias, por lo menos no hay contradicción en cuanto a los fines u objetivos del curso. Por esa razón es importante señalar qué elementos se diferencian del enfoque por competencias y el enfoque por indagación y conceptos.

¹¹IB, Guía de Historia, 2017, pp. 6-7.

¹² Ibid.

¹³ Ibid., p. 99.

¹⁴ Ibid.

Enfoques de aprendizaje: competencias e indagación y concepto en el diseño del programa analítico de Historia

Cázares Aponte y Cuevas de la Garza (2017) afirman que las competencias articulan saberes de distintos orígenes que “se construyen en la práctica social, en procesos dialógicos y son flexibles; no son productos terminados, son procesos de habilitación”. Por otro lado, dice Argudín que la educación por competencias es “una convergencia de los comportamientos sociales, afectivos, y de las habilidades cognitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo un papel, un desempeño, una actividad o una tarea”, (Argudín en Cázares Aponte y Cuevas de la Garza, 2017, p. 17).

Para ilustrar el tipo de saberes retomamos el cuadro siguiente de Tobón (2009):



Las competencias articulan saberes que deben ser transferibles¹⁵, es decir, son competencias adquiridas con la posibilidad de trascender el contexto inmediato para adaptarse a nuevas situaciones o transformarlas.

Desde la teoría del enfoque constructivista, el aprendizaje es un proceso activo en que el estudiante “construye nuevas ideas o conceptos basados en sus conocimientos, ya sean éstos actuales o pasados”. La estructura o esquema mental proporciona significado y organización a experiencias que les permiten ir más allá de la información recibida (Pimienta, 2008, p. 5).

La labor del profesor es estimular al estudiante aplicando estrategias de aprendizaje y metodologías acordes al enfoque, intentando también potenciar el aprendizaje para que por sí mismo el alumno descubra principios. Es primordial que entre profesor y alumno se mantenga un diálogo activo, para así sustentar el seguimiento de un currículo contenido en forma de espiral.¹⁶

Las ideas expuestas sobre el aprendizaje constructivista y el enfoque por competencias fueron tomadas en cuenta en la planeación de la nueva malla curricular de las preparatorias de la Universidad. A su vez, en los programas analíticos de la Universidad se alinearon las competencias

¹⁵Otro saber son las implicaciones de los hechos que agregó Montenegro como la necesidad de entender los hechos y su asunción responsable; Montenegro en Aponte y Cuevas de la Garza, 2017, p.18.

¹⁶El contenido espiral implica que el estudiante va construyendo su aprendizaje sobre lo previamente aprendido, Pimienta, 2008.

propuestas por las RIEMS con las de la UANL. En el caso del CIDEB, en su formato figuran las habilidades obtenidas a través de las competencias genéricas y disciplinares¹⁷, las habilidades socio-afectivas y sus contenidos, el objetivo general del curso, los temas y subtemas y los objetivos específicos de aprendizaje por cada tema.

En lo que respecta a la didáctica en el aula los programas analíticos tomaron en cuenta las dimensiones del aprendizaje de Marzano y Pickering (2005)¹⁸ y las estrategias de enseñanza y aprendizaje propuestas por Pimienta (2012). Se trató de sumar dichos elementos al desarrollo de habilidades cognitivas, afectivas y metacognitivas con el enfoque por indagación y conceptos del Programa Diploma.

Como se explicó el enfoque de enseñanza y aprendizaje del PD refiere más a estrategias, habilidades y actitudes deliberadas que permean el entorno de enseñanza y aprendizaje. Su andragogía¹⁹ tiene como base cinco enfoques de aprendizaje:

Tabla 1. Enfoques de la enseñanza y aprendizaje del Programa Diploma del BI.

ENFOQUES DE APRENDIZAJE	ENFOQUES DE ENSEÑANZA
habilidades de pensamiento	basada en la indagación
habilidades sociales	centrada en conceptos
habilidades de comunicación	contextualizada
habilidades de autogestión	colaborativa
habilidades de investigación	diferenciada y guiada por la evaluación

Para la práctica del enfoque de enseñanza del BI se siguió primero un diseño invertido, el cual es una forma de estructurar en clase la implementación de actividades didácticas. Contrario a la idea de diseñar bajo un objetivo, posteriormente ejecutar mediante fases de actividad, para después concluir con una actividad, el diseño invertido propone identificar primero los resultados esperados de la actividad, determinar luego indicadores de éxito de la misma y finalmente planificar actividades a realizar para su cumplimiento.²⁰

¹⁷Cabe aclarar que las competencias disciplinares de las Ciencias Sociales son diez. Para cada asignatura y unidad de aprendizaje se eligieron las más provechosas y que se conjugaran con los objetivos generales de los enfoques de enseñanza y aprendizaje del PD. Las competencias disciplinares, así como sus elementos se pueden consultar en el acuerdo 44 del Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato (2008).

¹⁸La premisa de los autores es que existen cinco tipos de pensamientos a los que llaman “cinco dimensiones del aprendizaje” que son esenciales para un aprendizaje exitoso. Dicho andamiaje es útil porque ayuda a mantener el foco de aprendizaje, a estudiar el proceso de aprendizaje, a planear el currículo, instrucción y forma de evaluación con base a éstos, en Marzano y Pickeron, 2005.

¹⁹Mientras que la pedagogía es definida “como la ciencia y el arte de enseñar a los niños”, la andragogía, explican, es el arte de considerar las estrategias de enseñanza adecuadas para los alumnos del PD que tienen entre 16 y 19 años de edad, es decir, se conceptúa que en ese rango de edad deciden sobre su aprendizaje, participan en su planeación y evaluación de enseñanza, utilizan su experiencia de vida como recurso útil para un aprendizaje que prefieren se centre en problemas y no en contenidos, reaccionan mejor ante incentivos internos más que externos y, por último, necesitan entender los motivos y la importancia de todo lo que aprenden; enfoques de la enseñanza en: https://xmltwo.ibo.org/publications/DP/Group0/d_0_dpatl_gui_1502_1/static/dpatl/es/guide-pedagogy-or-andragogy.html, acceso marzo de 2019.

²⁰En el presente trabajo todo lo referente al diseño invertido se tomó de los cursos del enfoque de Enseñanza y Aprendizaje del Bachillerato Internacional impartido por el profesor Alejandro Moreno Guajardo en CIDEB durante el año 2018 y el presente 2019.

En conjunto al enfoque educativo, el diseño invertido resulta ser un instrumento que hace una importante diferencia al permitir explorar con mayor profundidad el significado de ideas claves, tales como la definición de preguntas esenciales y la elaboración de tareas de transferencia del aprendizaje. En el siguiente apartado resumimos su ejercicio.

El diseño invertido

El *backward design* o diseño invertido consta de tres etapas. La *primera* identifica los resultados que se esperan obtener. Incluye la meta de transferencia, la comprensión duradera que se desea alcanzar, un número de preguntas esenciales a explorar a profundidad, además de la habilidad del enfoque de enseñanza y aprendizaje a considerar. Así mismo el docente debe examinar el contenido para analizar qué espera que el estudiante comprenda y aplique en forma eficaz del conocimiento adquirido.

En una *segunda* etapa, se determina la evidencia aceptable que surge como producto de la aplicación del conocimiento adquirido y que comprueba el logro de la meta u objetivos de aprendizaje.

La evaluación considera dos tipos: el primero designa una tarea de desempeño que examina la aplicación del aprendizaje en una situación nueva y auténtica, y contiene aspectos relacionados a la comprensión y habilidad para transferir el aprendizaje.²¹ El segundo, considera pruebas cortas, exámenes, observaciones y trabajos.

La *tercera* etapa corresponde a la planificación de experiencias de aprendizaje. Éstas deben ser acorde al estudiante para que, a partir del contenido curricular, se ejecute un proceso de transferencia con metas de interpretación y de adquisición del aprendizaje.

En las primeras dos etapas y bajo un plan de unidad se enmarca una práctica pedagógica de constante reflexión y autoevaluación, tanto del enfoque como del docente. Como la planificación significa la práctica del enfoque BI, se espera que el maestro funja como un mentor de la implantación del currículo, y que éste, en unión con coordinadores y otros docentes, revise continuamente su efectividad en la comunidad de aprendizaje.

Esquema de la enseñanza de la asignatura de Historia

Derechos y protestas

El esquema de la enseñanza de BI y su convergencia con el modelo de competencias se llevó a cabo en las tres asignaturas de Historia. En la práctica cada una presenta resultados de análisis cualitativos distintos y, a la vez, se mantienen resultados en común. Debido al tiempo, seleccionamos

²¹En esta segunda etapa se sugiere seleccionar entre seis facetas de comprensión para cada tarea de desempeño. Las facetas no son un objetivo por sí mismo, sino una evidencia aceptable en términos de comprensión del contenido de la unidad de estudio. Así, un estudiante verdaderamente comprende cuando: *procesa* conceptos y principios con sus propias palabras, es capaz de explicarlos a otros, justificar sus respuestas y demuestra razonamiento; *realiza* interpretaciones acerca de una información, contexto, imágenes, analogías, historias y modelos, *aplica* y *adapta* su conocimiento a otros contextos, incluyendo aquellos que son complejos; *demuestra* nuevas perspectivas acerca de un asunto y reconoce diversos puntos de vista, ampliando su gama de ideas; *exhibe* empatía al actuar con sensibilidad y ponerse en el lugar del otro, tiene el *autoconocimiento* necesario que demuestra competencias metacognitivas, utiliza el pensamiento crítico y reflexiona acerca del significado de las experiencias de aprendizaje.

Derechos y Protestas y el desarrollo de la Evaluación Interna o Investigación Histórica como casos de experiencia de aprendizaje.

La *Investigación Histórica* es un producto que se divide en tres fases a lo largo de los cursos de Historia. Representa un trabajo de 20 horas. Su autoría es original del estudiante, mientras que al profesor le toca la labor de orientar sobre el producto, educar sobre la probidad académica, aprobar la temática y retroalimentar un borrador previo a la entrega final.

Considero que dos fases de la investigación han sido base importante para acercar a los jóvenes al tipo de trabajo que hace un historiador. La primera es seleccionar, evaluar y analizar fuentes históricas y bibliográficas. La segunda requiere reflexionar en torno a los métodos usados por el historiador y su labor. El aparato crítico, específicamente la sección dos del trabajo, es la parte más trascendente, pues es ahí donde el alumno da cuenta de su habilidad de interpretación de ideas, indagación de argumentos y comprensión de fuentes.

Para el curso del semestre enero-junio 2018 se revisó una muestra de 44 estudiantes. Desde el aspecto cualitativo evidenciaron exploración de preguntas con enfoques distintos y basados en la indagación y un manejo adecuado de la gestión del tiempo para responder a la formulación de su pregunta central. Algunas de estas preguntas se basaron en los cursos de Historia impartidos: ¿de qué manera los métodos de opresión usados por el ejército argentino ayudaron a Jorge Rafael Videla a mantenerse en el poder en su dictadura de 1976 a 1982?, ¿de qué manera el uso de la propaganda en el régimen de Fidel Castro influyó en la imagen internacional de Cuba?; otras preguntas obedecieron más a intereses particulares: ¿en qué medida la participación de las ONG's contribuyó a los logros de los movimientos indígenas por la autonomía a fines del siglo XX?, ¿de qué manera el nacionalismo serbio de Milosevic propició la disolución de Yugoslavia (1987-1995)?, ¿de qué manera afectaron los diferentes factores presentes en los disturbios de Stonewall en su importancia histórica?

El hacer un trabajo inédito, original, con aparato crítico, con bases conceptuales fue una experiencia significativa para los estudiantes, no pocos de ellos decidieron hacer sus monografías en Historia y presentar los exámenes correspondientes para obtener el diploma. Así pues, la muestra de trabajos presenta resultados sobresalientes en el manejo de los conceptos históricos guía (de causa-consecuencia), y sólo pocos no se adaptan a los criterios de las bandas de evaluación que piden un trabajo crítico y eficaz.²² La mayoría presenta una selección de fuentes eficaz, incluye perspectivas, ya sea historiográfica, de actores, instituciones, autores, entre otros, es decir, hay un análisis importante de fuentes y conceptos.

En cuanto a las secuencias, actividades y recursos que fortalecen el enfoque basado en indagación y conceptos, debemos que señalar que los libros de BI ofrecen ya preguntas a explorar, contenidos a enseñar, además de instrumentos para evaluar pruebas.

Las *pruebas* de la materia de Derechos y Protestas incluyen tipos de evaluaciones y preguntas de desarrollo. En ese sentido, para revisar el contenido factual se utilizaron como estrategias de aprendizaje: exposiciones grupales, lluvia de ideas, realización de cárteles, infografías y los mapas conceptuales. La última ha resultado exitosa al evidenciar la adquisición paulatina de conceptos

²²Los métodos de evaluación que el BI considera para sus alumnos son diversos. Utiliza criterios que describen el nivel en que los estudiantes son capaces de hacer determinada habilidad. Las bandas de calificación describen en forma integradora el desempeño esperado y son utilizadas para evaluar las respuestas de los alumnos a las preguntas centrales. Por último, los esquemas de calificación son utilizados para las preguntas de examen. Ver Guía de Historia, 2017, p. 79. Bandas para Pruebas, pp. 81-87, Criterios para evaluación interna, pp.94-96.

previamente desconocidos y que luego de varios intentos, termina estimulando al estudiante para obtener un pensamiento estructurado basado en conceptos.

Finalmente, con el estudio de Rights and Protest (Roger y Clinton, 2015), la revisión de filmes como *La marcha de Selma* (2015) y el desempeño de análisis de fuentes en los parciales de evaluación (los cuales BI denomina preguntas de prueba 1) han arrojado resultados excepcionales.

Como ejemplo mostramos el ejercicio análisis de contraste de fuentes (discursos como los de Malcom X y Martin Luther King). La estructura de dicha prueba 1 requiere que el estudiante:

- Demuestra comprensión de fuentes históricas
- Interprete y analice una variedad de fuentes
- Compare y contraste información entre fuentes
- Evalúe los valores y limitaciones de una fuente
- Sintetice evidencia de las fuentes con su propio conocimiento sobre el tema²³

En el ejercicio los estudiantes fueron capaces de ubicar en un tiempo y espacio los discursos, además de evidenciar comprensión del tema. Otro punto es que logran describir sin dificultad los textos. Sin embargo, un resultado singular es la dificultad que los estudiantes presentan para poder diferenciar puntos o argumentos en contra, así como para visualizar los ejes temáticos que para el caso del estudio del caso de Estados Unidos serían: la importancia de sus líderes, sus métodos y aspectos concretos que revelan las fuentes.

CONCLUSIONES

En una época donde la globalización exige nuevos desafíos para los futuros ciudadanos, es urgente y relevante voltear la mirada a las formas en que se enseña Historia. La falta de una didáctica en el oficio, aunado a la falta de capacitación de profesores de asignatura en la educación media superior, ha hecho complejo el problema.

Las competencias han querido ser la respuesta, en parte, a este panorama competitivo en que la educación tiene la intención de formar un ciudadano reflexivo, crítico, hábil en aptitudes, actitudes, habilidades y emociones.

En el presente trabajo logramos delinear algunos aciertos del modelo por competencias al converger con el enfoque de indagación y conceptos en la asignatura del BI del CIDEB. La experiencia ha afianzado la idea de una convergencia con el paradigma constructivista y la inculcación del amor por estudiar el pasado; de pensar y ejecutar la Historia como una disciplina rigurosa, con sus propios métodos y conceptos.

Lograr que la transferencia de aprendizaje sea exitosa o no, tiene relación con el enfoque educativo y su andragogía; pero atañe también al núcleo del programa, a su sistema de evaluación, a la calidad de los contenidos y, por supuesto, a la conceptualización de la asignatura que es hoy, la de mayor demanda en monografía a nivel nacional.

El diseño invertido como planificador resulta efectivo para corregir fallos en la forma de aplicar el programa, no olvidando que pueden existir diversidad de factores para la obtención de resultados adversos a las metas, habilidades y evidencias obtenidas del mismo.

²³Consultar: Rogers, Mark y Clinton, Peter (2015, p.2).

Empero, sin reparar quizá en dichas cuestiones o en otros factores, por ejemplo, los estilos de aprendizaje, es un hecho que las evaluaciones externas y la eficiencia del PD²⁴, evidencian que los estudiantes son capaces de demostrar competencias metacognitivas y habilidades de comprensión de textos, así como de interpretación de perspectivas, creación de argumentos, realización de interpretaciones sobre fuentes o la tan anhelada capacidad de pensamiento crítico.

Pendiente quedó analizar si se comprueba una transferencia de los saberes hacia otros contextos. El universitario sería un escenario propicio para la aplicación y adaptación de ese conocimiento. Por lo pronto, a quince años del programa en el CIDEB, y a tres de mi colaboración como profesora de asignatura, queda un testimonio de intervención didáctica exitosa.

REFERENCIAS

IB. (2017) *Guía de Historia*

IB. (2016). *Guía de Monografía*, pp. 26-30.

Cázares Aponte, L.; Cuevas de la Garza, J. F. (2017). *Planeación y evaluación basada en competencias*, México: Editorial Trillas.

García Ramírez, J. L. (2014). *La aplicación del Programa de Años Intermedios del Bachillerato Internacional como alternativa pedagógica en la enseñanza de la Historia en el Colegio Vista Hermosa*. (Tesis de Licenciatura en Historia. Facultad de Estudios Superiores de Acatlán, UNAM.

Marzano, J. R. (2001). *Designing a new taxonomy of educational objectives. Experts in Assessment Series*, Guskey, T. R., & Marzano, R. J. (Eds.). Thousand Oaks, CA: Corwin

Marzano, Robert, J. y Pickering, Debra, J. (2005). *Dimensiones del aprendizaje*. Traducción Héctor Guzmán Pérez. Segunda edición, ITESO.

Moreno Guajardo, Alejandro. (2019). *Diseño invertido*. Curso del enfoque de enseñanza y aprendizaje del Programa Diploma en Bachillerato Internacional llevado a cabo en CIDEB, UANL (2018/2019).

Rogers, Mark, Clinton, Peter. (2015). *Right and Protest*. History Course Book, Oxford, University Press.

Pimienta Prieto, Julio. H. (2008). *Evaluación de los aprendizajes*. Primera edición. México: Pearson Educación.

Tobón Tobón, S.; Pimienta Prieto, J. H. y García Fraile, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación por competencias*. México: Pearson Educación.

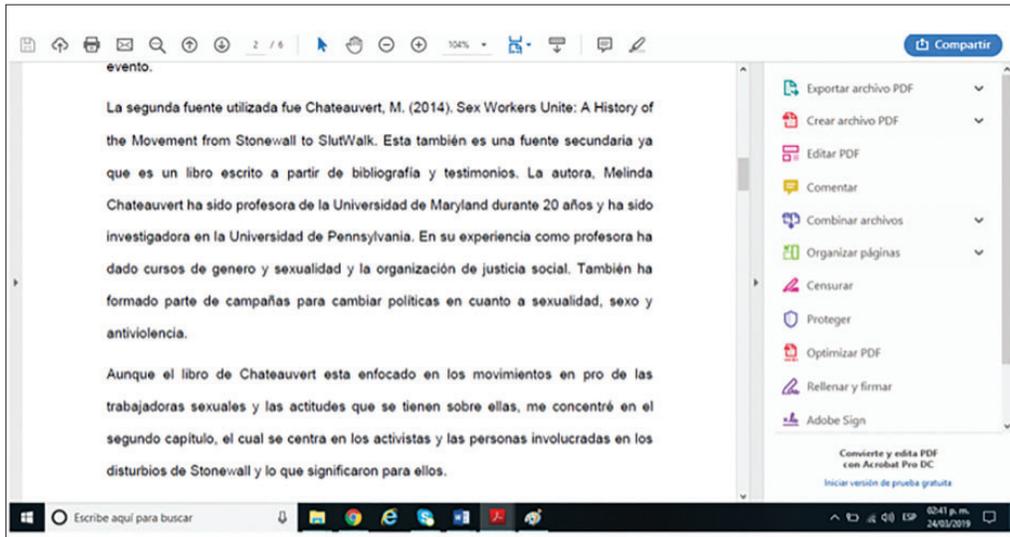
UANL. (2015). *Modelo Educativo*.

²⁴Para darle veracidad a esta afirmación sería necesario hacer un estudio cuantitativo de los desempeños y otro cualitativos respecto a la calidad de productos de los trabajos que se producen en el CIDEB.

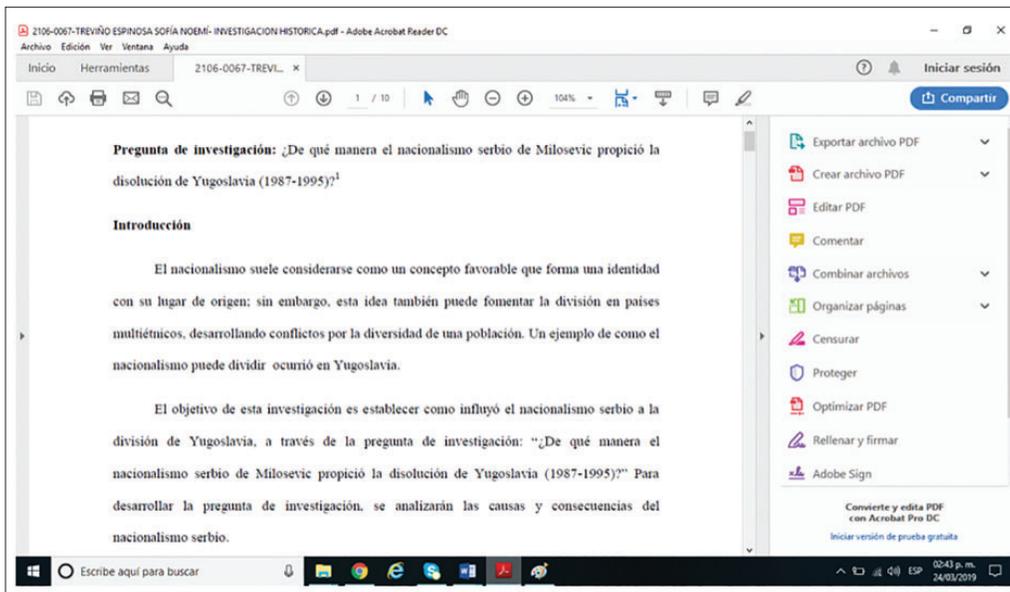
ANEXOS

Evaluaciones internas

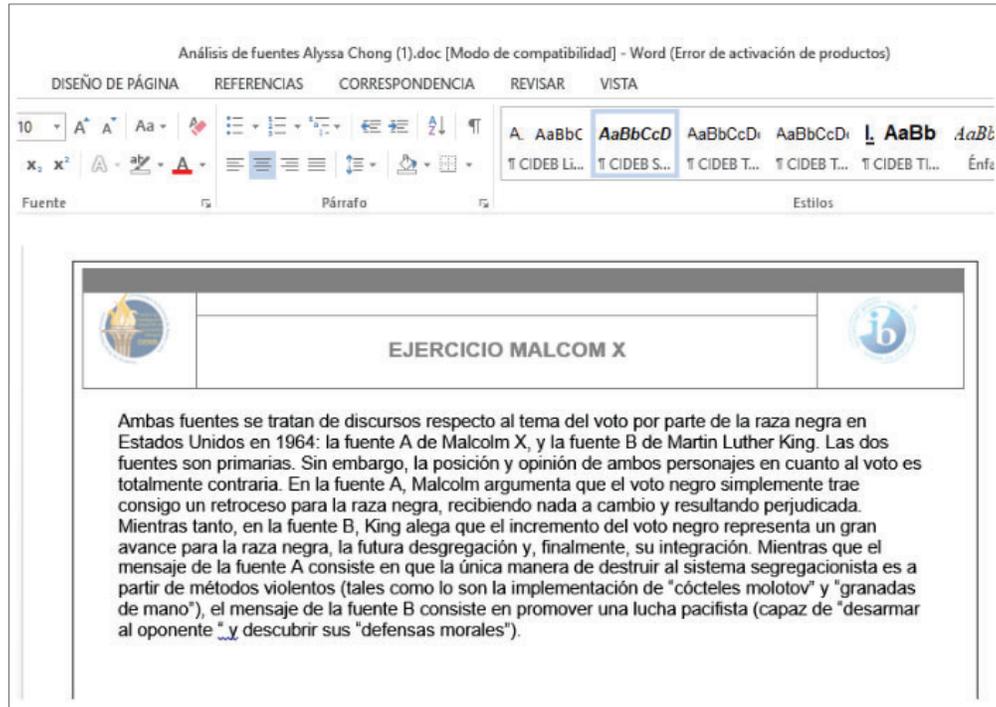
Investigación histórica: Evaluación de fuentes sobre los sucesos de Stonewall.



Investigación histórica: Nacionalismo serbio.



Investigación histórica: Evaluación de fuentes sobre los sucesos de Stonewall.



Programa analítico de Derechos y Protestas elaborado por: Miriam Martínez Wong.

Unidad de aprendizaje	Derechos y Protestas (Siglo XX)				
Desarrollo del Área Curricular	Interdisciplinario	Modalidad	Presencial		
Campo disciplinario	GRUPO 3: Individuos y Sociedades / Ciencias Sociales	Clave			
Periodo académico	Agosto– Diciembre 2019	Semestre	Cuarto		
Fecha de elaboración	16 de febrero de 2017	Frecuencias por semana	3		
Actualización	Octubre de 2017	Créditos por semestre	2		
Diseñadores del programa	Miriam Martínez Wong	Horas	Total	Aula80%	Extra Aula
			64	54	20% 10

UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA INNOVADORA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE MÉXICO EN EL COLEGIO DE BACHILLERES

BELINDA ARTEAGA CASTILLO
CINTIA ISLAS LÓPEZ
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco

Resumen

La enseñanza de la Historia en las aulas se ha presentado como un reto constante para quien se encuentra frente a un grupo en aula, esto causado por los índices tan altos de reprobación en la asignatura, debido a no saber enfocar la enseñanza y caer en una enseñanza tradicionalista (es decir memorística, enfocada en un enseñante frente a un grupo de receptores “educandos”).

Durante mucho tiempo la Historia que se enseña en las escuelas mexicanas se ha centrado en la memorización de datos (fechas, nombres, lugares) relacionados con eventos y personajes, pero hasta hoy, esa historia no ha logrado suscitar el interés de los alumnos ni el aprendizaje de la asignatura.

A contracorriente de dicha tendencia, esta investigación propone una manera innovadora de trabajar la Historia en las aulas, ello a partir del manejo de fuentes primarias, fuentes secundarias y del empleo de conceptos históricos de primero y segundo orden (herramientas que nos permitan enseñar el tema).

A través de estos elementos se pretende que el alumno formule sus propias hipótesis sobre nuestro pasado y sus vínculos con el presente.

Palabras clave: enseñanza de la historia, educación media superior, historia, propuesta educativa.

INTRODUCCIÓN

En esta ponencia presentamos los resultados de una investigación en desarrollo que, como se indica en su título, expone la estructura de una propuesta pedagógica para la enseñanza de la historia en nivel medio superior.

La propuesta fue elaborada en los seminarios que forman parte de la opción de campo de Historia de la Educación y Educación Histórica que actualmente se imparte en los dos últimos semestres de la licenciatura en pedagogía que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional.

Esta propuesta -producto de un diálogo académico entre las autoras- se aplicará en un plantel de educación media superior de la ciudad de México en la asignatura Historia de México II y aborda el proceso de industrialización que se desarrolló en nuestro país en la segunda mitad del siglo XX impulsado por factores clave como la expropiación petrolera decretada por Lázaro Cárdenas y las consecuencias para nuestro país de la Segunda Guerra Mundial.

DESARROLLO

En la primera parte de esta investigación se buscó definir el concepto de historia que nos ayudara a guiar el aprendizaje. Bajo esta lógica, partimos de la definición de Marc Bloch, quien sostiene que la historia es “La ciencia de los hombres en el tiempo” (Bloch, 2000, p. 9) o bien “La disciplina que estudia a los hombres en el tiempo” (Bloch, 2000, p. 9).

Ello significa que la historia se ocupa del pasado, pero también de las relaciones de dicho pasado con el presente y el futuro. También implica que el tiempo en que vivimos es producto de una causalidad histórica.

Otro elemento que retomaremos de Bloch es el carácter científico de la historia, es decir la historia es una disciplina científica que estudia objetos referidos a las sociedades humanas en el tiempo, está estructurada metodológicamente y tiene los recursos necesarios para comprobar sus hipótesis y así validarlas.

Este reconocimiento de los objetos de estudio propios de la historia y retomando a Marc Bloch, permitió delimitar el campo de estudio de esta disciplina y remontar sus antecedentes más remotos en los que los historiadores “contaban confusamente acontecimientos sólo unidos entre sí por las circunstancias de haberse producido aproximadamente en el mismo momento: los eclipses, las granizadas, la aparición de sorprendentes meteoros, con las batallas, los tratados, la muerte de héroes y reyes” (Bloch, 2000, p. 27).

No es menos cierto que frente a la inmensa y confusa realidad, el historiador se ve necesariamente obligado a señalar el punto particular de aplicación de las herramientas teóricas y metodológicas de la disciplina para realizar la elección de procesos, interrogantes y problemas que atañen a su disciplina. En este sentido, Bloch (2000) afirma “ahí donde se encuentran los seres humanos, hay historia” (p. 26).

Y si bien resulta cierto que no son los mismos objetos de estudio, los de un biólogo, un químico, un arquitecto y un historiador, muchas veces estos objetos, suelen encontrarse en el camino, pero ahí es donde encontramos el trabajo del historiador, el de poder dividir y centrarse en los objetos que incumben a esta disciplina sin olvidar las relaciones dialógicas con otras disciplinas como la geografía, la economía, la demografía o la política.

Aunado a esto, se busca comprender el pasado por el presente, pero “no es, quizás, menos vano esforzarse por comprender el pasado si no se sabe nada del presente” (Bloch, 2000, p. 47), cómo

podríamos acercarnos a la historia si no vivimos nuestro presente, si no sabemos que está aconteciendo, el hombre suele aislarse de la realidad, cuando muestra poco interés hacia lo que sucede en su entorno. Y en sentido inverso, al no ser capaces de descifrar nuestro pasado el presente puede resultar incomprensible.

En materia de educación sería interesante como sugería Maitland, “invertir el camino tradicional que se ha seguido en toda investigación que va de lo mejor conocido a lo más oscuro. Sin duda alguna, la luz de los documentos no siempre se hace progresivamente más viva a medida que se desciende por el hilo de las edades” (Maitland, en Bloch, 2000, p. 49).

Entonces vemos que hay distintas formas de pensar la historia, que hay distintas formas de enseñarla, no solo como una aproximación al pasado, sino como una forma de conectar nuestra realidad, con sucesos importantes de nuestro pasado.

De esta manera, la historia que asumimos como fundamento para nuestra propuesta pedagógica, reconoce que la disciplina estudia los procesos del pasado en relación con el presente y que como una ciencia en construcción se basa en la metodología propia de la disciplina. Es decir, retoma sus conceptos teóricos clave para interpretar fuentes históricas, que son los registros de lo que ocurrió y del impacto de dichos procesos en nuestra realidad (presente).

Dichas fuentes (primarias y/o secundarias) se pueden definir, como toda evidencia (registro escrito, sonoro, iconográfico o de cualquier otro tipo) que da cuenta de determinados procesos sociales. En el campo de la historia de la educación, esto se refiere a todo aquello que nos muestre, así sea de manera parcial o fragmentaria los procesos que han dado lugar a la educación de los seres humanos en sociedad.

En el campo de la historia de la educación, los procesos que se refieren a la enseñanza y el aprendizaje de la historia constituyen objetos de estudio relevantes.

Tomando en cuenta, aportaciones que han realizado Belinda Arteaga y Siddharta Camargo, se llega a la conclusión de que para generar alternativas a las formas en que tradicionalmente se ha enseñado la historia en la escuela, el uso de fuentes primarias y fuentes secundarias es ineludible, pero poco sentido tendría solo dar las fuentes primarias o secundarias a los alumnos sin que estas tengan un propósito y sean trabajadas correctamente, es por eso que en esta secuencia didáctica se han trabajado dichas fuentes, por medio de conceptos ordenadores, más explícitamente, por un concepto de primer orden que sería “México una nación moderna. La industrialización y crecimiento económico 1940-1960” y dos conceptos de segundo orden que son la relevancia histórica y causa y consecuencia, con lo anterior se puede hacer hincapié que el alumno será capaz de desarrollar un pensamiento histórico y una conciencia histórica.

Para este trabajo, se toma en cuenta que los archivos históricos resguardan momentos del pasado fundamentales para comprender la educación actual. En ellos es posible analizar imágenes, documentos oficiales, correspondencias, fotos, libros antiguos y muchas otras fuentes de la educación mexicana a lo largo de la historia.

Por lo anterior mencionado, se hace hincapié que se recabaron documentos de distintos archivos históricos, que nos ayudaron a estructurar esta propuesta. Retomamos la palabra *documento* desde la perspectiva de Marín (2002), quien nos da la siguiente definición: “Un documento es toda expresión en lenguaje oral o escrito, natural o codificado, recogida en cualquier tipo de soporte material, incluidos los mecánicos o magnéticos” (p. 7), es decir, que encontramos archivos de toda índole, pero debemos aprender a seleccionar los documentos que nos ayudarán a sustentar la investigación.

Con intencionalidad pedagógica, es fundamental que los documentos o fuentes que se analizarán en clase reúnan las siguientes características: claridad, lenguaje no técnico, sistematicidad, un

valor administrativo y un propósito –explícito o implícito– respecto de su creación.

Para esto seguimos el modelo que nos propone Ciro Cardoso, el cual consta de:

1. Planteamiento del problema, en el cual se tienen que cubrir ciertos criterios, el primer criterio sería la relevancia que tiene el tema que estamos asumiendo, como segundo criterio la viabilidad es decir saber si se podrá desarrollar tomando en cuenta todos los recursos que necesitamos, en un tercer criterio la originalidad que nos ayudará a tener una construcción histórica, y como cuarto criterio está el interés personal que será de gran ayuda para generar esa disponibilidad en nosotros y el interés que ponemos en este tema.
2. Construcción del marco teórico y construcción de la hipótesis, estos dos puntos son de suma importancia, ya que podrán dirigir el trabajo en un mejor sentido y nos pueden ayudar a comparar los resultados que obtendremos, claro que estos puntos también requieren una construcción constante para situarlos correctamente.
3. Identificación de fuentes primarias y secundarias que permitan corroborar dicha información.
4. Corroboración de hipótesis.

Otro elemento importante que sin duda debemos mencionar es el modelo específico que nos ha guiado, el modelo de Educación Histórica que nos proponen Belinda Arteaga y Siddharta Camargo, según estos autores, hoy en día se reconoce:

La necesidad de centrar el debate en los procesos de aprendizaje, más que en la tarea de “enseñar”; en la interdisciplina, más que en la “didáctica” como procedimiento de transmisión de contenidos (...) en el plano del desarrollo autónomo, más que en la heteronomía; en el lugar del pensamiento abstracto, más que en el sitio de la mecanización y la reproducción (2013, p. 5)

Los jóvenes con quienes trabajaremos, ya no se conforman con la idea de recibir contenidos, ellos buscan el ¿por qué? y ¿para qué? de las cosas, son capaces de formar hipótesis contrastando informaciones que les son dadas, desde ahí, en esta investigación queremos acercarlos a la historia, donde ellos sean capaces de formar una conciencia histórica, desde esta perspectiva retomaremos lo que nos propone Andrea Sánchez Quintanar, donde nos hace mención:

1) Que la noción de todo presente tiene su origen en el pasado, sin duda alguna hemos escuchado en diversos debates que no tiene que ser precisamente citado el pasado para comprender el presente, pero ¿entonces en que se está fundando lo que estamos buscando?, ¿qué fundamentos tenemos para haber llegado a lo que vivimos hoy en día? Es Bloch quien nos propone un tiempo de larga duración donde se tienen que vincular los acontecimientos pasados, no para memorizarlos, sino para tener un acercamiento en el presente, poder entender situaciones que se están viviendo y a la cuales se enfrentarán los alumnos de estas generaciones dentro y fuera del ámbito escolar.

2) La certeza de que las sociedades no son estáticas, sino que cambian y se transforman de manera constante y permanente por mecanismos intrínsecos a ellas, independientemente de la voluntad de los individuos que las integran, claro que debemos tener la referencia de que la sociedad está expuesta a un constante cambio, nada menos sería mencionar en el ámbito escolar, los cambios que ha sufrido la educación en los últimos sexenios donde los distintos órganos gubernamentales han tomado la batuta de decidir cuáles son los cambios pertinentes para la educación no desde una mirada pedagógica, sino desde la mirada política, es por esto que muchos de los cambios que sufrimos en una sociedad se deben a estas decisiones, ya

que nos encontramos regidos por una presidencia, por tres poderes: ejecutivo, legislativo y judicial, que si bien nosotros tomamos la decisión de quien nos regirá, debemos de aprender a tener conciencia histórica para poder comprender lo que sucede y tomar la mejor decisión en el momento pertinente.

Por último, tomamos un tercer punto, de los cuales Sánchez Quintanar hace mención:

3) La percepción de que el presente es el pasado del futuro, que ya me encuentro inmersa en todo ello y, por tanto, soy parcialmente responsable de la construcción de ese futuro, los jóvenes de los que nos encontramos rodeados, se encuentran enajenados por distintas situaciones que los rodean como lo son: los medios de comunicación, los videojuegos, las redes sociales, ya que muchos de estos medios irrumpen en la vida cotidiana, pero es necesario aprender a hacerlos manejables para el área educativa esto para poder valernos de ellos y poder buscar aplicaciones de enseñanza por medio de estas vías que se han vuelto indispensables para las y los jóvenes de hoy en día, entendiendo de esta forma que los alumnos puedan estar en constante construcción del futuro mediante el presente, tomando en cuentas las necesidades de los estudiantes en las aulas es decir teniendo un contexto definido, podemos enfrentar las situaciones para comenzar a construir junto con las nuevas generaciones un pensamiento.

En el caso de esta investigación, el pensamiento que se quiere desarrollar es el histórico, Camargo y Arteaga (2012) nos dicen que dicho pensamiento “es el resultado de aproximaciones sistemáticas y formales a la disciplina y, por lo tanto, son el resultado de ejercicios de construcción de sentido” (p. 9), por tanto no se puede tomar simplemente la vida de una persona o de las personas que rodean a esta misma, se tiene que tomar un contexto amplio, se tienen que ver muchos de los factores que afectan o favorecen a los individuos en concepto, ya que por naturaleza tenemos que hablar de que el ser humano es un ser social que sufre constantes transformaciones debido a que la sociedad está sufriendo transformaciones constantemente.

Derivado del pensamiento histórico y la conciencia histórica que como nos dicen Arteaga y Camargo (2012), permite que los estudiantes adquieran:

Un horizonte amplio de lectura que integra la mirada historiográfica con un fuerte componente de organización pedagógica, a partir de la aplicación de conceptos ordenadores que permiten sistematizar las evidencias de que disponen los alumnos para explicar los procesos históricos que se estudian (p. 10)

Para ello es necesario que los estudiantes formulen interrogantes e hipótesis propias y no sólo las impuestas por un plan de estudios o un programa preestablecido (Arteaga y Camargo, 2012, p. 9).

Entonces tomemos en cuenta que una hipótesis se plantea como “una suposición lógica y razonada que se formula para iniciar una investigación que se puede confirmar o disprobar” (Prats y Santacana, 2001, pp. 24-25).

En suma, lo que se busca es que los alumnos sean capaces de construir dichas hipótesis mediante el análisis de fuentes primarias y secundarias que les permitan tener un acercamiento al tema que se está tratando y un acervo de información, validación y argumentación del cual puedan disponer para elaborar conclusiones autónomas.

En la secuencia didáctica que se ha elaborado, se utilizaron fuentes primarias como lo son testimonios personales, imágenes y videos de la época que se aborda y que contempla los años en los cuales se impulsó la industrialización de nuestro país. La fundamentación teórica de esta secuencia

está basada en el modelo de educación histórica, que con anterioridad se ha mencionado, y en el plan de estudios 2018 (modelo educativo 2018) y programa de estudios de Historia de México II implementado en el Colegio de Bachilleres plantel 15 “Contreras”.

El contenido central en esta propuesta es “México una nación moderna. Auge de la industrialización y crecimiento económico, y la nueva crisis social y política” y como contenido específico “El auge aparente: la industrialización y el crecimiento económico 1934-1982”, dichos contenidos constarán de 2 sesiones de trabajo, donde la primera sesión tendrá un valor de 60 min y la segunda un valor de 180 min., a continuación, se muestra el diseño realizado.

DATOS INSTITUCIONALES:

Nivel: Bachillerato

Nombre de la escuela: Colegio de Bachilleres Plantel 15 “Contreras”

Dirección: Río Barranca del Rosal s/n, entre Dalia y Nube, fraccionamiento El Toro, 10610, Magdalena Contreras, Ciudad de México

Profesor (a): Islas López Cintia

Grado escolar: Cuarto Semestre

Eje: Corte 2

Asignatura: Historia de México II

Tiempo de impartición: 3 horas a la semana

CONCEPTO DE PRIMER ORDEN: La industrialización y el crecimiento económico 1940-1960”

CONCEPTOS DE SEGUNDO ORDEN: Relevancia y causa/consecuencia

Aprendizajes esperados
Seleccionar de entre varios hechos cuáles fueron condicionantes para la industrialización del país durante la segunda mitad del siglo XX
SESIÓN 1, duración 2 horas semanales
<p>¿Qué busco? Que los alumnos identifiquen los antecedentes y el contexto por el cual surgió la industrialización en México 1940-1965</p> <p>INICIO <i>Preguntas para guiar el aprendizaje</i> ¿Qué importancia tuvo el Cardenismo para la industrialización del país? ¿Por qué fue importante la política agraria e industrial en el Cardenismo? ¿Qué importancia tuvo la Segunda Guerra Mundial para la industrialización de México?</p> <p>DESARROLLO Situaciones de aprendizaje recomendadas. Transmisión de un fragmento de película “Pepe el Toro” (donde se ve el proceso de industrialización en donde cambia la vida de un carpintero. Para la industrialización, el noticiero continental en la filmoteca nacional de la UNAM), películas de la Segunda Guerra Mundial sobre el Escuadrón 201. Que se contesten las preguntas</p> <p>CIERRE Solicitar a los alumnos que investiguen por medio de imágenes, textos o videos acerca de este periodo en México y pedirles que escriban uno o dos párrafos acerca de antecedentes y parte de este proceso de la industrialización dentro de este periodo de 1940-1965; y posteriormente hacer una recopilación de toda la información que tengan los alumnos, complementando esta actividad con fuentes primarias (imágenes).</p>

SESIÓN 2, duración 2 horas semanales

¿Qué busco?

Que los alumnos identifiquen un hecho económico y político que llevó México a la industrialización
Que los alumnos comprendan el impacto de la industrialización en la vida de los mexicanos.

INICIO

Una vez visto el video, los estudiantes buscarán en la filmoteca Hernández Bravo; la Fonoteca Nacional o en You Tube por equipos materiales que se refieran a la industrialización del país y cada equipo explicará qué encontró y qué relación tiene con la industrialización de México.

DESARROLLO

Que los alumnos organicen una secuencia con las imágenes y textos e identifiquen los cambios y permanencias a lo largo del tiempo que ha generado este proceso.

CIERRE

En el pizarrón, se colocarán imágenes y palabras clave acerca de este periodo de la industrialización, por lo que los alumnos ubicarán este proceso, partiendo de los antecedentes hasta el desarrollo de la industrialización en México.

Pedir a los alumnos que comparen sus explicaciones sobre lo que pudo generar este proceso histórico y la importancia que tuvo y lo que influye en ellos y en su sociedad estos cambios económicos y políticos generados a partir de este proceso.

También podrán ingresar a la página de la Hemeroteca Nacional e informarse sobre lo que estaba pasando debido a la industrialización.

Para enriquecer este trabajo los alumnos deberán ver las noticias por lo menos tres veces a la semana, para que se encuentren informados acerca de los procesos políticos y económicos relacionados con la industria en México

RECURSOS

Imágenes, textos, fotografías, periódicos, entrevistas, pizarrón, hojas.

EVALUACIÓN

Indicadores de logro de las metas de aprendizaje	Evidencias de logro de las metas de aprendizaje.
(Evaluados a través de rúbricas)	Realizar una exposición con una secuencia que elaboren, para que puedan explicar al grupo y a quien asista a la exposición, el contenido de su línea del tiempo y de las imágenes presentadas, así como poner ejemplos de los cambios que persisten dentro de su entorno o de los que notan en su vida cotidiana, ya sea por medio de noticias o de algún otro medio de comunicación.

Después de aplicar esta propuesta en el Colegio de Bachilleres Plantel 15 “Contreras” se realizó una sistematización y análisis de la misma, que nos arrojaron los resultados obtenidos, los cuales se muestran enseguida. En la primera actividad que tuvo como propósito realizar la apertura de la secuencia y la identificación de conocimientos previos de los alumnos, se presentan sólo 31 de 33 evidencias, lo que corresponde al 95 % del total del grupo.

A partir del análisis de las respuestas que los alumnos dieron al cuestionario que se elaboró para identificar sus conocimientos sobre el proceso de industrialización de México pudimos detectar tres niveles de dominio de este proceso a partir de tres ejes analíticos:

1. El impacto de las *políticas Cardenistas para el desarrollo industrial* de México, en este punto las palabras claves son expropiación petrolera.
2. El impacto de la *política agraria del cardenismo*, en este rubro las palabras claves son, reforma agraria o reparto de tierras
3. El tercer y último elemento, busca identificar la *importancia de la Segunda Guerra Mundial* en el proceso de industrialización mexicano. En éste, las palabras claves son la inclusión de México en el bloque de los países aliados de Estados Unidos de América y la reafirmación del capitalismo como modo de producción dominante.

Los resultados nos muestran que el 50 % de los estudiantes tienen conocimientos previos pertinentes y con un nivel de profundidad aceptable; el 43 % de los estudiantes muestran conocimientos previos que, en al menos dos de los aspectos antes descritos, son suficientes, pero por lo menos en uno se evidencia desconocimiento o imprecisión y el 7 % de los estudiantes restantes ofrecen respuestas vagas o muy generales que denotan falta de conocimientos.

La segunda evidencia de aprendizaje se elaboró en equipo, se organizaron 6 equipos de entre 5 y 6 estudiantes cada uno.

El momento de la secuencia en que se elaboró esta evidencia, corresponde al cierre de la misma, lo cual supone que ya se había expuesto a los alumnos a experiencias de aprendizaje que les permitieran comprender el proceso de industrialización mexicanos en el siglo XX, así como algunos procesos que lo detonaron como la expropiación petrolera y la reforma agraria en el Cardenismo y el impacto de la segunda guerra mundial, en los países aliados.

En estas evidencias podemos observar que hubo 3 equipos equivalente al 50% del grupo, que demostraron haber construido nuevos conocimientos en comparación con los que ya tenían, lograron explicar en términos de causalidad y relevancia los procesos que llevaron a la industrialización del país e ilustrar con imágenes pertinentes la industrialización de México. En este último aspecto nos interesa resaltar que estas imágenes corresponden en efecto al gobierno de Lázaro Cárdenas y de Ávila Camacho que es el periodo donde se desarrolla la industria en nuestro país.

Uno de los equipos que tiene una equivalencia del 20 % del grupo, logró un nivel similar de aprendizaje, pero excluye la reforma agraria como detonante de la industrialización y otros dos equipos que representan el 30 % del total de alumnos se limitaron a organizar un cartel con fotografías, que no necesariamente corresponde al periodo estudiado, en estos casos podemos identificar algunos elementos pertinentes como fotografías de PEMEX y de escuelas técnicas.

En conclusión, podríamos mencionar que los propósitos de la secuencia didáctica se cumplieron satisfactoriamente, esto aunado con los aprendizajes esperados que nos marca el programa de estudios de Historia de México II del Colegio de Bachilleres.

Las preguntas que se desarrollan al inicio de esta investigación, nos dicen: ¿Cuáles son los elementos pedagógicos que deben considerarse para el desarrollo de la enseñanza de la historia acerca de “México una nación moderna La industrialización y el crecimiento económico 1940-1960” en el nivel medio superior? y ¿Cómo desarrollar los conceptos de relevancia histórica y causa y consecuencia en el nivel bachillerato al trabajar “México una nación moderna La industrialización y crecimiento económico 1940-1960” ?, podemos concluir, que se lograron resolver.

La primera de ellas a través de que los elementos pedagógicos son propuestos por el modelo de la educación histórica, que son, el desarrollo del pensamiento histórico que consiste en llegar a comprender la historia como una manera de investigar desde la disciplina, y para realizar una investigación en esta disciplina como lo es la historia necesitamos el uso de fuentes primarias, apren-

der a analizarse y sistematizarse, en esta secuencia didáctica aplicada, los estudiantes estuvieron sometidos a trabajar con fuentes tanto primarias como secundarias para investigar sobre un tema en concreto, que en este caso fue la industrialización y el crecimiento económico en México 1940-1960, se les brindaron herramientas que previamente se mostraron y mencionaron para realizar el análisis y a través de este procesos los estudiantes fueron capaces de seguir los pasos del modelo de educación histórica que podríamos mencionar como:

- 1) El comienzo de la investigación (esto teniendo el tema que se iba a tratar y buscando antecedentes),
- 2) un diagnóstico que se realizó por medio de la guía de preguntas de aprendizaje,
- 3) la validación de fuentes,
- 4) planteamiento de hipótesis,
- 5) respuestas a la o las hipótesis y, por último,
- 6) armar argumentos históricos.

La segunda pregunta respecto a esta investigación se puede responder, diciendo que para desarrollar los conceptos de relevancia histórica y causa y consecuencia en la industrialización de México, se debe reconocer la importancia de los procesos que se llevaron a cabo, así como hacer énfasis en la importancia del suceso que se está tomando en cuenta. Esto se logró por medio de que el proceso de industrialización en México tuvo profundas consecuencias, para mucha gente, durante un largo periodo de tiempo, por tal motivo los estudiantes pudieron diferenciarlo perfectamente y relacionarlo a las fuentes primarias que se les proporcionaron y algunas que respecto a la clase se les pidieron investigar.

Así se concluye que, esta secuencia didáctica llegó a un buen término con los resultados esperados y demostrando que el modelo de educación histórico funcionaría de una manera extraordinaria en las aulas de nivel medio superior (en este caso en la institución educativa Colegio de Bachilleres que imparte educación media superior), de esta forma tendríamos una nueva forma de aprender historia y crear en los alumnos pensamiento histórico y llegar a obtener conciencia histórica.

CONCLUSIONES

Esta ponencia, nos permite rescatar el aporte del modelo de educación histórica que proponen Arteaga y Camargo, al desarrollo de alternativas innovadoras para el aprendizaje de la historia (en este caso en nivel medio superior) que tienen el propósito de coadyuvar al desarrollo del pensamiento histórico y comenzar a desarrollar la conciencia histórica de los estudiantes mexicanos.

Además, esta innovación pretende que los alumnos sean capaces de asociar los procesos históricos pasados, analizándolos y asociándolos con su vida cotidiana y con nuestro presente.

REFERENCIAS

- Arteaga, B. y Camargo S. (2012). *Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria*. México. Recuperado de https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/recursos/educacion_historica_19_de_agosto_2012.pdf
- Bloch, M. (2000). *Introducción a la historia*. México: Ed. Fondo de Cultura Económica
- Cardoso, C. y Pérez Brignoli, H. (1981). *Introducción al trabajo de la investigación histórica. Conocimiento, método o historia*. Barcelona: Grijalbo

- Marín, A. (2002). *Modelo didáctico para un acervo a los archivos mexicanos y sus problemas*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Prats, J., Prieto-Puga, R., Santacana, J., Souto, X., Trepal, C. (2011). *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona: Graó.
- Sánchez Quintanar, A. (2006). *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. México: UNAM.

LA CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

CONSEPCIÓN OMAR EZQUILDO VAZQUEZ
Universidad Veracruzana

Resumen

Aprender historia, además de ser un elemento para fortalecer la identidad cultural en los estudiantes, es para la construcción del pensamiento histórico que permita valorar el pasado y contrastarlo con el presente, afín de contribuir en la participación futura de la sociedad.

De esta manera, el presente documento es resultado de una propuesta de intervención didáctica que tenía como propósito la construcción del pensamiento histórico en estudiantes del nivel medio superior, implementando metodologías que permitieran la vinculación y transferencia de los contenidos históricos a situaciones reales del contexto, con la finalidad de potenciar ciertas habilidades cognitivas y ofrecer ambientes de aprendizaje que desarrollaran la reflexión y la crítica sobre los eventos abordados. Por consiguiente, se trabajó con alumnos que cursaban el 5° semestre, dentro de la asignatura de Historia Universal Contemporánea. Asimismo, fue una experiencia académica que contribuye a la didáctica de la historia, ya que el planteamiento tuvo la intención de mejorar el rendimiento escolar de los estudiantes y promover una enseñanza que fuera más allá de las actividades rutinarias en el salón de clases, centrándose en la generación de aprendizajes significativos y el desarrollo de competencias para el manejo de los contenidos históricos.

Palabras claves: pensamiento histórico, didáctica de la historia, enseñanza y aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

¿Por qué debo aprender el pasado? y ¿para qué me va a servir que aprenda historia? Son algunos de los cuestionamientos que los estudiantes expresan constantemente cada vez que se encuentran en las clases de historia y que, al mismo tiempo se convierte en un reto para el profesorado afrontar dicha situación. Ante esto, enseñar los eventos del pasado tiene su grado de complejidad y requiere el diseño de innovadoras metodologías didácticas que conlleven a desechar las ideas negativas que se han ido acumulando los estudiantes sobre las clases de historia.

De tal forma, en las siguientes paginas se presenta el resultado de un proyecto de intervención didáctica llevada a cabo en la materia de Historia Universal Contemporánea con alumnos del 5º semestre del nivel bachillerato, donde se buscó desarrollar aprendizajes significativos y competencias en el área disciplinar, afín de contribuir a la construcción del pensamiento histórico.

Por lo tanto, en un primer apartado se proporcionan los fundamentos teóricos sobre el pensamiento histórico y de qué manera se relaciona con el aprendizaje significativo, así como en el desarrollo de competencias para abordar contenidos históricos; ya que aprender no debe entenderse como una actividad de memorización sobre ciertos contenidos, sino como un constructo mental donde el estudiante se apropia de la información con un sentido personal y lo emplea ante situaciones que le permitan transferir lo aprendido. En el segundo apartado se refiere sobre la metodología que se llevó a cabo en el proceso de intervención didáctica, abordándose el tema de la Segunda Guerra Mundial, donde se diseñaron e implementaron estrategias y actividades que conllevaran a la construcción del pensamiento histórico en los estudiantes participantes.

La construcción del pensamiento histórico en estudiantes de bachillerato

Como se ha mencionado, la enseñanza de la historia se enfrenta a diversas dificultades para lograr que los estudiantes comprendan los hechos sociales que acontecieron en el pasado, y que a su vez construyan su conocimiento de manera significativa. Ya que aprender contenidos históricos no solo es acumular información y memorizar lo que ofrecen los libros de textos, sino desarrollar habilidades que le posibiliten encontrar la utilidad del pasado en la comprensión y explicación de lo que acontece en su contexto actual. Pero lograr esta tarea dependerá de las actitudes y capacidades que desarrolle el estudiante ante los temas del pasado, el material didáctico con el que se busque ofrecer los contenidos históricos y las estrategias didácticas que se pretendan implementar para lograr las metas educativas de la historia (Carretero y Borrelli, 2010).

De esta manera, el conocimiento social es caracterizado por los prejuicios e intereses de los individuos, así como por planteamientos particulares ante los eventos que acontecen en el espacio social, debido a que se abordan hechos y conceptos que tienden a varias interpretaciones, contrario a las ciencias naturales o experimentales que abordan conceptos unívocos. Considerando que los “conceptos en las ciencias sociales son complejos... que ni tan siquiera existe un acuerdo sobre muchos de ellos” (Deval, 2013, p. 96).

Teniendo en cuenta que al enseñar algunas de las asignaturas del campo social, el docente debe contar tanto con los conocimientos de las ciencias sociales, así como de su campo disciplinar particular, debido a que cada disciplina cuenta con sus referentes teóricos y el docente debe trasladarlos al aula como contenidos escolares para poder tratarlos didácticamente, con la finalidad de que el estudiante desarrolle competencias para vincularlos en su vida cotidiana.

En este sentido, España, Foresi y Sanjurjo (2014) consideran que enseñar alguna asignatura de las ciencias sociales debe cuestionarse sobre los contenidos a abordarse y cómo promover que se aprendan. Por lo tanto, la actividad docente no debe centrarse en un proceso mecanizado, sino como un proceso reflexivo y práctico.

Aunando a lo anterior, dentro de la enseñanza de la historia es relevante considerar los aportes que ofrecen los historiadores sobre el trabajo historiográfico que realizan en su campo disciplinar, considerando que esa información pueda emplearse de manera didáctica en las clases para que los estudiantes cuenten con un acercamiento a los aportes que se han hecho sobre los diversos temas del pasado. Aunque esta vinculación de los aportes disciplinares a los espacios escolares debe ser atendida con cuidado, llevándose a cabo un ejercicio de selección sobre los contenidos y cuestionarse sobre qué es lo relevante enseñar, además de sujetarse a lo que se propone desde los programas curriculares que determina el Estado. Entonces, el tratamiento de los contenidos escolares implica reflexión y análisis para responder a los intereses del estudiantado y, por consiguiente, plantear situaciones didácticas con sentido significativo y útil sobre los eventos del pasado.

Lo mencionado lleva a plantear una pregunta particular, cómo lograr construir un pensamiento histórico en los alumnos. Asumiendo que para contribuir al desarrollo de este tipo de pensamiento es necesario ofrecer instrumentos de análisis, comprensión e interpretaciones sobre los hechos históricos, con la finalidad de estudiarlos con autonomía para la construcción propia de representaciones que permitan contextualizarlos en el presente. Sin embargo, en el estudio de los contenidos sociales, como es el caso de la historia, los estudiantes deben comprender que son dinámicos y están evolucionando a lo largo del tiempo. Por ello, cuando no se le ayuda a comprender las representaciones sociales que van construyendo sobre el pasado de las sociedades solo reproducen y memorizan lo que se les proporciona; resultando que el aprendizaje de la historia exija un elevado proceso de abstracción sobre los contenidos complejos que se abordan, así como asumir una postura crítica ante los procesos históricos. Porque para procesar los contenidos históricos es necesario promover el desarrollo de habilidades del pensamiento y actitudes para su estudio.

Cabe hacer mención de que cuando los estudiantes abordan la materia de historia llegan a caer en situaciones de aburrimiento, apatía, desinterés o frustración por aprender, por ello tienden a manifestar un desempeño escolar no favorable. Al respecto, uno de los principales detonantes para encontrarse con esta situación es que siguen implementándose metodologías que conllevan a la memorización sin sentido y utilidad de los contenidos por parte de los estudiantes, así como el de no ofrecer, por parte del docente, alternativas para que construyan nuevos esquemas de acuerdo con su interpretaciones.

Así que sea necesario una enseñanza de la historia que vaya más allá del aprendizaje de contenidos históricos asimilados como únicos y que no exige una interpretación crítica y reflexiva, requiriendo un cambio e innovación en las metodologías didácticas para que los estudiantes cuenten con una formación crítica y reflexiva sobre el pasado, con la finalidad de que sean ciudadanos conscientes y responsables de sus actuaciones presentes (Gómez, Molina y Ortuño, 2014).

No obstante, debe erradicarse una percepción negativa de la historia como asignatura escolar, donde se le atribuye que sólo es para aprender datos, fechas, personajes y eventos, con el fin de contar un acervo cultural. Porque se concibe de manera viciosa la idea de estudiar hechos que no se pueden presenciar, sino que solo se cuentan con fuentes que dan información e interpretación del trabajo realizado por investigadores historiográficos. Es decir, que los estudiantes aprenden contenidos que no pueden manipular ni han sido testigos de lo acontecido, pero que hay que aprender con el fin de aprobar un examen o complementar su formación escolar. Al respecto, el docente debe

asumir un compromiso en la enseñanza de su materia y ofrecer un panorama diferente de lo que se ha ido minando en el pensar de los alumnos, enfatizando en la importancia de aprender el pasado de su sociedad y cómo podría ser de útil en su formación.

Al respecto, Florescano (1999) atribuye que la enseñanza y aprendizaje de la historia enfrenta algunos agravios, entre los cuales destaca los siguientes:

- La memorización de fechas, datos y personajes en vez de comprenderlos.
- La apatía, aburrimiento, rechazo o desinterés por parte de los alumnos en aprender los eventos históricos.
- La falta de aprovechamientos de la historia para explicar situaciones reales del contexto o del presente.
- Considerarla un materia comodín o de acervo cultural.

Por otra parte, Prats (2001) menciona dos tipos de dificultades en la enseñanza de la historia, los cuales tiene que ver con los aspectos relacionados con el uso político del pasado y el peso de la tradición pedagógica que prevalece en la formación del profesorado. Aunque dichas problemáticas no son nada desconocidas por el círculo académico que ha venido estudiando dicha área disciplinar, puesto que la historia a pesar de todo sigue siendo una materia compleja para el estudiante debido a la falta de metodologías didácticas que posibiliten afrontar lo que se han mencionado. Asimismo, hay que sumar los fines sociales que se le atribuyen a esta materia escolar, por una parte, ser un elemento sustancial para la identidad nacional, que estaría ahondando en el aspecto sociopolítico, y por otra parte la que tendría como propósito la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con el desarrollo de su sociedad.

Sin embargo, la enseñanza de la historia no debe tener como finalidad primordial el forjamiento de la identidad nacional o el sentimiento patriótico, sino formar ciudadanos capaces de analizar y comprender el desarrollo de las sociedades, la cultura y la transformación social donde se encuentran involucrados cotidianamente (Deval, 2013). Por ello, la historia contribuye culturalmente a la formación de los estudiantes, pues se convierte en un aspecto que le posibilita convivir en sociedad y ser partícipes en la construcción de una memoria histórica colectiva.

En consecuencia, la enseñanza de la historia debe estar centrada en el protagonismo del estudiante, tratando de evitar una didáctica tradicional donde se priorice el enciclopedismo, la clase magistral y la memorización de los contenidos; que para ello debe promoverse una formación en el profesorado afin de afianzar la construcción del pensamiento histórico. De ahí que el aprendizaje sea un trabajo que vaya más allá de la memorización de un hecho, para convertirse en una oportunidad para fomentar actitudes en la valoración y reflexión sobre el pasado.

Es por esto que la historia no debe entenderse como una construcción acabada y estática sobre el pasado de la sociedad, sino una continua aportación colectiva e individual. Entendiéndose como un constructo social colectivo del pasado, basado en la interacción de los individuos con los grupos a los cuales se adhiere (Éthier, Demers y LeFrancois, 2010). Por consiguiente, la historia es una forma de recuerdos colectivos, debido a que cada generación construye su propia explicación y comprensión del pasado, de acuerdo con las circunstancias de su tiempo.

Esto lleva a determinar que la didáctica de la historia también busque recuperar e interpretar memorias del pasado colectivo y, por lo tanto, contribuir a promover una conciencia histórica para que el estudiante pueda realizar valoraciones e interpretaciones sobre el pasado que tienen las sociedades y la manera que condicionan su actuación en el presente (Rüssen, 2005, citado en Gómez, Molina y Ortuño, 2014).

De tal manera, la memoria colectiva es un constructo social sobre las circunstancias en que se han vivido y la conciencia histórica es resultado de la interacción que tiene el individuo con la sociedad donde va interiorizando los eventos del pasado de manera reflexiva y consciente.

Teniendo en cuenta que los conceptos mencionados son relevantes para abordar el pasado de manera colectiva, en las aulas escolares se busca desarrollar competencias disciplinares donde el alumno aprenda de manera significativa, pero que también transfiera lo que aprende a situaciones reales de su contexto afín de hacer útil los contenidos, y no solo sea una acumulación de contenidos; además, se pretende que se promuevan actitudes en el estudio de los contenidos históricos, mismo que se han de ir fortaleciendo en el tratamiento didáctico, tales como el respeto, la tolerancia, igualdad, libertad, equidad, entre otros.

Así mismo, el aprender contenidos y promover actitudes conlleva al desarrollo de habilidades, capacidades y destrezas que posibiliten manejar la información histórica. Dando como resultado la construcción del pensamiento histórico, lo que supone desarrollar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales para la explicación e interpretación del pasado, a manera que comprendan y valoren los argumentos o afirmaciones para describir el pasado de las sociedades presentes.

En definitiva, el pensamiento histórico puede definirse como el proceso creativo que desarrollen los estudiantes para interpretar las fuentes del pasado y generar interpretaciones personales de manera crítica y argumentativa. Al respecto, Gómez, *et al.*, (2014) plantean que para promover el desarrollo del pensamiento histórico se debe hacer énfasis en las siguientes habilidades, que se aprenden y explicitan en el trabajo didáctico:

- Usos de fuentes históricas para el desarrollo de la argumentación y la crítica.
- Plantear problemas históricos de acuerdo con su relevancia e impacto en las sociedades.
- Conexión del pasado con el presente (conciencia histórica)

Dichos principios son sustanciales para reorientar la didáctica de la historia mediante planteamientos que intente involucrar a los estudiantes por el estudio del pasado, y de esta manera combatir a la enseñanza tradicional que se ha caracterizado por la imposición de actividades rutinarias y expositivas que solo se focalizan en la transmisión de información acabada e incuestionable. A manera de favorecer la comprensión de los eventos del pasado, va a depender de los conocimientos previos con los que se cuenten, el nivel de conocimiento que se desarrolle y la empatía o las actitudes por estudiar los hechos históricos (Flavell, 2000, en Berti y Bertoli, 2006).

Entonces, la práctica docente no debe plantearse en un proceso mecanizado sino como un proceso reflexivo y práctico, porque el que enseña también aprende de las dificultades o circunstancias que se le presenten en su labor profesional cotidiana y, de esta manera, pueda tomar decisiones que mejoren su quehacer docente, así como el rendimiento de los alumnos (España, Foresí y Sanjurjo, 2014). Por lo tanto, el docente debe asumir modelos o metodologías didácticas que ayuden a superar las dificultades de aprendizaje y logren los propósitos educativos de la clase.

En definitiva, para posibilitar la construcción del pensamiento histórico hay que proporcionar una enseñanza que esté acorde a los intereses y necesidades de los alumnos, pero también ante las expectativas de la sociedad. De ahí que la intervención didáctica que en la siguiente parte del presente documento se describe, busca ser una propuesta para contribuir al desarrollo de competencia en la materia de historia y transferir lo aprendido ante situaciones reales del contexto, para que de esta manera sean más vivenciales y enriquecedoras las experiencias escolares.

Metodología de trabajo

Antes de diseñar la propuesta de intervención didáctica se plantearon algunos cuestionamientos que servirían de guía en el proceso de las actividades:

- ¿Qué estrategias didácticas deben emplearse para la construcción del pensamiento histórico?
- ¿Por qué es importante promover la construcción del pensamiento histórico en los estudiantes?
- ¿Cómo relacionar los contenidos, habilidades y actitudes para el desarrollo del pensamiento histórico en clases?
- ¿Qué tema o tópico generativo seleccionar para desarrollar el pensamiento histórico?

Al haber determinado dichos cuestionamientos y diseñado la presente intervención didáctica, se consideró como población de estudio a los estudiantes del 5° semestre del nivel medio superior en la materia de Historia Universal Contemporánea, perteneciente al Plan de Estudio 2016-2019 por parte de la Dirección General de Bachillerato. La población estuvo conformada por 45 alumnos adscritos al Colegio Las Américas de Veracruz. Haciendo mención que es una institución educativa particular que oferta estudios de bachillerato en la modalidad escolarizada y mixta, sin embargo, los participantes pertenecen a la primera modalidad debido a que se cuentan con un horario más amplio y facilidades para poder llevar a cabo las acciones planteadas.

Por consiguiente, para desarrollar la intervención didáctica se consideró trabajar bajo el enfoque de Enseñanza para la Comprensión (EpC), donde se contempla una metodología didáctica propuesta por David Perkins, Martha Stone Wiske y Vito Perrone (Stone, 2008), que desarrollaron en el Proyecto Cero de la Universidad de Harvard. Dicho enfoque busca que el estudiante vincule el conocimiento escolar de manera significativa ante situaciones reales del contexto o de su vida cotidiana, comprendiendo los contenidos claves y desarrollando habilidades para la construcción de su propia comprensión. De esta forma, el aprendizaje para la comprensión tiene una fundamentación constructivista y posibilita al desarrollo de competencias disciplinares de la historia y las ciencias sociales.

Ante esto, la enseñanza de la historia pasaría de ser enciclopédica, rutinaria y memorística en el estudio de los eventos del pasado, a convertirse en una experiencia escolar donde el estudiante pueda desarrollar habilidades que le permitan comprender las causas y consecuencias de los eventos del pasado, determinar su ubicación temporal y espacial, captar la continuidad y los cambios a lo largo del tiempo en las sociedades y construir explicaciones e interpretaciones propias. Ya que, los estudiantes demuestran dominios de su comprensión cuando usan o vinculan los contenidos a situaciones de su entorno.

Para desarrollar la comprensión en los estudiantes es necesario que el docente adapte o adecúe su práctica mediante propuestas didácticas que consideren los intereses y necesidades de los alumnos, asumiendo un papel que lo caracterice como un facilitador o guía que dispone, apoya y planifica situaciones de desempeño para promover la construcción del pensamiento histórico. Donde comprender no se conciba como un proceso mental que requiere solo proyectar en una representación sobre los eventos, datos, fechas y personajes del pasado, sino como un proceso donde el estudiante piense y actúe con flexibilidad a partir de lo que sabe.

Por lo tanto, al adoptar el Enfoque para la Comprensión como eje rector de la propuesta didáctica se consideraron los elementos que la conforman, los cuales son: tópicos generativos, metas de

desempeño, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua; que a continuación se menciona su implicación en el desarrollo de la intervención didáctica.

A) Los tópicos generativos hacen referencia a los temas o contenidos que se pretenden abordar didácticamente, que para el caso de este trabajo fue el de la Segunda Guerra Mundial; contenido temático que se aborda en el bloque III, además del periodo de entreguerras y la crisis económica mundial de 1929. A su vez se plantearon algunos hilos conductores que posibilitaron dirigir el desarrollo de la intervención didáctica, mismo que se enuncian:

- ¿Qué favoreció el auge del expansionismo alemán nazi en Europa?
- ¿Qué distingue el holocausto judío presenciado durante la Segunda Guerra Mundial con otros genocidios que se han presentado en la edad contemporánea?
- ¿Cuál fue el fundamento ideológico que enaltecó Adolf Hitler en contra de la población judía y las democracias europeas?
- ¿Qué factores fueron determinantes para detener el avance de los alemanes sobre las naciones europeas?
- ¿Por qué la Segunda Guerra Mundial se ha considerado un acontecimiento trágico para la memoria colectiva de las sociedades contemporáneas?

B) Con respecto a las metas de desempeño son el alcance de comprensión o propósitos que el estudiante debe lograr al abordar el tópico generativo, siendo las siguientes:

- Analizar el desarrollo de expansionismo alemán nazi que se presentó durante el periodo de entreguerras, identificado el auge del gobierno totalitario impulsado por Adolf Hitler en Alemania y su impacto en Europa central.
- Describir los principales acontecimientos sociales, políticos, bélicos y económicos que se presentaron durante cada una de las etapas en las que se desarrollo la Segunda Guerra Mundial.
- Asumir una postura crítica y reflexiva sobre la situación a la que se enfrentaron algunos grupos sociales durante el desarrollo de la guerra, enfatizando particularmente el Holocausto que presenció el pueblo judío en los territorios dominados por los alemanes nazis.
- Valorar el diálogo y la tolerancia como elementos esenciales para la consecución de la paz y la libertad, de manera que el estudio de los eventos del pasado contribuyen a mejorar la condiciones sociales del presente y no repetir situaciones trágicas.
- Desarrollar un pensamiento histórico que permita comprender los eventos que se suscitaron en la Segunda Guerra Mundial afín de promover una conciencia histórica y juicio crítico del pasado.

C) En cuanto a los desempeños de comprensión, las actividades o estrategias de aprendizaje llevadas a cabo por los estudiantes están encaminadas a lograr la construcción del pensamiento histórico sobre el tópico generativo planteado, los cuales se describen de la siguiente manera:

- Como primera actividad de desempeño se solicitó que los estudiantes identificaran el expansionismo alemán nazi mediante el empleo de mapas donde colorearan las naciones que fueron anexadas e invadidas por Alemania. Esta actividad permitió que los alumnos conocieran la distribución geopolítica europea durante el desarrollo del conflicto bélico. Cabe mencionar que el uso didáctico de los mapas fue una tarea complicada, porque los estudiantes mostraron dificultades para ubicar los países europeos y el poco o nulo conocimiento de ciertas naciones que en la actualidad no existen, como el caso de Yugoslavia o la

U.R.S.S. Por tal motivo, se decidió ofrecer un asesoramiento pedagógico en el desarrollo de dicha actividad, proyectando un mapa interactivo en el que se mostraran las diversas fases del expansionismo alemán, antes y durante la guerra, así como el proceso de recuperación territorial por parte de las fuerzas aliadas.

- Una segunda actividad fue que los alumnos describieran el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial, distinguiendo las fases y los acontecimientos más sobresalientes mediante la realización colaborativa de una línea del tiempo. Para esta actividad se revisó el contenido del libro de texto de la materia, la información derivada de presentaciones en diapositivas, la proyección de videoclips y documentales, así como el tratamiento con algunos artículos de revista referido al tópico.
- Posteriormente, se proyectaron las películas de *El último tren a Auschwitz* y *El hundimiento*. La primera película tuvo el propósito de que los estudiantes contaran con un panorama sobre las situaciones a las que se enfrentaron los judíos durante su traslado a los campos de concentración y exterminio nazis. Mientras que en la segunda cinta se proyectó con la intención de que tuvieran un referente sobre los últimos días de asedio de la ciudad de Berlín por parte de los aliados y las circunstancias a las que se enfrentaron los máximos dirigentes nazis durante la última etapa de la guerra. Donde al término de cada proyección se planteó una actividad de análisis con la finalidad de aplicar lo aprendido en clases y desarrollar habilidades para la construcción de juicios críticos y reflexivos sobre la temática abordada.
- Asimismo, como cuarta actividad, se solicitó elaborar de manera colaborativa un mapa mental en el que representaran los factores sociales, políticos y económicos que detonaron la Segunda Guerra Mundial, de acuerdo con información recabada en diversos medios (revistas, portales de internet, documentales o libros). El producto académico fue expuesto ante el grupo con la finalidad de valorarlo globalmente y retroalimentarlo.
- También, se organizaron debates y mesas de discusión donde los alumnos aplicarían sus habilidades analíticas y críticas sobre los temas, planteando situaciones en donde asumieran una postura y propiciando la problematización de ciertos eventos mediante la probabilidad de que los eventos no se hubieran desarrollado como no los muestra los libros de texto; tal es el caso como cuando se les cuestiona sobre qué hubiera sucedido si la campaña de la Operación Barbarroja llevada a cabo por los alemanes contra la Unión Soviética se lograra; o si los atentados contra el líder nazi Adolf Hitler tuvieran un éxito, qué rumbo hubiese tenido el conflicto bélico. Dichas situaciones probabilísticas no fueron un hecho real, pero plantearlas de esta manera contribuye a que los estudiantes piensen y construyan sus propias conjeturas; es decir, cuando el estudiante aprende historia puede desarrollar capacidades de razonamiento para la solución de problemas, mediante una enseñanza que problematice los eventos del pasado, promueva habilidades para cuestionar, inferir, analizar y generar argumentos críticos propios.
- Pero sin duda, una de las actividades determinante para promover la construcción del pensamiento histórico en los estudiantes fue la realización de un viaje escolar para visitar las instalaciones del Museo Memoria y Tolerancia, que se ubica en el centro de la Ciudad de México. Tratándose de un espacio interactivo que aborda el tema del Holocausto, siendo uno de los eventos del pasado reciente más polémicos y socialmente relevantes para propiciar una conciencia histórica y el juicio crítico. Además, el museo también aborda otros genocidios (como el de Ruanda, Guatemala o Armenia) que se han presentado en los últimos siglos, con la intención de que el visitante reflexione sobre las acciones inhumanas

que se han realizado ante los más vulnerables, asumiendo un compromiso que busque una convivencia más sana y comprometida con su entorno, mediante el ejercicio de la tolerancia y el respeto.

Con esta actividad se buscó que los estudiantes tuvieran una experiencia vivencial con los recursos didácticos que ofrece el recinto, que van desde la proyección de videoclips donde se narran relatos de sobrevivientes, artefactos que pertenecieron a los judíos, fotografías tomadas en los campos de concentración y exterminio, los mecanismos con los cuales clasificaban los nazis a la comunidad judía, maquetas, uniformes, armamento, entre otras cosas más.

Aunque, lo que más impresionó a los estudiantes fue el momento cuando se introdujeron al vagón original de uno de los trenes que conducía a los prisioneros judíos al campo de concentración y exterminio de Auschwitz-Birkenau. Ése momento en el vagón fue lento y callado, debido a que los alumnos no se imaginaban que pudieran estar en un vehículo como ese y saber para qué fueron empleados; otros posteriormente se consternaron al preguntarse cómo era posible que introdujeran a más de cien personas en un vagón tan pequeño y cómo le hacían para que esa gente estuviera ahí. Asimismo, algunos relacionaron la película que se proyectó en clases y dedujeron la situación a la que se enfrentaron los judíos al ser trasladados de sus lugares de origen a los campos nazis.

Por lo que respecta a la visita del Museo Memoria y Tolerancia fue enriquecedor para el desarrollo de la propuesta de intervención y permitió que los estudiantes contaran con un referente más cercano a la realidad. De tal forma, que al regreso del viaje se les solicitó que elaboraran un escrito reflexivo y crítico sobre su experiencia en la visita del museo; producto que fue expuesto de manera grupal para su recirculación y valoración, obteniendo trabajos muy fructíferos que a primera impresión dejaban conocer las inquietudes, empatía a los eventos del pasado y un cambio de actitudes ante el aprendizaje de la historia.

D) Finalmente, en la evaluación diagnóstica continua se propusieron las metodologías e instrumentos que permitieran valorar el desempeño de los alumnos en cada una de las etapas de la intervención didáctica; mediante el establecimiento de criterios vinculados con las metas de comprensión, que de igual manera garantizaran el logro de los aprendizajes esperados y el desarrollo de las competencias disciplinares sobre el tópico de la Segunda Guerra Mundial.

CONCLUSIONES

De acuerdo con la intervención didáctica que se implementó con la población de estudio participante se derivaron las siguientes conclusiones:

Implementar una estrategia de enseñanza que conlleve a la construcción del pensamiento histórico implica atender las necesidades e intereses de los estudiantes. Por ello, el trabajo realizado con la población participante demostró que si se considera abordar los contenidos históricos de una manera crítica y reflexiva, debe hacerse mediante un proceso de enseñanza y aprendizaje que posibilite al desarrollo de competencias disciplinares para el estudio de los eventos del pasado. Asimismo, permite transformar las clases en un espacio interactivo, colaborativo y de controversia ante los temas que se abordan, derivando en la consolidación de argumentos, juicios y reflexiones auténticas.

A pesar de que en la primera etapa de la intervención didáctica algunos estudiantes manifestaron actitudes de apatía, desinterés o aburrimiento por abordar los contenidos históricos, durante

el desarrollo se les invitó a abordar el tópico generativo de la Segunda Guerra Mundial mediante actividades de desempeño que atendiera a la diversidad de estilos de aprendizaje, con la intención de no caer en una enseñanza rutinaria y mecanizada. Las evidencias de desempeño variaron de acuerdo con los materiales y recursos didácticos empleados, propiciando tanto el trabajo individual como colaborativo, afín de desarrollar aprendizajes significativos y competencias disciplinares.

También, una de las actividades donde mostraron dificultades los estudiantes fue cuando se trabajó con los mapas geográficos, que sirvió para identificar otra problemática en el aprendizaje de la historia y de esta manera atender de manera didáctica, planteando alternativas para promover la comprensión del espacio geográfico donde se desarrolló el acontecimiento histórico del tópico.

Aunque, cabe recalcar que el viaje escolar, que se llevó a cabo a manera de cierre, fue muy enriquecedor para los estudiantes porque les permitió vincular lo que aprendieron en clases con situaciones que ofreció el museo. Que, sin duda, lo que más impresionó al estudiantado fue la manera en que se desarrolló la organización y sistematización por parte de los alemanes nazis en el asesinato masivo de la comunidad judía, ya que al estar en el vagón que se expone en el museo, ellos concientizaron y mostraron afectividades de asombro, enojo, tristeza o repudio.

En definitiva, la intervención didáctica fue una tarea de mucha dedicación y trabajo académico, ya que plantear las actividades de desempeño necesitó de una organización de la información que se manejaría, de valorar el proceso con la intención de hacer adecuaciones para la mejora de la propuesta, atender los intereses y necesidades del alumnado, cumplir con los propósitos planteados e involucrar a directivos de la institución para que proporcionaran las facilidades a la propuesta.

Finalmente, se vio una mejoría en el rendimiento de los alumnos, cambiando sus actitudes hacia el estudio de los temas históricos, como la apertura, disponibilidad y compromiso por aprender; una mejoría en el desarrollo de habilidades básicas, analíticas y críticas del pensamiento; y, lo que se buscaba desde un inicio con dicha intervención didáctica, la construcción del pensamiento histórico.

Aunque la experiencia didáctica fue un logro desde la práctica docente, cabe mencionar que es un trabajo que puede contribuir como sugerencia didáctica a la comunidad académica que se desempeña profesionalmente en la materia de historia y en las demás ciencias sociales; sin embargo, la metodología didáctica que se empleó, Enseñanza para la Comprensión, es flexible para el diseño de propuestas didácticas sobre otras áreas disciplinares.

REFERENCIAS

- Berti, A. E. y Bortoli, N. (2006). La comprensión de instituciones del pasado en niños de 8 y 10 años, en Carretero, M., Rosa, A. y González, Ma. F. (eds.). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. (pp. 93-114). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Carretero, M. y Borrelli, M. (2010). La historia reciente en la escuela: propuesta para pensar históricamente, en M. Carretero y J. A. Castorina (eds.), *La construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración e identidad*. (pp.101-128). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Deval, J. (2013). *El aprendizaje y la enseñanza de las ciencias experimentales y sociales*. México: Siglo XXI Editores.
- España, A., Foresi, Ma. F. y Sanjurjo, L. (2014). *La enseñanza de las ciencias sociales en la educación media*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Éthier, M., Demers, E. y LeFrancois, D. (2010). Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publi-

- cada en francés e inglés desde el año de 1990. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 9. Recuperado de <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ethier.pdf>
- Florescano, E. (1999, mayo). Para qué enseñar la historia. *Revista Nexos*. Recuperado de <https://www.nexos.com.mx/?p=9250>
- Gómez, J., Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento* 6(11). Recuperado de <http://periodicos.udesc.br/index.php/tempo/article/viewFile/2175180306112014005/3052>
- Prats, J. (2001). *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*. Recuperado de: http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenar_historia_notas_didactica_renovadora.pdf
- Stone, W. (2008). *La enseñanza para la comprensión: vinculación entre la teoría y la práctica*. (3ª reimp.). Buenos Aires: Paidós.

LA VISITA GUIADA COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO

JOSÉ ANTONIO MONDRAGÓN ROSALES
JOSÉ ANTONIO RODRÍGUEZ CARDEÑO
MARTHA PATRICIA AGUILAR ROMERO

Escuela Normal No. 3 de Toluca

Resumen

En esta ponencia se comparte el trabajo con visitas guiadas como estrategia para el desarrollo del pensamiento histórico en estudiantes de licenciatura en la Escuela Normal No. 3 de Toluca. La aplicación de la propuesta tiene como resultado una experiencia exitosa, y su práctica se circunscribe en el programa del curso *Educación histórica en el aula* del Plan de Estudios 2012 para la formación de Licenciados en Educación Preescolar. Atiende al desarrollo del pensamiento histórico con una metodología que emplea el manejo de fuentes primarias y secundarias utilizando conceptos organizadores de primer y segundo orden. Mediante una visita al museo, se deja ver la organización que implica, así como el trabajo de investigación documental previo que aproxima al estudiante con el objeto de estudio, con ésta se prepara una exposición, enriquecida con la presentación de información al docente y ensayos en condiciones hipotéticas de su exposición en el sitio de la visita.

Cuando los estudiantes conocen la sala y las piezas del museo es que se suscita el despliegue de competencias: la investigación previa cobra vida en el reconocimiento del objeto de investigación e impactan las dimensiones del espacio, la iluminación, el tamaño del mural o pieza seleccionada y su distribución en la sala para la organización de su exposición. Finalmente, se socializa la experiencia entre estudiantes y docente para compartir las conclusiones de esta actividad.

Palabras clave: visita guiada, pensamiento histórico, aprendizaje significativo, conciencia histórica.

La visita guiada como estrategia para el aprendizaje de la Historia

El Plan de Estudios 2012 para la formación de Licenciados en Educación Preescolar propone, en su malla curricular, tres cursos de historia: Historia de la Educación en México, en el primer semestre; Educación histórica en el aula, en el cuarto semestre y Educación histórica en diversos contextos, para el quinto semestre.

Esta propuesta curricular para la formación de Licenciados en Educación Preescolar busca sentar las bases de la formación de los futuros docentes que les permitan desarrollar las herramientas básicas y especializadas para enfrentar el reto del estudio de esta ciencia con los infantes mexicanos.

En lo que concierne a la enseñanza de la Historia, pretende romper con la enseñanza de esta disciplina basada en la exposición narrativa del maestro sobre una serie de contenidos que, como en el índice de un libro, aborda distintos tópicos sobre un tema o acontecimiento determinado y en donde los estudiantes sólo escuchan o ejecutan actividades mecánicas que no les reflejan ningún aprendizaje significativo, ni tampoco un acercamiento con el objeto de conocimiento que despierte su interés o motive su estudio.

Postura que durante muchos años centró su atención en la enseñanza y en el contenido, fomentando la memorización como un almacenaje de datos, nombres y fechas.

Uno de los programas de curso vigente en la malla curricular para el cuarto semestre, como parte del trayecto formativo “Formación para la enseñanza y el aprendizaje” es el de *Educación histórica en el aula*. En éste, sus diseñadores exponen:

Hoy en día hemos visto aparecer reportes de investigación que nos invitan a repensar teóricamente procesos que en el pasado hicieron parte de lo que se conoció como “enseñanza de la historia”; “didáctica de la historia”, “aprendizaje de la historia” o “historia escolar” (Belinda Arteaga, 2012. p. 3).

Con esta idea sustentan la necesidad de un debate en el que se proponga que el trabajo áulico de esta disciplina vuelva sus ojos hacia los procesos de aprendizaje, a la investigación disciplinaria, al desarrollo autónomo y el desarrollo del pensamiento abstracto de los docentes en formación. Por lo tanto, que se constituya en un proceso reflexivo que lleve a los estudiantes a formarse en la conciencia de ser sujetos de la historia, con una postura reflexiva sobre ello: El pensamiento histórico.

Para ello es necesario enfocar las estrategias de aprendizaje de la historia hacia el desarrollo del pensamiento histórico, necesario para establecer una relación con esta disciplina que pueda transitar desde su simple comprensión hasta el gusto por su estudio, definido por Arteaga y Camargo como aquel que:

Comprende una serie de conocimientos, nociones y concepciones que pretenden lograr que los alumnos reconozcan que el presente no es fortuito ni causal sino producto de una historia que hunde sus raíces en el pasado y que se expresa, como un componente vivo, a través de rastros, huellas y registros que nos implican y explican (Belinda Arteaga, 2012. p. 5).

Es, entonces, un proceso intelectual básico y necesario para realizar una interpretación profunda de los acontecimientos históricos y, aún más, una competencia para poder conectar e interpretar los acontecimientos y sucesos actuales con su devenir histórico, permitiendo que el docente en formación sea capaz de analizar y reflexionar los acontecimientos y sucesos desde un punto de vista histórico.

Como resultado de sus investigaciones sobre el desarrollo del pensamiento histórico en escuelas primarias, Ethier, nos comparte que:

Los alumnos deben poder imaginar que existe una multitud de narraciones para un mismo acontecimiento o fenómeno, que estas diferentes versiones pueden coexistir y que ninguna de-
tenta ¡La verdad! Por otra parte, deben comprender que el trabajo del historiador consiste en la construcción de una narración o de una descripción que tiene en cuenta las diversas narraciones e interpretaciones que se han hecho de ella, basándose no obstante en un análisis crítico y riguroso de las fuentes y de su validez (Éthier, 2010. p. 63).

Finalmente, las investigaciones de los historiadores concluyen que este pensamiento no se produce naturalmente en los estudiantes, sino que es un proceso que requiere de prácticas sistemáticas y dirigidas, cuyo espacio privilegiado es el aula “generalmente, el pensamiento histórico se desarrolla en las escuelas y es resultado de trayectorias educativas formales que se llevan a cabo a lo largo de varios años” (Belinda Arteaga, 2010. p. 6).

Estas reflexiones nos hacen considerar la pertinencia y utilidad de la propuesta de los autores, y de esta reforma curricular, para emprender acciones y rutas pedagógicas que hagan de estos cursos escenarios en los cuales, los docentes en formación puedan acceder al desarrollo de su pensamiento histórico. En este cometido cobran importancia y pertinencia los principios pedagógicos del aprendizaje situado, como modalidad establecida por el Plan de Estudios 2012, vigente.

Surge así la atención de la propuesta de una enseñanza de la historia en educación superior centrada en el desarrollo del pensamiento histórico, basada en una metodología que propone el trabajo y análisis de fuentes primarias y secundarias a través de nociones organizadoras o conceptos de primer y segundo orden. Esto es, dar lugar a procesos de reflexión históricos para abrir posibilidades de análisis sobre la forma en que nuestras sociedades y nuestro carácter se forma, más que atender la enseñanza de una lista de temas que no les dicen ni les representan nada a los estudiantes. Tal postura fue adoptada por los autores de los programas de historia del Plan de Estudios 2012 para la formación de Licenciados en Educación Preescolar: la Dra. Belinda Arteaga y el Dr. Siddhartha Camargo, en los cursos de la malla curricular, entre ellos, el de *Educación histórica en el aula*.

Las orientaciones curriculares de este Plan de Estudios (SEP, 2012) propone tres enfoques curriculares: el enfoque centrado en el aprendizaje, el enfoque basado en competencias y la flexibilidad curricular. El primero de ellos establece, como referente principal, la concepción constructivista y sociocultural del aprendizaje, la mediación pedagógica como acción estudiante-docente y con un carácter situado. Para ello, propone como núcleo central, al desarrollo de situaciones didácticas el aprendizaje por proyectos y el aprendizaje cooperativo, entre otros.

Frida Díaz Barriga, nos comparte que el aprendizaje por medio de proyectos “es un aprendizaje eminentemente experiencial, pues se aprende al hacer y al reflexionar sobre lo que se hace en contextos de prácticas situadas y auténticas” (Díaz, 2006. p. 30), criterio que sustenta la estrategia de la visita guiada que se propone desde este enfoque curricular.

De manera general, esta modalidad de aprendizaje goza de mucha aceptación en todos los niveles educativos por la pertinencia de su realización en favor de que los estudiantes interaccionen con museos y zonas arqueológicas, pero existen algunas prácticas que, lejos de aprovechar esta estrategia, la limitan a una experiencia de “excursión” en donde los estudiantes sólo recorren estos espacios con cuestionarios en mano para contestar el trabajo encargado por el maestro sin valorar el contenido del museo y centrando su atención sólo en contestar preguntas por escrito, otro esce-

nario es el de la gestión de la explicación de un guía especializado en el museo, con quien no hay problema de información y conocimiento, pero sí de pedagogía, finalmente puede ser que el recorrido se lleve a cabo con la explicación del mismo docente, quien, sin embargo, si no preparó con antelación el recorrido y no domina el contenido del sitio, puede dar lugar a una experiencia que no agote toda la riqueza de la visita. Por supuesto, estas modalidades no se evidencian como necesariamente incorrectas, pero una planeación deficiente impide sacar todo el provecho de las mismas.

Propuesta de implementación de la visita guiada para el desarrollo del pensamiento histórico

Se empleó la metodología de proyectos con el propósito de hacer trabajo de campo en una visita a museo. En esta ocasión el museo trabajado fue el Museo Nacional de Historia “Castillo de Chapultepec”, en el cual se estableció como propósito confirmar los contenidos vistos en clase sobre la Guerra de Independencia, que se corresponde con la Sala 6 de su colección. Este tema se selecciona a partir de que, en el Plan de Estudios Educación Preescolar para la Educación Básica, los contenidos de historia de la licenciatura se relacionan con el campo formativo *Exploración y conocimiento del mundo social*, en el eje *Cultura y vida social*, con el tema *interacciones con el mundo social*, que establece como uno de sus aprendizajes esperados “Comenta cómo participa en conmemoraciones cívicas y tradicionales” (SEP, 2012, p. 262).

Entonces, la primera celebración cívica de inicio de ciclo escolar es, precisamente, la celebración del inicio de la Guerra de Independencia de México, con toda la carga de tradiciones que implica, como la noche mexicana, la ceremonia del grito, el desfile cívico militar y las ceremonias y festivales patrios en todo el país.

La atención de este tema guarda, entonces, la intención de estimular la conciencia y el pensamiento histórico necesarios para la vivencia reflexionada de este hecho con las estudiantes de la licenciatura, pero, en extenso y a mediano plazo, que con ese mismo sentido diseñen sus situaciones de aprendizaje con los niños de preescolar para desarrollar su pensamiento histórico.

La información que, para la autorización de la visita se requiere, forma parte de un proyecto con los apartados siguientes:

A) Trabajo previo

Al interior del curso se conformaron binas y triadas para exponer distintos murales, piezas y hechos, para que las estudiantes realizaran una investigación sobre la colección de esta sala. Se seleccionaron las piezas que deberían exponerse e investigó información sobre el mural, el personaje o el objeto motivo de exposición, ellas presentaron los avances de su investigación con el docente del curso para verificar y orientar la información, porque generalmente suponen la explicación del tema, lo que hace pertinente centrar su trabajo y atención al hecho de que van a explicar un contenido concreto dentro de un museo así que la información a compartir está determinado por el objeto o pintura que forma parte de la exposición. Así también, se preparó la exposición de cada equipo de trabajo, simulando el escenario de su ubicación y distribución real en la sala del museo.

B) Justificación

Acercar los contenidos vistos y por desarrollar en el curso, a las estudiantes de cuarto semestre, a través de actividades de investigación documental y de campo, del trabajo con fuentes primarias

y secundarias, del manejo de conceptos de primer y segundo orden, así como de sensibilización, que les permitan un acercamiento a la naturaleza de los temas de la disciplina histórica que serán abordados a lo largo del semestre, como una alternativa que les permita ampliar su visión sobre las posibilidades de diseñar planificaciones didácticas para el jardín de niños.

C) Datos generales

Curso: Educación histórica en el aula.

Catedrático responsable: José Antonio Rodríguez Cardeno.

Lugar de visita: Museo Nacional de Historia “Castillo de Chapultepec”.

Grupo: 2° I.

Día: viernes 23 de marzo de 2018.

D) Competencias

Las competencias del curso *Educación histórica en el aula* a desarrollar a través de este trabajo son:

- Asume a la historia como forma específica de conocimiento con su propia lógica, nociones, objetos de estudio, fuentes, mecanismos de corroboración y validación; a través de una aproximación al trabajo del historiador.
- Asume que la educación histórica se centra en el desarrollo del pensamiento histórico y el aprendizaje de la historia en los alumnos a partir del trabajo con fuentes primarias.
- Aplica la metodología de la educación histórica como base para la innovación.
- Selecciona fuentes históricas primarias pertinentes para ser incorporadas en las actividades de aprendizaje en el aula.
- Analiza críticamente diversas interpretaciones históricas y fuentes secundarias sobre sucesos, procesos, personajes y conceptos o nociones históricas y las incorpora en la construcción del conocimiento histórico

E) Temas

Los contenidos del curso, correspondientes a las unidades 1, 2 y 3, que se verán fortalecidos con esta práctica de investigación son:

- La historia como disciplina científica.
- Conceptos de primer y segundo orden o nociones históricas.
- Fuentes primarias y secundarias y su importancia para el aprendizaje de la historia: definición, tipos, clasificación, localización y análisis.
- La educación histórica y sus componentes: conceptos de primer y segundo orden, el trabajo con fuentes primarias y secundarias en la educación preescolar.

F) Guía de trabajo

Se realizará la sesión de trabajo como, a continuación, se describe:

- En el Museo Nacional de Historia “Castillo de Chapultepec” se realizará una visita en donde las estudiantes, por equipo y por grupos, expondrán los contenidos de la sala de “La Independencia” y distintos ejes temáticos del museo previamente seleccionadas e investigadas en sus contenidos y colección. Para ello contarán todas con un lapso previo de veinte minutos para preparar su espacio, organización y exposiciones preparadas. Enseguida se llevarán a cabo las exposiciones y, finalmente, se tendrá una sesión plenaria para valorar el trabajo realizado.

Descripción del lugar a visitar

El Museo Nacional de Historia “Castillo de Chapultepec” y su sala 6 de la “La Independencia” será visitado con base en una investigación y trabajo previo, por las estudiantes, con ejes temáticos seleccionados por el docente sobre distintas piezas del museo y la sala, para que realicen una exposición de su investigación basada en la metodología propuesta por el programa de curso en donde aplicarán el trabajo con fuentes y la organización de los contenidos en categorías organizadoras de primer y segundo orden, como un acercamiento al trabajo del historiador.

Los ejes temáticos por exponer serán de acuerdo a la siguiente organización:

1. Sala de Independencia

a. Mural: “Encuentro de dos culturas”

Del que compartirán la autoría, la técnica de pintura, la interpretación que el autor hace para representar el encuentro violento entre españoles y mexicas que derivó en la conquista y la génesis del mestizaje que dio origen a nuestra nación.

b. Cuadro: “Sor Juana Inés de la Cruz”

Se dará cuenta de la autoría y la técnica de la pintura; así como el legado de la poetisa de talla internacional que, en tiempos en que la mujer no contaba con el derecho al estudio, trasciende y se adelanta a su tiempo con sus virtudes y con su obra poética.

c. Retablo: “La Independencia de México”

Pieza central de la sala, se comparten datos y anécdotas del autor y se despliega una amplia explicación, por las dimensiones del mural, sobre el desarrollo de toda la Guerra de Independencia, sus personajes, acontecimientos, documentos, lugares.

d. Estatuilla: “Miguel Hidalgo y Costilla”

Considerada como la única fuente primaria real por la que es posible tener una referencia de la descripción física de Miguel Hidalgo y Costilla, se describe su relevancia e importancia.

e. Retrato y artículos personales: “Don José María Morelos y Pavón”

Considerado también, como el único retrato fidedigno del Cura Don José María Morelos y Pavón, se explica junto con los objetos personales del más destacado general insurgente.

f. Retrato: “Vicente Guerrero”

Se refieren los datos del autor, la técnica del cuadro y se comparten aspectos relevantes del último general insurgente, su decisión de terminar la guerra uniéndose a Iturbide y su papel como segundo presidente de México.

g. Retrato y artículos personales: “Agustín de Iturbide”

Se dan cuenta de los detalles del cuadro, su papel como quien logró terminar la guerra, declarar la independencia del país y de los objetos personales que dan cuenta de su vida como emperador.

h. Retrato: “Guadalupe Victoria”

Explicando los detalles de la pintura, se comparten, además, pormenores del origen de su nombre, su papel en la guerra y su desempeño como primer presidente de México.

Recursos

Material que deben llevar las alumnas:

- Cuaderno de notas
- Material elaborado para su exposición en el museo
- Credencial de la escuela
- Cámara fotográfica
- Refrigerio

Valoración de la propuesta

Experiencias de estudiantes y docentes

Con base en todo lo referido anteriormente sobre el propósito de trabajar esta estrategia pedagógica con la finalidad de desarrollar el pensamiento histórico, se comparte la siguiente valoración del docente y de una estudiante.

A. Docente

1. ¿Qué evaluar?

El trabajo con la metodología para el desarrollo del pensamiento histórico basado en el uso de fuentes primarias y secundarias utilizando conceptos o nociones organizadoras como conceptos de primer y segundo orden.

El trabajo con las fuentes primarias es el mural, el retrato, las piezas o los objetos personales de los personajes o acontecimientos que se estudian y sobre los cuáles, los estudiantes investigan para poder explicarlos. Hacerlo implica dominar los contenidos contextuales de ese objeto de estudio, sus características, su uso, su historia, su trascendencia, su importancia. Las fuentes secundarias son los textos o los recursos electrónicos de donde pueden obtener la información para integrar su exposición.

Para que puedan articular su exposición se hace uso de los conceptos de primer orden, que son los términos que designan un documento, personaje o acontecimiento, en tanto los conceptos de segundo orden son nociones organizadoras para estudiarlos, conocerlos y explicarlos, tales como: tiempo histórico, relevancia, causalidad o empatía. Estos son los elementos que les apoyan en la organización de toda la información recabada en su investigación.

También implica el trabajo colaborativo en equipos de exposición a través de los reportes de avance de su investigación, su presentación con el docente, el ensayo de la exposición y su presentación el día de la visita al museo.

Se evalúa su exposición y desempeño durante la misma, así como su reporte de trabajo al final, cuando dan respuesta al cuestionario que valora su experiencia.

2. ¿Por qué evaluarlo así?

Porque es la forma más práctica de valorar el trabajo, manejo y dominio de la metodología propuesta en el programa. La que les lleva y reta a desplegar de manera efectiva sus competencias docentes y del curso pues se trata de una actividad en donde todo se demuestra y que se valida

de manera práctica exponiendo, ni más ni menos, en un museo nacional, en este caso el más importante en cuanto a la historia nacional de nuestro país. Sus evaluadores son sus escuchas, que no es sólo su grupo, sino cualquier persona que transita por el museo por tratarse de un lugar público, esto es, pueden ser estudiantes de otras escuelas, turistas nacionales o extranjeros, público en general, y esto es un gran reto para ellas.

Obtener resultados satisfactorios, en primer lugar, para ellas mismas, da cuenta del logro de principios fundamentales de los programas de historia y de la propuesta curricular del Plan de Estudios 2012. Como docentes nos corresponde valorar su trabajo y desempeño, pero la organización previa de la misma actividad implica, prácticamente en un 90% del logro y éxito de todo el trabajo.

3. ¿Cómo evaluar?

Aunque la base para la evaluación es una rúbrica y, por supuesto, se respeta, ésta va más allá de una valoración general, pues el proceso de todo el trabajo implica distintas experiencias de aprendizaje que resultan significativas. Entonces se toman en cuenta todas y cada una de ellas, pues hacerlo implica valorar la resolución de problemas de información, de organización de las integrantes del equipo y hasta de los imponderables propios que implican cerrar en un espacio distinto del aula y de la escuela, sobre el cual no tenemos control, por ejemplo, que alguna sala esté cerrada, que alguna pieza no esté momentáneamente por ser parte de alguna exposición itinerante a nivel nacional o internacional.

B. Estudiante

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE LAS ESTUDIANTES

Alumna: Mónica Mota Ángeles

INSTRUCCIONES: Contesta las siguientes preguntas con la mayor concreción posible.

1. ¿Cómo valoras la estrategia de preparación para el trabajo que se realizó en el museo?

Considero que desde el inicio fue muy buena, ya que el día que nos comentó el maestro que haríamos una exposición en el Museo Nacional de Historia el trabajo se comenzó a organizar. El profesor nos explicó que necesitaba a tres alumnas que explicaran el mural más importante, otras tres estudiantes para la organización en el momento de la visita y el resto del grupo por parejas para poder explicar las demás obras.

Para elegir a las tres personas que hablarían sobre el “Retablo de la Independencia” (mural más grande) el maestro pidió que se hiciera una votación, dentro de las estudiantes elegidas que de yo para esta obra. Después de ello cada pareja iba eligiendo la obra que le tocaría exponer en el museo.

El maestro nos comentó toda esta información semanas antes de nuestra visita, todo esto con el fin de prepararnos y no llegar a improvisar en el museo. Durante la semana siguiente la dinámica consistió en ir a exponer la información con el maestro para que él nos diera una retroalimentación y así mejorar.

Mi equipo y yo fuimos aproximadamente 3 o 4 veces a exponer, por lo cual el maestro nos escuchaba y nos daba sugerencias de como poder explicarlo de mejor manera.

Por todo lo anterior considero que cuando las cosas se organizan desde el inicio el resultado final siempre será positivo, como en esta ocasión, puesto que cada una de mis compañeras y yo sabíamos lo que teníamos que hacer y además sabíamos la importancia que esta actividad tenía.

2. ¿Habías tenido una experiencia igual en alguna visita anterior a museos?

No, nunca había tenido la experiencia de estudiar la obra de algún museo y a su vez exponerla. Por lo regular cuando iba de visita a museos con la escuela era solo observar y escuchar lo que los guías explicaban, pero nunca había tenido la oportunidad de conocer más a fondo una pintura y saber su historia.

3. Describe cómo fueron otras visitas a museos y qué museos recuerdas haber visitado.

A lo largo de mi vida he visitado diferentes museos algunos de los que recuerdo son: Papalote Museo del Niño, MUMCI, Museo Memoria y Tolerancia, Bellas Artes, Museo de Antropología e Historia, Museo Regional de Querétaro, Museo de Arte de Querétaro, Museo de la Ciudad, Museo Casa Hidalgo, Museo José Alfredo Jiménez, entre otros.

La mayoría de las visitas a estos museos las he hecho acompañada de mi familia en diferentes viajes, sin embargo, hay otros que he visitado en alguna excursión escolar. Por lo regular las excursiones se me hacen un poco aburridas, ya que hacen ver a los museos como una parte tediosa y sin diversión, pues muchas veces teníamos que investigar acerca del museo y tomar fotos, entre otras cosas.

4. Si ya conocías el museo ¿te significó algo diferente realizarlo con esta forma de trabajo?

Yo ya conocía este museo, aunque mis visitas anteriores no habían sido tan significativas como esta última. Realmente la experiencia que tuve en esta ocasión no se compara con ninguna otra, pues desde que me enteré de que expondría una pintura cambió completamente.

Por supuesto me significó algo muy diferente, ya que en esta ocasión no solo iba a observar, sino que también iba a ser de alguna manera parte de él, me refiero a que ¡yo tuve la oportunidad de explicar el Retablo de la Independencia!, cosa que estoy segura no repetiré jamás.

5. ¿Cómo viviste la experiencia de exponer en una sala de museo?

Desde que supe que iba a exponer inició mi experiencia, ya que tuve que estudiar y prepararme acerca de la obra, conocer su significado y la importancia que tiene en el museo.

Cuando llegó el día de la visita, rumbo al museo he de confesar que estaba un tanto nerviosa, ya que tenía muchas expectativas de mi participación, por lo cual al llegar al museo junto con mis compañeras nos dirigimos a la pintura para ensayar nuevamente, fue ahí donde me di cuenta de la importancia que tenía mi exposición.

Al momento de mi participación sinceramente me sentía confiada, ya que sabía que conocía la información, lo único que faltaba era expresarla correctamente. Por supuesto estar al frente de una pintura tan maravillosa como esa impacta, sin embargo, eso me dio más entusiasmo para dar lo mejor de mí.

Por lo cual puedo decir, que fue una experiencia única y muy significativa, ya que orgulloosamente puedo decir que expuse el “Retablo de la Independencia” en el Museo Nacional de Historia Castillo de Chapultepec, lo cual recordaré con mucho cariño.

6. ¿Consideras que has desarrollado aprendizajes significativos respecto de la ciencia histórica?

Por supuesto que sí, a lo largo de este curso me he apropiado de diferentes aprendizajes en relación con la historia, pues con apoyo del maestro he comprendido muchísimas cosas que no tenía claro de la historia de nuestro país.

Considero que parte fundamental de mis aprendizajes es la manera en cómo el maestro nos hace llegar la información, ya que a diferencia de otros maestros él te platica otro lado de la historia, de una manera mucho más interesante que en lo personal llama mucho mi atención, es por ello que para mí esa es la diferencia de aprender o no, pues cuando aprendes de una manera que te impacta se vuelve significativo para tu vida.

7. ¿Cómo fue tu encuentro con la pieza, el mural o la pintura que explicaste?

Cuando vi por primera vez el “Retablo de la Independencia” lo primero que pensé fue Juan O’Gorman fue un genio, realmente me impactó muchísimo pues anteriormente había visto la pintura en fotos, pero no había punto de comparación al verlo en vivo.

Es impresionante como el autor de la obra pintó con tanta claridad a cada uno de los personajes que aparecen, saber que él estuvo ahí durante un año pintando fue increíble, puedo decir que es una de mis pinturas favoritas, ya que dentro de esta guarda tantos hechos históricos, más de un siglo en donde hubo sucesos importantes de México.

En conclusión, puedo decir que el conocer la pintura fue como cuando conoces a tu artista favorito por primera vez, es esa emoción de conocer lo que estuviste estudiando durante algún tiempo y por fin tienes la oportunidad de estar frente de él.

8. ¿Cómo describes la experiencia de haber expuesto en el Museo Nacional de Historia “Castillo de Chapultepec”?

Describiría mi experiencia como única e increíble, pues tuve la oportunidad de exponer una gran pintura enfrente de más de 50 personas, al mismo tiempo fue muy significativa porque tengo mucho más claro que sucedió antes, durante y después de la independencia de nuestro país pues al exponer me apropié de un sinnúmero de conocimientos que durante años no había comprendido.

9. ¿Ves a la historia igual, o ha cambiado tu perspectiva?

Mi perspectiva es la misma, solo que ahora me he interesado mucho más en ella, en conocer y descubrir muchas más cosas, pues mi perspectiva es que la historia es muy interesante e importante, ya que te ayuda a comprender el mundo que nos rodea, por lo que a mi parecer la historia es una de las ciencias más interesante e impactantes en la vida de la sociedad, pues sin historia no habría una comprensión de nuestro presente.

10. ¿Cómo pueden impactar estas experiencias en tu formación como docente y en tu práctica en el preescolar?

Esta experiencia fue muy significativa para mí y mucho más para mi formación como docente, pues al término de la exposición me puse a pensar que tengo que realizar actividades con mis alumnos que los interese e impacte al igual que a mí con esta experiencia.

Pues como futura docente una de mis labores será el formar una conciencia histórica en los niños, pero mi deseo es que ellos amen la historia, que la comprendan y se interesen por ella.

CONCLUSIONES

La visita guiada es una estrategia muy recomendable para trabajar el desarrollo del pensamiento histórico en la formación de Licenciados en Educación Preescolar, pero ello implica el diseño de una planeación que integre tres momentos:

- Revisión general de los contenidos en el aula.
- Investigación, presentación de la información al docente y ensayos de la exposición.
- Reconocimiento del objeto de estudio y exposición en el museo.

Las experiencias y reflexiones que se obtienen de los estudiantes dan cuenta de la obtención de aprendizajes históricos significativos, así como del despliegue de competencias profesionales docentes que impactarán el desarrollo del pensamiento histórico de los niños de preescolar a través de las prácticas de intervención de los docentes en formación.

REFERENCIAS

- André, É. (2010). Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 61-74.
- Arteaga, B. (2012). ¿Cómo se enseña y estudia historia hoy en las escuelas normales públicas de México? Una aproximación desde la mirada de los estudiantes. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 99-112.
- Belinda Arteaga, S. C. (2012). *Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria. La historia de la historia en las aulas*. México: DGESEPE.
- Carretero, M. (2013). La construcción del pensamiento histórico. *Propuesta Educativa*, 13-23.
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Gonzalbo, P. (1999). *Historia y nación. I. Historia de la educación y enseñanza de la historia*. México: Colegio de México.
- Hurtado, M. (s/f). Fuentes primarias y secundarias en la construcción del conocimiento histórico. 7. México. Recuperado de <https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/recursos/Fuentes%20Primarias%20Hurtado.pdf>
- Lima, L. (2010). *La enseñanza de la historia en la escuela mexicana*. Recuperado de <http://clio.rediris.es>.
- Santiesteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Memoria Académica*, (14), 34-56.
- Secretaría de educación pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación Preescolar*. México D.F.: SEP.
- Seixas, P. (2011). Estándares de pensamiento histórico: primeros pasos. México, D.F., México.
- SEP. (2011). *Programa de Estudio 2011. Guía de la educadora. Educación Básica Preescolar*. México D.F.: SEP.
- SEP. (2012). Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar. 28. México D. F., México.
- SEP. (2012). *Educación histórica en el aula. Plan de estudios 2012*. México, D:F: Secretaría de Educación Pública.
- Sosa, R. (2014). El banco mundial y la educación pública en América Latina. *Mala idea: cuadernos de reflexión*, 231-247.

PROBLEMAS Y RETOS PARA LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICA EN LA ESCUELA NACIONAL PARA MAESTRAS DE JARDINES DE NIÑOS: LA FOTOGRAFÍA Y LA ENTREVISTA COMO FUENTE PRIMARIA, PARA CONSTRUIR LA HISTORIA DEL NIÑO

ALBERTO ARMANDO PONCE CORTÉS
Escuela Nacional para Maestras de Jardines de niños

Resumen

En la actualidad tenemos problema para incorporar elementos de investigación para producir conocimientos, a pesar de que el Plan de Estudios de la Licenciatura de Educación Preescolar lo permea en las asignaturas de Historia y en la mayoría de las asignaturas. Nos cuesta transitar de un modelo de enseñanza tradicional a un modelo para producir conocimiento a través de la investigación, en ese sentido, la propuesta de Historia de la Educación en el Aula es trabajar con fuentes primarias, como la fotografía y la entrevista para construir la Historia del Niño Preescolar. Esto conllevó una serie de problemas desde el acercamiento teórico-metodológico, comprender la lógica de la historia, establecer las condiciones para fomentar la investigación, principalmente usando fuentes primarias, como la fotografía y la entrevista oral. Definitivamente el resultado fue más un acercamiento al manejo de la historia y una experiencia que puede ser muy beneficiosa para la futura educadora. Los resultados son incipientes, entre otras razones, por la poca experiencia de profesores y alumnas para manejar la técnica, métodos para recabar información y el desconocimiento para realizar investigación.

Palabras clave: investigación, fuentes primarias, historia, metodología.

INTRODUCCIÓN

La siguiente propuesta se generó en el año 2018 en el marco de la asignatura denominada Historia de la Educación en el Aula, correspondiente a la Malla Curricular 2012, para la Licenciatura de Educación Preescolar. Dentro de las competencias que maneja esta asignatura, entre otras, es que la alumna pueda comprender la lógica de la historia, la forma como trabaja el historiador y de la importancia de trabajar con fuentes primarias y secundarias. Evidentemente esto implica llevar a la alumna a manejar teorías, corrientes, metodologías, conceptos y convencionalidades propias de la historia.

En términos generales, la alumna ya tiene acercamientos con el manejo de fuentes primarias, a través de la visita a los archivos como el Archivo General de la Nación (AGN) o el Centro de Investigación y Difusión de Educación preescolar (CIDEP), asimismo la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGSPE) en su canal de YouTube, transmite conferencias sobre historiografía, teoría y metodología de la historia, incluyendo la técnica del manejo de fuentes primarias, a través de una mirada didáctica y ejemplar sobre la construcción de la historia, en este sentido, el documental de Anne Deán Staples (Cano, 2012) nos comparte su experiencia y propuesta del uso de fuentes en los trabajos realizados por ella. En suma, el esfuerzo que realiza la institución por capacitar al docente es de reconocerse.

La problemática

La malla curricular 2012 de la licenciatura de educación preescolar permea en la mayoría de las asignaturas el sentido de investigación, incluyendo a las asignaturas de Historia, esta se encuentra en dos trayectos formativos: Psicopedagógico y para la Enseñanza y el Aprendizaje. Con respecto al primer trayecto hace énfasis en incorporar los aspectos teóricos metodológicos (conceptos, paradigmas de la historia, posturas y corrientes), con la finalidad de llevar a la alumna al trabajo con fuentes primarias y secundarias.

El segundo trayecto va más encaminado a que la alumna reconozca la cognición para la enseñanza de la historia, por medio de los desarrollos infantiles, apoyándose de las teorías de Piaget, Vigostky, Brunner, etc. Asimismo, de manera ambiciosa orilla a la alumna a reconocer la lógica de la historia y finalmente a diseñar estrategias didácticas, que van desde la planeación y el diseño de material didáctico.

Sin embargo, la realidad es muy distinta, las alumnas y profesores tienen grandes dificultades para apropiarse de las propuestas que proponen los tres cursos de historia, por mencionar algunas, la poca capacidad que se tiene para trabajar desde la teoría y metodología de la historia (muy pocos profesores utilizan la bibliografía recomendada por el programa), además, los tres cursos de historia tienen un peso específico, con créditos establecidos e importantes para la formación de las educadoras, pero desde la visión de las alumnas y algunos profesores la asignatura tiene poco impacto para el proceso formativo, incluso la crítica que se hace, es “querer formar historiadoras”. Por tal motivo, hay poca comprensión de los aportes que generan la historia a la investigación, al proyecto socioeducativo y a la carrera de licenciatura de educación preescolar.

Justificación

Retomando el Plan de Estudios de malla curricular 2012 con respecto a las asignaturas de Historia de la Educación en el Aula, donde se propone que la alumna se apropie de la lógica de la historia y reconozca la forma de trabajo del historiador, teniendo como punto fundamental la investigación y su construcción a través de fuentes primarias y secundarias; asimismo del Acuerdo 650 que establece el Plan de Estudios para la formación de Maestros de Educación Preescolar, tomando en cuenta el aspecto II Fundamentación, Dimensión Profesional que lo expresa de la siguiente forma: “La profesionalización de los docentes da unidad y sentido a las dimensiones social, filosófica, epistemológica, profesional e institucional de la reforma y orienta la definición e implicaciones del enfoque metodológico, de las competencias genéricas y profesionales, de la malla curricular y de otros componentes que sistematizan su diseño” (SEP).

Propósito

A través del manejo de fuentes primarias (fotográfica y oral) y secundarias las alumnas puedan construir la historia de la vida cotidiana del niño

Se propone a las alumnas de cuarto semestre el proyecto de construir la historia del niño utilizando la fotografía, la entrevista a padres de familia, la utilización de documentos que puedan ayudar para su construcción. En términos generales se les sugiere la siguiente estructura:

Debe contener una propuesta metodológica, estar sustentada en las nuevas corrientes historiográficas. En este caso, la Nueva Historia podría ayudar a la construcción de una propuesta histórica, sobre todo aquella que trabaje con la vida cotidiana, que rescata a los personajes olvidados por la historia, como son los niños, las mujeres, “hombres de a pie” y “los aspectos cotidianos de la cultura: la moda, la música, el vestido, la fiesta, la cultura etc”, como elementos para la construcción de la historia.

Los retos

De los principales retos que tienen los tres diferentes cursos de Historia en la Nacional de Educadoras, desde los aspectos teórico-metodológicos es como acercar con sentido la importancia de la teoría de la historia para comprender los fenómenos sociales, en este caso cómo el concepto de lo “cotidiano”, puede explicar el actuar, el pensar y el decir de una sociedad en el tiempo, cómo utilizar conceptos, categorías, subcategorías para explicar los fenómenos históricos. Lo anterior obliga al profesor-alumna al manejo de las corrientes de pensamiento, a involucrarse con los teóricos para explicar y comprender la historia.

Es importante dejar claro, desde el punto de vista metódico y teórico para la realización del proyecto, lo que significa lo cotidiano, cuál es el ámbito de lo cotidiano, sus protagonistas, necesidades materiales, el papel de los niños y mujeres en el ámbito de lo cotidiano, las repercusiones de la cultura, concretamente lo popular, etc.

Lo anterior obliga a la alumna a la investigación de los autores que manejan el concepto de lo “cotidiano”, acercamiento para reconocer que el concepto no es propiamente histórico, sino sociológico, filosófico, antropológico, etc. Es influenciado por varias disciplinas, esa es la riqueza

que propagó la Escuela de los Annales, en este caso Agnes Heller –autora recomendada para la realización del proyecto–, desde su aportación nos dice: “...El hombre particular encuentra: 'un mundo preexistente' que es histórico y es concreto”. En la estructuración de la vida cotidiana Heller prioriza, “las clases y estratos sociales; la sociedad, la comunidad y la generacidad...” (1998, p. 418).

Es importante para la realización del proyecto, la actualización de los referentes teóricos, en este caso, los esfuerzos y propuestas que hace la doctora Pilar Gonzalbo Aizpuru desde el Colegio de México y sus constantes videos, “Tertulia de Historiadores”, con temas centrales de vida cotidiana, además, obligadamente, tenemos que referir la coordinación de su obra de los cinco tomos sobre la vida cotidiana en México. Al respecto, Gonzalbo Aizpuru comenta la importancia de la vida cotidiana:

Tengo muy presentes las críticas de quienes han opinado que lo cotidiano no es lo que nada representa y para nada sirve, que las menudas vicisitudes de los hombres insignificantes son precisamente eso: insignificantes e inapreciables. Quizá una mirada superficial pueda proporcionar esta imagen, pero el estudio de los símbolos y de los procesos de adaptación de las costumbres, como los contrastes entre valores y prejuicios, permite penetrar en aspectos de la mentalidad difícilmente accesible por otros cauces. Es oportuno precisar que los prejuicios no son, en esencia, más que la aplicación del sentido común, a su vez guiado por la asimilación de una serie de creencias que pretenden explicar cómo es el mundo y cómo funciona la sociedad (2006, p. 19).

Está corriente de historiadores que manejan la vida cotidiana es muy amplia, los más representativos y que recomendamos para la construcción de su propuesta de la Historia de la Vida Cotidiana del Niño son, Jack Legoff (historia de la vida privada), Pierre Vilar (pensar históricamente), Fernand Braudel (Historia Total), Luis González y González (Pueblo en Vilo o la microhistoria), Philippe Aries (historia del niño), Georges Duby y Phillipe Aries (historia de la vida privada), Fernand Braudel (las estructuras de lo cotidiano) Pablo Escalante Gonzalbo (historia de la vida cotidiana en México), Alberto del Castillo Troncoso (conceptos, imágenes y representaciones de la niñez en la Ciudad de México 1880-1920), entre otros.

La parte sustancial y más importante es la construcción de la investigación a partir de fuentes primarias, como son la fotografía y la entrevista oral. El manejo de la fotografía para obtener información es complejo, requiere habilidades de observación e interpretación, situación que nuestras investigadoras noveles no tienen, para ello, es preciso trabajar de manera sistemática y constante para obtener competencias investigativas. Entre las dificultades que representa trabajar con fotografías, Pierre Bordieu comenta:

...El autor advierte que “el hecho de tomar fotografías, de conservarlas o de mirarlas puede aportar satisfacciones en cinco campos: la protección contra el paso del tiempo, la comunicación con los demás y la expresión de los sentimientos, la realización de uno mismo, el prestigio social, la distracción o la evasión. Más concretamente, la fotografía tendría como función ayudar a sobrellevar la angustia por el paso del tiempo, ya sea proporcionando un sustituto mágico de lo que éste se ha llevado, ya sea supliendo las fallas de la memoria y sirviendo de punto de apoyo a la evocación de recuerdos asociados (Korstanje, 2008, pp. 179-190).

Si bien los planteamientos que se tienen al respecto la fotografía, se puede hacer una reflexión profunda y enriquecedora sobre la función de la imagen tanto en el pasado como en nuestros días, es decir, del documento fotográfico como elemento vital para hacer historia. Ante esto, la propuesta

realizada sobre el proyecto de historia del niño con evidencias fotográficas como fuentes primarias permite lograr identificar el contexto del infante, su pasado, su presente, su cultura, sus costumbres, vivencias familiares, etc. Con ello se pretende buscar conectar, relacionar e interpretar las imágenes “sin que se desborde el exceso”, que permitan considerar las imágenes fotográficas como “la nueva tinta que ha de utilizar el historiador”.

Sin lugar a duda, los aportes fundamentales para el manejo de la fotografía es el trabajo realizado por Alberto del Castillo Troncoso, sobre todo al que refiere a la construcción de los imaginarios y representaciones de la niñez de 1880-1920. Al respecto el autor plantea el concepto de niñez en México durante las décadas finales del siglo XIX hasta la década de 1920, él propone que la niñez es una categoría social construida por las miradas médica y pedagógica y divulgada por la prensa. En esta historia, los protagonistas son los oficiales y los intelectuales del día, así como los reportes, quienes fueron los responsables de consolidar el conocimiento sobre el niño dentro de un contexto positivista para brindarle un espacio social propio al infante (Jackson Albarrán, 2007, pp. 66-74).

La entrevista que se hace al padre de familia (genéricamente), redondea el proceso de investigación. Generalmente, es singularmente emotiva, porque lo traslada al recuerdo a “refrescar” la memoria. La fotografía de su niño, lo motiva para expresar todas las emociones, a resaltar los momentos importantes de vida del niño como son, su nacimiento, su cumpleaños, su ropa, las fiestas, las excursiones y viajes etc. En estas narraciones el padre de familia arroja mucha información, que da cuenta la forma cómo lo han cuidado y educado, valiosa para conocer al niño que se encuentra en el jardín de niños y que pueda dar pauta para poder intervenir pedagógicamente desde el conocimiento del sujeto.

El testimonio oral es un apoyo sustancial para las descripciones que se pueden hacer a la fotografía, siempre habrá una historia que contar, en este sentido, el testimonio oral del interlocutor resultará de gran apoyo a la hora de abordar la fase interpretativa, como lo dice Sally Mann, “en ellas siempre buscaremos saber por qué se hicieron esas fotos, quién las hizo, su composición, qué pretendían documentar, si forma parte de una secuencia...” (Sally, s.f.).

Propuesta y sus dificultades

Para llevar a cabo el proyecto de investigación, después de introducir los requerimientos técnicos y metodológicos de la importancia de las fuentes primarias y secundarias que establece el historiador, para la construcción de la historia; fue necesario establecer un plan para su realización, se aclaró que de ninguna manera se fuera tomar como una “receta de cocina”, porque los investigadores pueden construir su propio camino, su mirada y sus propios métodos para abordar la investigación. Sin embargo, la finalidad fue establecer ideas, ejemplos previos para la obtención de los materiales o fuentes primarias (fotografías y entrevistas orales).

En términos generales fueron recomendaciones y se describen a continuación:

1. Explicar a las autoridades, directora, supervisora, titular del grupo y padres de familia el propósito de trabajo.
2. Solicitar fotografías del niño.
3. Elaborar las preguntas dirigidas al padre de familia con respecto a las fotografías.
4. Sistematizar las fotografías: Nombre del autor, fecha (día, mes y año), nombres de los fotografiados y breve resumen de la fotografía (solicitarlo al padre de familia).

5. Organizarlas por temas o subtemas.
 - Biográfica: Familiar (fiesta, comida, religión, diversión).
 - Enfoque: Aquí analizaremos si el enfoque de la imagen en cuestión es objetivo (refleja los hechos con veracidad o sin juzgarlos) o subjetivo (analiza, critica o satiriza, como sucede con las caricaturas).
 - Elementos que aparecen en la imagen: Explicando que representan y cuál puede ser su significado.
 - a) Personajes: humanos o animales.
 - b) Objetos .
 - c) Escenario o paisaje.
 - d) Texto, si lo hubiese.
 - Que se pretende comunicar y a quién va dirigida.
 - Interpretación de la imagen: Explicar que pretende reflejar y ver qué relación tiene con el tema
 - Responder a las cuestiones que se puedan plantear sobre la imagen.

6. De acuerdo con el mayor número de evidencias, puedo delimitar el aspecto de la vida cotidiana que puedo trabajar (fiestas, costumbres, lo económico, convivencia, lo familiar, etcétera).

7. Teniendo la información se puede presentar una hipótesis de trabajo. Por ejemplo, si la mayoría de las fotografías son del cumpleaños del niño, habla de un niño reconocido, atendido, protegido y cuidado por los padres de familia. En tal efecto, el trabajo debe sustentar la idea planteada, en este caso la fotografía y los comentarios de padres de familia pueden confirmar o negar la idea planteada. Por otra parte, la mirada puede ser dirigida a la parte económica, si fue en salón, el número de invitados, el platillo, el espectáculo: payaso, mago, teatro, etc. Lo anterior nos puede dar la idea del nivel socioeconómico, del tipo de familia; asimismo puedo ver el nivel de convivencia familiar, entre otros aspectos de la vida cotidiana. Todo depende del nivel de observación que se pueda tener para desarrollar análisis que nos puedan dar idea de la realidad histórica del niño.

Descripción de problemas y resultados

Los comentarios que resaltan las problemáticas van en el sentido de mostrar las dificultades que se presentaron para realizar investigación histórica en la normal para educadoras.

El programa que establece la malla curricular, bien trabajada desde el diseño curricular, donde se establece claramente el qué, cómo y dónde, las teorías, métodos, con amplia bibliografía especializada y con apoyo de videos con especialistas historiadores, los docentes no alcanzan a comprender la importancia de la asignatura, por una simple y sencilla razón, de no contar con el perfil deseado para su enseñanza y menos para realizar investigación de corte histórico. Como consecuencia no hay investigación histórica en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de niños al carecer con el profesionista adecuado que, con grandes esfuerzos (el único con perfil), propicia el reconocimiento de la lógica de la historia y mostrar el manejo de fuentes primarias y secundarias para construir la historia (investigación). Los “beneficios” generalmente llegan a dos grupos (los que se asignan), por lo tanto, los resultados no dejan de ser esfuerzos aislados, con un impacto que no llega ni siquiera a la mitad de la generación (250 alumnas, aproximadamente).

Para fomentar la investigación es aprovechar los momentos de la práctica, sobre todo por el contacto que se tiene con las instituciones y observar la diversidad de la ciudad de México, es la oportunidad que se tiene para invitar a las alumnas a realizar investigación de tipo histórico, aprovechando los espacios de contexto de las Alcandías que están atestadas de historia, de costumbres, de fiestas religiosas, de cotidianidad de los jardines, cimentadas en usos y costumbres etcétera. Esos son algunos elementos vinculantes con la práctica, que pueden servir para analizar las realidades socioeducativas, y donde la historia puede ayudar para establecer el uso de la lógica histórica (delimitación de temas en tiempo y espacio), las herramientas de investigación histórica (conceptos, paradigmas, historiografía), como puede ser el diseño de entrevistas a profundidad, historias de vida, trabajo con fuentes primarias y secundarias, etcétera.

El uso de la diversidad de fuentes primarias y secundarias, el uso de páginas web, clasificadores, tesis, películas, periódicos, revistas especializadas, blogs, entre otras herramientas, son recursos que se pueden utilizar para construir la realidad educativa. Sin embargo, en mi experiencia docente (a lo largo de la implementación del Plan 2012 he tenido la oportunidad de trabajar con más de veinte grupos distintos, impartiendo cursos relacionados con Historia e Investigación), no son utilizados cabalmente por la comunidad escolar, dando como resultado visiones limitadas y construcciones parciales de la realidad educativa. Por ejemplo, la incorporación de marcos globales que provean un contexto de los bloques económicos, ideológicos, políticos, culturales y sociales del mundo representa una gran dificultad para la alumna

Asimismo, es importante comentar que dentro de las cansadas reuniones (dos horas para cada una de ellas (3) que se tienen para discutir los momentos de la práctica, difícilmente en las orientaciones se apoya a las alumnas para la realización de la investigación, es decir, se podría establecer un punto solicitando a la autoridad correspondiente las facilidades y el apoyo para que las alumnas puedan tener contacto con los diversos actores educativos.

Por consiguiente, nuestras alumnas se quejan (en su mayoría) de las dificultades que se tienen para realizar investigación, por ejemplo, se les niega el acercamiento a los padres de familia, el trato con los trabajadores, a los niños, mientras no sea con motivos estrictamente educativos, en suma la escuela normal de educadoras no contempla desde los diseños normativos, ni de gestión la posibilidad de acercarse a los jardines desde la investigación.

Realidades y alcances con la investigación histórica en la ENMJN

La mayoría de las alumnas comentan que este tipo de trabajo arroja experiencias, conocimientos y fortalezas para mirar la práctica de otra manera, por ejemplo el jardín de niños Bartolomé de Medina reconocen la importancia de la metodología y la teoría, por ello desde el diseño del propósito señalan: “Nuestro propósito como equipo es manejar adecuadamente la información y realizar el proceso de adquirir la información, organizar, sistematizar y llegar a un resultado, es decir a una conclusión, hacer uso de la teoría y unirlo con el trabajo así como poder hacer uso de las fuentes primarias y secundarias” (Bobadilla González, 2018).

Asimismo, agregan:

El presente trabajo lleva consigo una gran aportación a nuestra formación docente, ya que lograremos ver nuevos horizontes de la observación, es decir, mejoraremos nuestras habilidades para analizar, describir y argumentar nuestras observaciones en base a la acción que se están observando, en este caso son las fotografías de varios niños en edad preescolar. Las habilidades

que obtendremos o mejoraremos con este trabajo será principalmente por este medio, a través de nuestras observaciones con las fotografías podremos distinguir diversos aspectos de la vida del niño, tales como: nivel socioeconómico, contexto familiar, comunicación entre familia, entre otros aspectos (Bobadilla González, 2018).

El Jardín de niños Calliatepec, señala:

En nuestra formación docente se nos implementan nuevos retos los cuales nos permiten desarrollar o adquirir habilidades, conocimientos, herramientas y competencias. Dentro del curso educación histórica en el aula se nos presentó un proyecto el cual nos va a permitir investigar, analizar, observar e interpretar la vida de un sujeto preescolar estos para ver desde perspectivas diferentes los cambios que han surgido con la vida cotidiana de un individuo (Acosta, 2018).

Finalmente, el Jardín de niños Ricardo Bell, señala que uno de los aspectos más importantes para la realización de este tipo de investigación, es la recogida de información a través de una técnica, la entrevista a profundidad, al respecto las alumnas puntualizan lo siguiente:

Con base en lo observado en las diversas fotografías, así como en el actuar de la vida cotidiana, y con ayuda de cuestionarios, entrevistas y charlas informales entendidas como un “intercambio de información en una forma libre, sin cuidar formas o protocolos. Las personas que participen en este tipo de conversación son pocas y todas se encuentran en igualdad de circunstancia... la única regla que existe en una conversación informal es que la toma de la palabra debe de alternarse entre todos los participantes, se logró recabar información la cual será útil para la presentación del trabajo (Acosta, 2018).

La mayoría de los equipos de jardines de niño comentan experiencias positivas, pero también reconocen las dificultades que tienen para la realización de éstas propuestas, por el poco acercamiento metodológico que se tiene.

De los dos grupos asignados (60 alumnas), sólo un equipo de jardín de niños alcanza los presupuestos señalados, las alumnas del equipo fueron distinguidas –aparte del profesor–, por la revista “Voces ENMJN” al publicar la investigación, además de haber obtenido la oportunidad de presentarlo en los avances de investigación internarles en el 2018.

El proyecto que logró consolidar la investigación se apropia de la propuesta que hace la escuela de los Annales, y presentan los análisis desde la Nueva Historia, donde la historia comienza desde el propio sujeto, del contexto y de la cultura, evidentemente habla de que el sujeto es producto de su contexto y de su tiempo, es una construcción del pasado-presente, de lo social, en tal sentido las alumnas lo expresan de la siguiente forma:

...nos permite retomar a los sujetos sociales antes “invisibles” para la historiografía convencional y dominante, y poder abordar algunos aspectos de la vida cotidiana a partir de la información recabada, dirigido hacia las representaciones que la sociedad ha generado en torno al niño como ha ido cambiado estas estrategias que los adultos han empleado para introducirlo en su mundo y que anteceden a toda práctica social relacionada con la infancia y a un determinado contexto. Para ello, se debió tomar en consideración a los sujetos sociales antes “invisibles” para la historiografía convencional y dominante, desplegar nuevas miradas críticas sobre las fuentes (Guevara Montes, 2018).

Elementos metodológicos como los análisis de lo cotidiano como principio de razón de ser como individuo, del tiempo individual, el tiempo de la colectividad o al tiempo social, puntos centrales del “pensar históricamente”, las alumnas lo van focalizando a través de las descripciones que hacen a través de los cuidados que proporciona la familia, como la protección, la higiene, la alimentación los valores, desde la descripción que plantean de la vida de Santiago, protagonista principal de esta historia, se puede concluir que es un niño bien atendido, protegido, educado, elementos fundamentales para la construcción de ciudadano, (concepto fundamental de la historia) sobre todo como ente social.

Esta interpretación que hacen las alumnas, lo plantean con la siguiente cita:

No consideramos importante estas prácticas de rutinas que vivimos día con día, debido a que las concebimos como obvias y evidentes, lo cual trae consigo que no se les presta atención y no las observemos como relevantes, lo que denota que las tornemos invisibles, cuando en realidad son aspectos de suma importancia como se mencionó anteriormente que no solo determinan, modos de vida, si no de actuación, de pensamiento, de práctica; y lo más importante, no nos consideramos como protagonistas que forman parte de la historia de la vida cotidiana (Guevara Montes, 2018).

Dan importancia a la familia, al concepto de niñez, identifican lo prenatal y la importancia que tiene la vida cotidiana, que aparentemente son minucias de poca importancia, como la plantea Gonzalbo, pero que pueden expresar diversas explicaciones de la vida cotidiana y de su historia. Ellas no difieren de lo planteado por la historiadora, por lo contrario, confirman con la narración de la historia de Santiago a través de la fotografía y la entrevista oral, ellas resaltando su importancia como fuente primaria, al igual que la entrevista que sirve de apoyo para que el entrevistado pueda comentar de manera emotiva hasta el más mínimo detalle, al respecto el equipo lo plantee de la siguiente manera:

A través de la fotografía indagamos la historia de la vida cotidiana del niño Santiago Luna Díaz, de 4 años de edad, sujeto de éste estudio y de quien identificamos algunos aspectos cambiantes y otros que han continuado a partir del pasado de la historia en su vida cotidiana, y que podrían permanecer en nuestra actualidad y, sobre todo, en su vida. Tomamos en cuenta la importancia que se le da hoy en día a los cuidados prenatales desde la conciencia que surge a partir de la concepción, debido a que actualmente ya se le otorga importancia al nuevo ser humano que viene en camino, tomando como aspectos relevantes la alimentación con base a las necesidades y cuidados pertinentes, la vestimenta, la atención que se le ha brindado como parte de la familia y los diversos espacios donde gran parte de las actividades cotidianas tiene lugar y donde al mismo tiempo se le brinda a Santiago la oportunidad de desarrollarse en diferentes ámbitos para fomentar su desarrollo integral como persona. Con ello, podremos observar y reflexionar acerca de cómo influye esto en nuestros niños (Guevara Montes, 2018).

Las alumnas dan cuenta de los cambios que presenta la sociedad a través del tiempo, donde la concepción tiene otras características, desde el derecho que plantea la madre de sus cuidados durante la concepción, de su alimentación y seguimiento de salud, la forma que se involucra el padre respetando absolutamente las decisiones de la futura madre (es un caso particular, no podemos generalizar). Evidentemente habla de la educación de la pareja, del nivel socioeconómico y de las pautas de dialogo que se establecen para la convivencia y de la vida cotidiana, al respecto lo plantean en el siguiente tenor:

Una de las primeras fotografías que compartió la madre de Santiago fue precisamente ésta del periodo de gestación, ya que para ella ha sido una de las etapas más importantes de su vida. Durante este periodo tomó la decisión de cuidar desde su propia alimentación, hasta las actividades para salvaguardar y proteger la vida de su futuro hijo. Por su parte, el padre de Santiago apoyó completamente a la madre durante toda esta etapa y aceptó cualquier opinión que ella propusiera: desde los cuidados de su embarazo, la forma de dar a luz, hasta el nombre de su primogénito (a diferencia de tiempos pasados en que los recién nacidos eran aceptados en sociedad en virtud de una decisión del padre de familia). Afortunadamente en la actualidad la mujer tiene hoy más derechos en cuestión de las decisiones que toma sobre su propia vida, aunque se encuentre casada, o no, y ya no depende sólo de una figura masculina para poder ejercer sus propios criterios (Guevara Montes, 2018).

El propósito fue evidentemente rescatar la historia a través de la fotografía y de la entrevista oral, como fuentes primarias. Sin embargo, no se puede limitar con la historia, bien lo podemos vincular con otras asignaturas de la malla curricular 2012, como puede ser Herramientas básicas para la investigación educativa, el Niño como sujeto, Teoría Pedagógica, Diagnóstico e Intervención Socioeducativa, Innovación de la práctica etcétera.

CONCLUSIÓN

Establecer un proyecto de investigación histórica en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños es todo un reto, tanto para las alumnas como para el propio profesor que lo propone. La lucha es en todo sentido, desde acercar a la estudiante a los Paradigmas de la Historia, a comprender que sin paradigma no hay historia, llevar a la alumna que la historia no se puede entender como verdades absolutas, de hecho, hay muy pocas verdades en la historia y esta se encuentra en permanente estado de renovación y construcción.

Llevar a la alumna que la Historia tiene su propia lógica, que está compuesta de conceptos, teorías, corrientes y que no hay un método propio de la Historia, sino que se apoya de diferentes disciplinas para ello, como puede ser la Geografía, Antropología, Sociología, Etnología, Estadística, Política, etc. Asimismo, la alumna debe prestar atención de la forma cómo trabaja el historiador, de la importancia de las fuentes primarias y de su interpretación que se haga de ella, es como se puede construir la hipótesis o el problema de estudio, además es importante distinguir el valor de las fuentes de tipo secundario, partir de la experiencia y del conocimiento de otros historiadores siempre será importante para establecer nuevas propuestas para la investigación histórica.

Establecer la importancia que tiene la fotografía y la entrevista oral para la construcción histórica, significó un gran reto para las alumnas. Las complicaciones para su obtención, por la desconfianza que tienen las familias con las estudiantes y el mal uso que se puede hacer, pueden ser algunas razones, además las complicaciones para lograr las entrevistas y donde en muchas ocasiones las instituciones no apoyan, sino por el contrario son barreras para la investigación.

La interpretación de las fuentes es la parte sustancial de este tipo de proyectos, nuestras alumnas carecen totalmente de la experiencia para tal fin. Como se señaló, el mayor logro fue acercar a las alumnas a la construcción de la Historia, a las teorías, conceptos y paradigmas. Se podría pensar que el impacto fue incipiente, al obtener un solo trabajo que cumple con las expectativas planteadas, sin embargo, también puede ser la luz para establecer estrategias y proyectos a las alumnas de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños para generar conocimiento de tipo histórico.

REFERENCIAS

- A. R. (2018, junio 24). La construcción de la historia del niño a través de fuentes fotográficas y entrevistas. Ciudad de México, México.
- Agnes, H. (1998). *Sociología de la vida cotidiana*. (5ª Ed.) Barcelona: Ediciones Península. 418 p.
- Bobadilla González, M. D. (2018, junio 24). La construcción de la historia del niño a través de fuentes fotográficas y entrevistas. Ciudad de México, México.
- Cano, A. G. (Dirección). (2012). *Trabajo con Fuentes* [Película]. Recuperado de <https://youtu.be/yjlapWsoH1M>
- Gonzalbo Aizpuru, P. (2006). *Introducción a la historia de la vida cotidiana*. Ciudad de México: Colegio de México.
- Guevara Montes, G. B. (2018, junio 24). *Historia de un niño*. Ciudad de México, México.
- Jackson Albarrán, E. (2007). Alberto del Castillo Troncos, conceptos, imágenes, y representaciones de la niñez en la ciudad de México, 1880-1920. *Scielo*, 66-74.
- Korstanje, M. (2008). La fotografía en Pierre Bourdieu y el problema de la integración social. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 179-190.
- Sally, M. (s.f.). *La fotografía como fuente histórica*. Recuperado de <https://www.licenciahistorica.com>
- SEP. (s.f.). Recuperado de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/42b00ee7-33da-4bff-85e3-ef45b0f75255/a650.pdf>

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE ACTIVO EN LA ASIGNATURA DE CIENCIAS SOCIALES EN BÁSICA MEDIA

KLEBER PATRICIO QUINTUÑA ILLESCAS
PRISCILA FERNANDA FAICAN JIMENEZ
Universidad Nacional de Educación

Resumen

Actualmente, en Ecuador, el desarrollo de las clases dentro del área de Ciencias Sociales en Básica Media (quinto, sexto y séptimo de educación básica) requiere de la aplicación de nuevas estrategias para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje activo, con la finalidad de evitar que estas se vuelvan monótonas, que se pierda el interés en aprender; porque es esto lo que dificulta generar un aprendizaje significativo en los estudiantes.

En este nivel se trabaja con los niños(as) de 9 a 11 años, por lo tanto, el uso de diferentes estrategias buscan captar el interés, la atención y despertar en ellos la curiosidad y la investigación por el aprendizaje de ciencias sociales.

Según el Currículo Nacional de la Educación General Básica del Ecuador (2010), propone al estudiante como protagonista y centro de su propio aprendizaje utilizando un aprendizaje constructivista. El currículo fue modificado en el 2016 y éste propone la participación de todos los estudiantes para el desarrollo de un pensamiento crítico, potenciar el trabajo individual y colectivo, fomentar la comprensión de la la lectura y la investigación. Por todo ello se recalca la importancia del desarrollo de la enseñanza-aprendizaje activo en la asignatura de ciencias sociales, para lo cual se deben utilizar estrategias innovadoras.

Palabras clave: estrategias, enseñanza y aprendizaje activo, constructivismo.

INTRODUCCIÓN

Para el proceso de enseñar de la historia, primero se debe conocer qué es lo que se quiere enseñar y qué es lo que los estudiantes requieren aprender, por lo que se debe buscar la manera en la que el estudiante logre el aprendizaje significativo; si un docente se propone sólo enseñar de manera memorística las fechas, hechos o eventos históricos, no se hablaría de aprendizaje sino de memorización. Como es mencionado por Julia Salazar (2001):

La predominancia de esta historia tradicional-memorística, ha determinado una “formación” docente, en la que el profesor enseñante de la historia se concreta a transmitir conocimientos, fechas, nombres y en el mejor de los casos procesos históricos que el alumno tiene que “aprender” (p.12).

Tomando esto en cuenta, los docentes deberían abandonar el discurso constante y de esta manera incorporar a sus clases las nuevas maneras de pensar, y visualizar sus planificaciones teniendo en cuenta los puntos de vista, las necesidades y las carencias de sus estudiantes.

De tal forma que las planificaciones para desarrollar clases de Ciencias Sociales en las distintas instituciones educativas, deberían ser pensadas considerando las perspectivas de los estudiantes, para con ello lograr que las actividades académicas sean más entretenidas, captando la atención y el interés de los alumnos para aprender. Puesto que para los estudiantes la materia de ciencias sociales, cuando no se aplican métodos activos, pueden volverse aburridas, monótonas y poco motivantes, en este sentido se pierde o desaprovecha la curiosidad por indagar y aprender más sobre los temas que se tratan en la misma.

Por lo tanto, el presente proyecto surge de la necesidad de trabajar la enseñanza y el aprendizaje activo como refuerzo para generar mayor interés y atención en los estudiantes, para de esta forma lograr mayores accesos a la adquisición de conocimientos y a los métodos para aprender a aprender. Para ello se explorarán las teorías sobre el constructivismo del conocimiento, los procedimientos, las actitudes y los valores. Teniendo en cuenta que la pedagogía activa y el aprendizaje activo en manos de los docentes y de los estudiantes proporcionan mejores contextos de aprendizaje, puesto que facilitan la aplicación de estrategias de enseñanza aprendizaje activo.

Como lo hace notar Silberman (2005) al mencionar que al trabajar el aprendizaje activo, la atención de los estudiantes no está en el docente, sino en su forma de enseñar, de captar su atención e interés, del uso de técnicas y estrategias que diseñe para lograr esto. Esto se puede llevar a cabo con el uso de la retroalimentación, resúmenes adecuados del contenido pensado a enseñar, de los trabajos grupales e individuales y de la forma en que se puede llevar la teoría a la práctica.

Objetivo general

Fomentar el uso de estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje activo en la asignatura de Ciencias Sociales en Básica Media.

Encuadre teórico

Para comprender el presente proyecto se debe conocer los conceptos y categorías que se utilizan, por ello se partirá de lo general a lo particular. Se inicia por conocer la definición de Ciencias

Sociales y constructivismo, para después vincular la enseñanza-aprendizaje activo con las ciencias sociales.

Como nos afirma Carlos Landázuri (1993) “la historia es el estudio del pasado para entender el presente y, en último término, para entendernos a nosotros mismos” (p. 118), si no se logra entender el pasado, no se podrá entender cómo fue que se llegó al presente y peor, no se lograra el entendimiento de uno mismo. La manera de enseñar Ciencias Sociales, en especial la Historia, tiene una gran importancia para el desarrollo cognitivo de nuestros estudiantes, lograr entender los hechos, fenómenos, procesos y personalidades en su contexto socio cultural.

Como sostiene Martínez Zapata y Quiroz Posada (2012):

La didáctica de las Ciencias Sociales cobra gran relevancia puesto que el desarrollo del campo específico de conocimiento, obedece a la necesidad de formar docentes hábiles en potencializar y acompañar los procesos de aprendizaje de los estudiantes desde un diseño activo y desde el fomento de los procesos cognitivos (p. 93).

Por otra parte, se puede definir que la historia científica es una trituradora de memoria, la digiere y produce conocimiento. La trituración de las memorias no se produce por la distancia en el tiempo, sino por la aplicación de método y teoría sobre el dato, el recuerdo, el comentario, el vestigio o la fuente. (Prats, Santacana, Lima, Acevedo, Carretero, Millares y Arista, 2011. p. 20)

Teniendo esto en cuenta, la historia es la transmisión de conocimientos, hechos e ideologías que permiten la adquisición de nuevos aprendizajes, de manera crítica y reflexiva, llegando a conocer que las ciencias sociales no solo establecen una relación con la política, sino que busca dar a conocer la diversidad de eventos que han transcurrido hasta la actualidad.

Para abordar el tema de estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje activo dentro de la asignatura de ciencias sociales, partiendo por conocer cómo se construye el conocimiento, por lo que se establece la relación entre la pedagogía activa, las ciencias sociales y el modelo constructivista en la educación.

La pedagogía activa, según Lorite (2006), “propugna algo tan esencial para la enseñanza de estas disciplinas teórico-prácticas como es la difusión y asimilación de los contenidos programados, sobre la base de una relación permanente del texto con el contexto y viceversa” (p. 140). Es decir que no todo debe quedar en la teoría, sino más bien debe ser puesto en práctica al realizar trabajo de campo, experimentos o excursiones donde se trabajen los temas abordados en clase.

De tal forma que permita a los estudiantes reforzar y vincular sus conocimientos previos, con los adquiridos en la práctica, generando con ello un aprendizaje significativo para su desarrollo, tal y como expone Huber (2018) “la planificación de la enseñanza no se orienta solamente hacia los contenidos y metas que se presentan a los estudiantes, sino hacia los estudiantes y sus procesos de adquisición y construcción de conocimiento” (p. 65).

Teniendo esto en cuenta podemos hablar de un modelo constructivista en el entorno de aprendizaje, y para entender cómo se desarrolla el mismo debemos saber sus objetivos al poner en marcha varias actividades y decisiones, que no solo permitirán la adquisición de nuevos conocimientos para los estudiantes, sino también el desarrollo de su pensamiento crítico como ciudadanos (Carretero, 2009).

Por lo que se aborda el modelo pedagógico constructivista podemos destacar las actividades que permiten trabajar el proceso de enseñanza-aprendizaje activo con los estudiantes y maestros, al poder establecer una interrelación y mantener una adecuada comunicación entre ellos. Esto es

importante al momento de desarrollar las actividades planificadas, puesto que permite al docente guiar a sus estudiantes a la construcción de nuevos conocimientos que les servirán para su vida cotidiana, o como ya se ha mencionado que puedan alcanzar un aprendizaje significativo.

En esta misma idea manifiestan Arceo, Rojas y González (2001) al definir al aprendizaje significativo como:

La concepción constructivista del aprendizaje escolar se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. Estos aprendizajes no se producirán de manera satisfactoria a no ser que se suministre una ayuda específica mediante la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar en éste una actividad mental constructivista (p. 11).

Contexto de estudio

Nuestros sujetos de estudio se ubican entre la edad de 9 a 12 años y están cursando sus estudios en básica media (quinto, sexto y séptimo de básica), por lo que su pensamiento crítico, reflexivo y de razonamiento comienza a ser más amplio. Al entrar en un periodo de cambios denominado preadolescente, donde se deja el salvajismo y se toma en cuenta los principios de civilización, al mismo tiempo que se ve involucrada la influencia de los adultos haciéndolos más independientes. (Domínguez e Ibarra, 2003).

Es por esto que su capacidad de aprender es mayor, por la captación de su atención y interés se puede realizar al trabajar con estrategias que despierten su curiosidad.

Al estar en esta edad, los vínculos que establece con sus compañeros se vuelven importantes, pues pertenecen a un grupo de amigos en el que buscan sentirse cómodos y aceptados al entrar en la pre adolescencia. Es aquí cuando comienza a despertar en ellos la atracción por el sexo opuesto, por lo que su comportamiento cambia y comienzan la etapa donde su carácter comienza a madurar, marcando en algunos de los casos el fin de su niñez y entrando a la pre adolescencia. («Niñez intermedia (9 a 11 años) | Desarrollo infantil | NCBDDD | CDC», 2019), (hacerfamilia.com, 2016).

Relación de las ciencias sociales y constructivismo

Vigotsky, al ser un antecedente del constructivismo, da a conocer que el mismo es la formación cognitiva del estudiante, donde éste puede establecer una interacción estudiante docente y viceversa, facilitando con ello los procesos cognitivos que se van desarrollando en esta etapa. Mario Carretero (2009) reafirma que el constructivismo está fundamentado en

la idea según la cual el individuo (tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos) no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores (p. 126).

Mientras que Vigotsky (1998) afirma que la escuela debe ayudar a los estudiantes a su desarrollo espontánea, mediante el uso de estrategias, dinámicas e actividades adecuadas y no el suprimir

este desarrollo; para poder tener buenos resultados en el desarrollo de los estudiantes, también plantea la introducción de los profesores a la escuela activa, donde se incita la elaboración espontánea por parte del alumnado y si esta es trabajada de manera adecuada, despierta el interés en ellos por adquirir aprendizajes significativos en su desarrollo.

Propone también la idea de la doble formación, al defender de toda función cognitiva aparece primero en el plano interpersonal y posteriormente se reconstruye en el plano intrapersonal, es decir se aprende interacción con los demás y se produce el desarrollo cuando internamente se controla el proceso, integrando nuevas competencias a la estructura cognitiva existente.

La interacción entre los estudiantes y los adultos se produce a través del lenguaje, por lo que verbalizar los pensamientos lleva a reorganizar las ideas, lo que facilita el desarrollo y hace que sea necesario propiciar interacciones en el aula, cada vez más ricas, estimulantes y saludables. En el punto de partida la responsabilidad es el maestro y en el de llegada será el estudiante, con la consiguiente retirada de el maestro.

Las contribuciones de Vigotsky como hemos visto anteriormente, tienen gran significado para la teoría constructivista y han logrado que el aprendizaje no sea considerado como una actividad individual y por lo contrario sea entendido como una construcción social (Vigotsky: constructivismo, s. f.).

En el modelo constructivista se busca la incorporación adecuada de docentes y estudiantes, donde el docente se vuelve un guía, y los estudiantes los constructores de su conocimiento, para el desarrollo de esto se debe tener en cuenta dos casos que son mencionados por Díaz y Hernández (2002):

En el primer caso el énfasis se pone en el diseño, programación, elaboración y realización de los contenidos a aprender por vía oral o escrita (lo cual es tarea de un diseñador o de un docente) y en el segundo caso la responsabilidad recae en el aprendiz. (p. 2)

Para poder realizar esto el docente debe tener en cuenta que es uno de los factores importantes dentro del desarrollo de enseñanza-aprendizaje activo de los estudiantes, pues lleva la tarea de diseñar, planificar y utilizar estrategias que le permitirán formar personas, críticas, reflexivas y argumentativas. Que, al momento de leer textos de historia, o de recibir clases de ciencias sociales, serán quienes por curiosidad investigan, razonaran y criticarán de manera argumentativa, y no sólo memorizan los contenidos presentados.

Para todo lo anterior se debe dar un aprendizaje activo en la asignatura de ciencias sociales, donde se involucre a los estudiantes de manera directa en su proceso de aprendizaje, mediante la lectura, la escritura, la discusión constructiva, el uso de materiales, las observaciones, interpretaciones, la recopilación y el análisis de su contenido de estudio (Restrepo y Waks, 2018).

Aquí se debe tener en cuenta que tanto los docentes como los estudiantes son importantes dentro del contexto de enseñanza aprendizaje, los docentes al ser guías, que orientan, captan y fomentan el interés académico en sus alumnos, y los estudiantes al ser los constructores de su aprendizaje.

Al tener esto en cuenta los docentes deben ser quienes, por instinto propio, busquen y diseñen nuevos instrumentos, técnicas y estrategias flexibles que les permitan desarrollar una enseñanza – aprendizaje activo con sus estudiantes.

Estrategias metodológicas de la enseñanza-aprendizaje activo de las ciencias sociales

Las estrategias son procedimientos utilizados por los docentes con el fin de lograr en los estudiantes tengan un aprendizaje significativo por medio de un desarrollo activo.

De esta manera podemos decir que las estrategias deben tener objetivos de aprendizaje por medio del desarrollo de conocimientos procedimientos considerando que el aprendizaje debe ser significativo para que de esta manera se reflexione sobre el mismo (CCH, s. f.).

Según el diccionario de la Real Academia Española (2013), el término “estrategia” hace referencia al arte de coordinar acciones y de maniobrar para alcanzar un objetivo o un proceso. Es habilidad, talento, destreza, disposición, creatividad, inspiración, disciplina, técnica para hacer algo, en nuestro caso sería poder llegar a un aprendizaje significativo de los estudiantes con la guía del docente.

La enseñanza de la ciencia debe “propiciar el desarrollo de estrategias para aprender a aprender, aprender a conocer, pero también para aprender a ser y aprender a sentir” (Delors, 1997, en Arteaga, Armada Arteaga, Del Sol Martínez, 2016).

Para crear un conocimiento escolar se debe tener en cuenta varios aspectos como por ejemplo dar un valor central a los conocimientos previos y a los intereses que tengan los alumnos para así poder desarrollar un aprendizaje significativo donde el estudiante participará mediante actividades interactivas y habilidades que se orienten para el aprendizaje de las ciencias sociales en la educación básica media.

Sin embargo, en los textos de Ciencias Sociales se presenta contenidos esquemáticos con actividades en torno con una información cuantiosa, en los que se destacan contenidos históricos, filosóficos y educación ciudadana, tomando estos mismos como ejes centrales del proceso de aprendizaje.

Según Francisco Cajiao (2000), nos da a conocer que un objetivo principal de la enseñanza de las ciencias sociales es lograr que los estudiantes sean capaces de hacer una reflexión comprensiva acerca de su conocimiento individual, para que de esta manera se relacione su entorno social con sus conocimientos, los mismos que sean vitales para su vida cotidiana para que de este modo se tenga gran valor didáctico en su proceso de aprendizaje (p. 143).

Por otra parte, es importante destacar que los estudiantes deben tener la construcción de conocimientos a través de la propia apropiación de sus conceptos y de sus competencias creando de esta manera ciudadanos desarrollen sus propias habilidades y sus conocimientos necesarios para la convivencia y la participación llevando a cabo que el alumno interactúe con su entorno.

De modo que es necesario recalcar la importancia de enseñar ciencias sociales a los estudiantes que tienen entre 9 y 12 años, los mismos que por su edad cursan actividades académicas en básica media (quinto, sexto y séptimo de básica), por ello es importante tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiante, los mismos que han sido construidos por medio de su propia lógica, para que de este modo se genere un proceso de acomodación y asimilación entre lo que el alumno sabe y lo que aprende.

Según nos da a conocer Joan Pagés (1998), el currículo de ciencias sociales propone que los estudiantes adquieran conceptos mediante procedimientos generados para que, de esta manera, se desarrollen los diferentes criterios de evaluación mediante un análisis y una debida comprensión, con el fin de que la información sea utilizada de manera correcta y se dé una valoración crítica adecuada.

De modo que el docente se convierta en el mediador del aprendizaje para los estudiantes, desarrollando en ellos un aprendizaje que sea significativo para los mismos, para que de esta forma se tenga una interacción con el entorno a través de diferentes estrategias. Las mismas que contribuyen con la verbalización y la explicación de ideas de los estudiantes, las cuales están relacionadas con el contexto social y cultura.

En ese mismo sentido es importante recalcar los principios mencionados por Carretero Mario (2009), que son:

- a) Partir del nivel de desarrollo del alumno.
- b) Asegurar la construcción de aprendizajes significativos.
- c) Posibilitar que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí solos.
- d) Procurar que los alumnos modifiquen sus esquemas de conocimiento.
- e) Establecer relaciones ricas entre el nuevo conocimiento y los esquemas de conocimiento ya existentes.

Estos deben ser tomados en cuenta si se busca desarrollar un proceso de enseñanza aprendizaje activo, que quiere lograr una educación de calidad en nuestros estudiantes. De manera que:

El profesorado deberá recordar la importancia de crear un clima de aula donde la confianza, el conocimiento, el cuidado, la comunicación y que la participación tenga una presencia continuada, así como planificar actividades adecuadas para que todos los grupos consigan los objetivos propuestos, al supervisar y evaluar la ayuda entre los equipos (Llopis, 2003).

Para que de este modo el docente tenga a su disposición las suficientes herramientas y materiales, las mismas que serán útiles para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje activo. Donde se tenga presente que el rol principal del docente es guiar a sus estudiantes a adquirir un aprendizaje significativo ya sea de manera individual o grupal, con el propósito de que sea el estudiante el creador de su propio proceso de aprendizaje activo.

Y así buscar crear un ambiente adecuado que nos permita trabajar lo anteriormente mencionado, donde los estudiantes “participan escuchando de manera activa, hablando de forma reflexiva, mirando con la atención centrada en algo, escribiendo con un fin determinado, leyendo de manera significativa y dramatizando de modo reflexivo” (Schwartz y Pollishuke, 1995).

Claro que todo esto no solo se debe trabajar de manera individual, sino también de manera grupal para que puedan aprender a aceptar perspectivas diferentes a las suyas, también por el hecho de la utilización de estrategias que mantengan su interés y su atención en los contenidos que se abordan.

Propuestas

El trabajo presente se basa en un modelo pedagógico constructivista, que permite a los docentes generar en sus estudiantes un aprendizaje significativo y activo, puesto que son ellos los que construyen su conocimiento, es por ello que se propone la utilización de estrategias que faciliten este desarrollo. Entre los cuales se debe poner en práctica los juegos recreativos, dinámicas, trabajos grupales e individuales que tengan un nivel medio de desafío, puesto que por las edades de los estudiantes lo que más llama su atención e interés son los desafíos.

Propuesta de metodología de trabajo

Se iniciará la clase con la presentación del tema que se va a desarrollar en la misma, donde es importante la opinión de los estudiantes con sus conocimientos previos, de modo que se genere una lluvia de ideas enriquecedora, se dé la presentación de un video y se logre establecer un diálogo activo sobre el mismo. Después de esto se procede con la planificación de la clase, mediante el desarrollo de actividades las cuales se presentan de forma individual y grupal para que seguidamente se de una construcción propia del conocimiento mediante la comparación de sus conocimientos previos con los conocimientos adquiridos, para poder retroalimentar.

Para la retroalimentación sobre las dudas surgidas en los estudiantes, se podrá pedir que busquen información del tema que más curiosidad les causó, dando oportunidad a que puedan argumentar y criticar los textos trabajados. También se puede desarrollar la retroalimentación mediante la utilización de software y plataformas educativas (Kahoot!, Moodle, etc), en los cuales los estudiantes se diviertan mientras desarrollan los juegos educativos relacionados con los diferentes temas abordados.

El uso de los juegos como la realización de una lectura sobre la asignatura de Ciencias Sociales, en la que los estudiantes leerán de una manera lúdica al cambiar el tono de su voz, el ritmo al leer y su fluidez, de tal forma que se sientan cómodos, permite en ellos despertar la imaginación y la atención. Para después de esto realizar una dinámica o una actividad en la que se presenten los conocimientos significativos que han logrado construir.

RESULTADOS

Ejemplos de Observaciones en la práctica

En la primera actividad al desarrollar la clase de Ciencias Sociales con el tema de Fundación de la República del Ecuador, cuando se utilizó el uso de los conocimientos previos al iniciar las clases, los estudiantes supieron relacionar el tema con su vida cotidiana, al mencionar que lo que conocían sobre la organización del estado, la pobreza que existió y existe dentro del país, la vida cotidiana de los inicios de la república y la vida en la actualidad (División en clases sociales), puesto que la mayoría de los términos (presientes, organización de poder, pobreza, etc) utilizados al enseñar historia son escuchados por los alumnos en diferentes contextos.

Para la realización del tema se entregó una cartulina donde los estudiantes la dividieron en tres partes: lo que conozco del tema, lo que quiero conocer, y cuando se finalice la clase, lo que he aprendido. De manera que se refleje el conocimiento individual que posee cada estudiante, después de ello se realizaron grupos de trabajo donde se verían los contenidos de aprendizaje, permitiendo el trabajo colaborativo, aceptando la crítica e reflexionado sobre los conocimientos que adquiere sobre el tema.

Para finalizar de manera grupal los estudiantes debían criticar y argumentar su trabajo, al mismo tiempo que daban a conocer lo que han aprendido sobre el contenido de estudio.

Para la segunda actividad, se inició por presentar un video sobre el tema anterior, para después de él realizar preguntas sobre éste. Mientras que se buscaba reforzar la clase con una segunda lectura del mismo, la misma que se realizó con la participación de todos los estudiantes, donde cada uno

tuvo que leer uno por uno hasta que encontrasen un punto y se detuvieran, dando paso para que su compañero continuará. La lectura se realizó en voz alta pero cambiando la manera de hablar (sea de leer con voz graciosa, seria, etcétera... pero no con la voz normal). Mientras se desarrollaba esto, al momento de pasar al siguiente párrafo se debía busca aspectos importantes dentro del contenido, terminada la lectura se puede proceder a realizar un juego que donde se retroalimenta lo abordado.

En este caso se planteó el juego del ahorcado, pero planteando fechas, eventos o sucesos que se relacionarán al tema abordado.

Los resultados que se obtuvieron con la realización de estas actividades fueron buenos puesto que despertaron en los estudiantes el interés, la atención y la curiosidad por aprender nuevos conocimientos. Al mismo tiempo se trabajó un proceso de enseñanza-aprendizaje activo con los docentes y los estudiantes. Todas las estrategias se ven complementadas por material de apoyo, ya sea visual y auditivo, como se observa en la siguiente imagen.

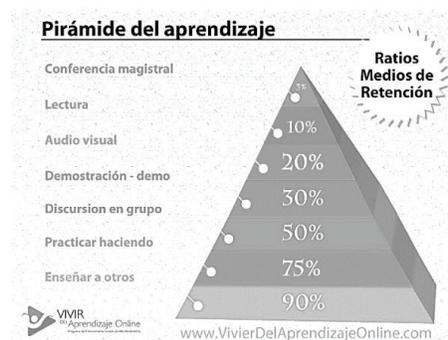


Imagen 1.

Fuente: Pinterest.com

CONCLUSIÓN

Tomando lo anterior, se puede afirmar que la adquisición de un aprendizaje significativo se da en mayor parte cuando los estudiantes son partícipes en su propio proceso de aprendizaje, al llevar la teoría a la práctica y al explicar de forma crítica, argumentativa y reflexiva lo aprendido. De tal modo que se trabajen los conocimientos previos, experiencias no sólo académicas sino también de su contexto diario, el uso de actividades lúdicas las mismas que aporten en el interés y la atención por aprender la historia.

Por lo tanto, se puede hablar de un adecuado desarrollo en el proceso de enseñanza - aprendizaje activo en la asignatura de ciencias sociales teniendo presente que “Pensar históricamente es ubicar y comprender los hechos históricos que se sucedieron en un espacio y tiempo determinado, es comprender que el pasado no es algo muerto sino que constituye al presente” (Salazar Julia, 2006, p. 81).

Por esto, se deben vincular los temas de los textos de ciencias sociales con los sucesos que del presente (sucesos, hechos, eventos, etc, que se están repitiendo), generando una composición enriquecida en la crítica y la reflexión. En este sentido, los docentes no solo se deben preocupar por que aprendan los contenidos, sino en cómo los puedan utilizar en su vivir diario (al momento de hablar de las crisis sociales, de organizaciones del estado, clases sociales, entre otros). Demostrando

con ello la importancia de conocer la historia, y de generar con ello un aprendizaje significativo tanto en estudiantes como en los docentes.

Con todo lo anterior, se puede decir que el uso e implementación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje activo dentro del aula de clases, logra en los estudiantes un aprendizaje significativo.

Al mismo tiempo que despierta en ellos la curiosidad, el interés y la atención por la asignatura de ciencias sociales. Donde el estudiante se convierte en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje, de forma que se trabaje de manera creativa, recordando a quien se quiere enseñar y la forma en que se debe enseñar.

REFERENCIAS

- Arceo, F. D. B., Rojas, G. H., & González, E. L. G. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Arteaga Valdés, E., Armada Arteaga, L., & Del Sol Martínez, J. L. (2016). La enseñanza de las ciencias en el nuevo milenio. Retos y sugerencias. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(1), pp. 169-176.
- Benejam, P. & Pagès, J. (1998). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la escuela secundaria*. España: Editorial Horsori.
- Cajiao Restrepo, F. (2000). *Pedagogía de las ciencias sociales*. Santafé de Bogotá: TM Editores-Fundación FES.
- Carretero, M. (2009). Capítulo I: ¿Qué es la construcción de conocimiento? En *Constructivismo y educación*. (pp. 17-36). Buenos Aires: Paidós,
- CCH, D. G. del. (s. f.). ¿Cuáles son las “estrategias de aprendizaje? Recuperado de 2019, de <http://tutorial.cch.unam.mx/bloque2/estrategiasAprendizaje>
- Díaz, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (Vol. 2). México: McGraw-Hill.
- Domínguez García, L. & Ibarra Mustelier, L. (2003). Psicología del desarrollo: adolescencia y juventud. *Selección de lecturas. La Habana: Editorial Félix Varela*, 10.
- Hacerfamilia.com. (2016, septiembre 6). Cambios en los niños de 10 a 12 años. Recuperado de <https://www.hacerfamilia.com/ninos/noticia-cambios-ninos-10-12-anos-20160906143357.html>
- Huber, G. L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. Active learning and methods of teaching. *Tiempos de cambio universitario en*, 59.
- Landázuri Camacho, C. (1993). Didáctica de la historia: algunas ideas prácticas para una clase activa (Aula Abierta).
- Lev Vigotsky. (s.f.). Constructivismo. Recuperado de https://constructivismo.webnode.es/autores-importantes/lev-vigotsky/?utm_source=copy&utm_medium=paste&utm_campaign=copypaste&utm_content=https%3A%2F%2Fconstructivismo.webnode.es%2Fautores-importantes%2Flev-vigotsky%2F
- Lorite, N. (2006). *Una pedagogía activa del lenguaje televisivo para comunicadores del futuro*. Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com>
- Llopis, C. (2003). *Los derechos humanos en educación infantil*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Martínez Zapata, I. A. & Quiroz Posada, R. E. (2012). ¿Otra manera de enseñar las Ciencias Sociales? *Tiempo de Educar*, 13(25). Recuperado de <http://www.redalyc.org/resumenoa?id=>

31124808004

- Ministerio de educación. (2016). Currículo Nacional de Educación. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/08/EBG-Media.pdf>
- Ministerio de educación. (2010). Currículo Nacional de Educación. Recuperado de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Bases_Pedagogicas.pdf
- Niñez intermedia (9 a 11 años) | Desarrollo infantil | NCBDDD | CDC. (2019, marzo 19). Recuperado de <https://www.cdc.gov/ncbddd/spanish/childdevelopment/positiveparenting/middle2.html>
- Prats, J., Santacana, J., Lima, L., Acevedo, M., Carretero, M., Millares, P., & Arista, V. (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la Educación Básica*. México, DF: Cuauhtémoc: Secretaría de Educación Pública.
- Restrepo Echavarría, R. & Waks, L. (2018). Aprendizaje activo para el aula: una síntesis de fundamentos y técnicas.
- Salazar Sotelo, J. (2001). *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia: ¿...y los maestros qué enseñamos por historia?* México: Universidad Pedagógica Nacional
- Salazar Sotelo, J. (2006). *Narrar y aprender Historia*. México: UNAM.
- Schwartz, S. & Pollishuke, M. (1995). *Aprendizaje activo: una organización de la clase centrada en el alumnado* Madrid: Narcea Ediciones.
- Silberman, M. (2005). *Aprendizaje activo: 101 estrategias para enseñar cualquier materia*. México: Editorial Pax.
- Vygotski, L. S. (1998). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Fausto.

PRESENCIA AFRO EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO, INTERACCIONES DESDE EL PROYECTO: “PENSAR LAS MÚSICAS EN CONTEXTOS”

ANA ISABEL PULIDO NOVOA
Secretaría de Educación Distrital, Bogotá
SALOMÓN RODRÍGUEZ PIÑEROS
IED Fernando Mazuera Villegas

Resumen

La presente ponencia constituye el resultado de un proceso de investigación en torno a la inserción de las músicas en el aula. Desde hace ocho años se vienen haciendo avances en la inclusión de metodologías alternativas que redunden en el mejoramiento de la enseñanza de la historia, la filosofía, la geografía y la lengua castellana.

En sus inicios, el proyecto: *Pensar las músicas en contextos* fue una experiencia de aula, en la actualidad se han logrado avances tanto en Colombia como en Chile y México, donde otros colegas han implementado la propuesta como experiencia de innovación escolar. La primera parte de la ponencia corresponde a un estado del arte del proyecto en mención (avances, contactos inter-institucionales, reconocimientos y resultados académicos). En un segundo momento, el escrito corresponde a la aplicación de la experiencia con la temática: “Presencia afro en el contexto latinoamericano, desde el proyecto: pensar las músicas en contextos”. Se pretende, desde este ejercicio práctico, demostrar la pertinencia de las músicas en la explicación y análisis de un eje temático particular. Las composiciones musicales generan relaciones teóricas desde diferentes perspectivas; culturales, antropológicas, históricas, éticas, políticas, entre otras.

Palabras clave: didáctica, músicas, historia, interculturalidad, África.

INTRODUCCIÓN

Haber emprendido un camino desde la didáctica y las músicas
ha sido una aventura maravillosa; el túnel del tiempo,
los personajes en la historia y los dilemas humanos
se han acercado al mundo académico desde otras perspectivas.
SALOMÓN RODRÍGUEZ PIÑEROS

Las músicas en el aula, una exploración didáctica innovadora

En el año 2001 se dio inicio a un proceso que buscó en su momento desmarcar la enseñanza de las ciencias sociales en el nivel de básica secundaria, en el Colegio IED Fernando Mazuera Villegas de la localidad de Bosa en Bogotá. Se implementa una metodología que involucra los intereses de los estudiantes desde las músicas y su incidencia didáctica en el aprendizaje de la historia, la geografía y la filosofía inicialmente, esta propuesta se desarrolla en concordancia con una dinámica creativa e innovadora que permite el uso de otros lenguajes no convencionales en el aula, como es el caso de las composiciones musicales, los videos desde la plataforma de YouTube y la misma fotografía.

El contexto escolar inicial presenta como problemática sentida; altos niveles de deserción escolar, bajos resultados en pruebas de desempeño y una mortalidad académica relativamente alta, estas condiciones generan la necesidad de un cambio metodológico y otras aplicaciones más dinámicas en el de recursos. La implementación permite desmarcar una enseñanza tradicional por un trabajo colaborativo y de autogestión escolar desde la multitextualidad.

Se puede decir que esta experiencia educativa demostrativa de manera concreta ha venido dando respuesta a un interrogante inicial: *¿De qué manera la interacción comprensiva de las músicas en contextos, pueden aportar en el desarrollo de las competencias comunicativas y el reforzamiento del pensamiento crítico de los estudiantes?*

Las canciones han jugado un papel determinante en la enseñanza de las ciencias sociales, donde se hace una interacción metodológica, en sus inicios fue la geografía, la historia, la filosofía y la misma ética, posteriormente otros maestros se van uniendo a la implementación del proyecto, desde la enseñanza de la lengua castellana, la biología, idioma extranjero (inglés), las mismas ciencias políticas y económicas, estas dos últimas con los cursos superiores de la media vocacional.

Uno de los componentes que genera un valor agregado en el proyecto está encaminado al desarrollo de las competencias comunicativas, una evidencia de ello se encuentra publicada en la versión 2017 del premio de investigación e innovación educativa del Instituto Educativo para la investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).¹

De acuerdo con la metodología se vienen cumpliendo tres propósitos iniciales: 1) mejorar los niveles de desempeño en las pruebas de lectura de pensamiento crítico, 2) insertar un lenguaje (*las músicas*) más cercano para los jóvenes, que hacen parte del ciclo de educación secundaria, 3) generar una metodología que permita el acercamiento a los ejes temáticos propios de las disciplinas de estudio, desde la interacción comprensiva de las músicas en contextos.

Un proyecto de aula rompió el espectro de las cuatro paredes del salón de clase, tomó otros rumbos que salieron de Colombia para Chile, México y Argentina, en estos lugares el trabajo del profesor Salomón Rodríguez Piñeros se ha dado a conocer, algunas universidades han invitado a

¹Primer Puesto Premio IDEP – 2017, p. 103. Recuperado de <https://bit.ly/2F8uP1i>

los gestores como parte del reconocimiento que ha tenido en su lugar de origen. La oportunidad de visibilizar una metodología del trabajo a partir de las canciones constituye una experiencia bastante gratificante, no es sólo un proyecto que ha viajado desde los intereses de la académica, constituye un espacio de amigos, de aprendizajes, de anécdotas e incluso de retos y desafíos que hacen de esta experiencia una propuesta de alcances inimaginables.

Tanto los trabajos de los estudiantes, como los procesos de investigación del docente coordinador del caso estudio se encuentran publicados en un blog, éste se construye con los avances y las distintas prácticas en desarrollo.²

Estado del arte de un proyecto colaborativo

Como se mencionó anteriormente, el proyecto *Pensar las músicas en contextos* empezó en el año 2001, de esta manera se da comienzo a una ruta pedagógica que hasta la actualidad se viene aplicando en las aulas, las actividades son lideradas por los maestros que hacen parte del colectivo de trabajo, con resultados, premios y estrategias de mejora que de manera continua se aplican al proceso. En 8 años de ejecución, estos son algunos de los alcances.

...Premio a la Investigación e Innovación Educativa, segundo puesto (categoría de investigación); 2015 Reconocimiento de la sed Bogotá como Experiencia Innovadora, representación en cinco oportunidades al Congreso Internacional de Didáctica, Difusión e Investigación Historia (Miembro oficial, REDDIEH, México) 2013-2017. Maestro Ilustre “Premio Compartir al maestro - Colombia”. En el año 2018, el docente coordinador de la propuesta presentó su trabajo en la Universidad de Valparaíso, CEMLA, Chile, en el marco del Congreso Internacional de Innovación y Arte Sonoro. (Rodríguez, 2018, p. 215).

En el presente año, la experiencia obtiene una mención honorífica por parte del Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE) de México. Además de la publicación de los escritos en la línea de didáctica de la enseñanza de la historia, se otorga la posibilidad de ser miembro oficial de la REDDIEH. Su paso por esta red compromete al docente gestor del proyecto para que maestros colombianos puedan hacer parte también de este colectivo de docentes comprometidos con la educación continental.

En uno de primeros escritos del año 2013, se concibió bajo el nombre de Pedagogía Musical, sin embargo, la evolución y las interacciones teóricas con la etnomusicología le dieron la connotación plural de músicas, en tanto que su estudio corresponde a las culturas, los géneros y las intencionalidades musicales a lo largo de la historia. De todas maneras, es importante retomar una consideración que aún se mantiene en el proyecto actual.

La música nos transporta temporalmente, permite una conexión mágica en el recuerdo y la realidad misma del individuo. La música identifica a una generación, se convierte en estereotipo (idea aceptada comúnmente en un grupo social) que identifica y permea formas de actuar y de pensar. Es capaz de caracterizar una cultura entera, además logra identificar una época en un espacio determinado (Rodríguez, 2013, p. 1252).

²Blog de sistematización de la experiencia: goo.gl/8wmHdc

En este sentido, la interacción de las composiciones en el aula juega un papel importante en la inclusión de metodologías alternativas en el desarrollo del pensamiento social. Dicho encuentro teórico-musical ha permitido generar una experiencia en desarrollo cuyos fines escolares adquieren matices cada vez más estructurados en las dinámicas escolares. “Es por eso que el uso didáctico de las canciones seguirá siendo un terreno por explorar en la didáctica, siempre habrán temas nuevos para trabajar, siempre habrá creatividad por explotar” (Rodríguez, 2013, p. 1257).

El proyecto puede sintetizarse en los siguientes planteamientos que recogen la experiencia escolar con alcances en líneas investigativas y de innovación. Vale la pena aclarar que el término innovador no implica que sea una propuesta sacada de los cabellos, por el contrario; constituye un ejercicio escolar bajo una mirada seria y rigurosa de las músicas, cuya interacción temática-musical permea el proceso cognitivo. La creación e implementación del proyecto viene siendo una indagación muy juiciosa en el sentido de la promoción metodológica y activa que involucra a los jóvenes como sujetos partícipes, no son receptores exclusivamente, son proponentes de un aprendizaje que se orienta de la mano del maestro. A continuación, las consideraciones que vienen surgiendo en estos ocho años de trabajo.

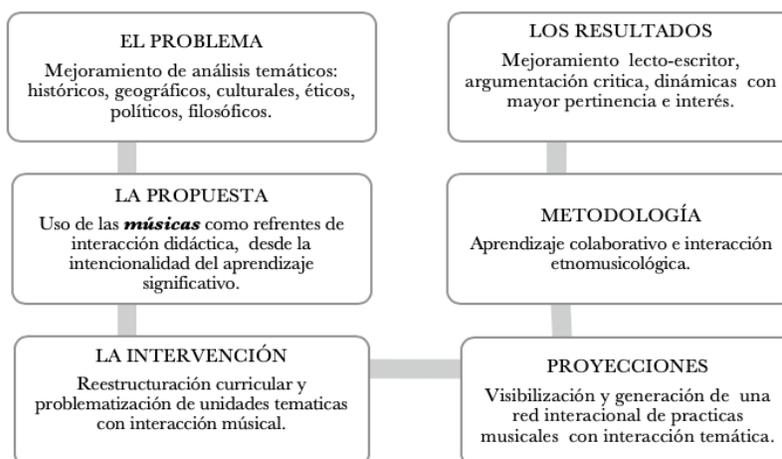
- En la actualidad se cuenta con una sistematización de 160 canciones como propuestas de trabajo.
- El trabajo de aula esta permeado por un proceso de investigación, se leen continuamente textos de interacción temática-musical, se producen textos escritos, se generan interacciones con otros autores de referencia.
- Las líneas de aplicación hacen parte de los ámbitos propuestos por los ejes del currículo escolar, estos son: la cultura, la antropología, el ser, los sentimientos, la ética y la estética.
- La propuesta es susceptible de aplicarse en otras instituciones, como referente de interacciones e innovaciones escolares.
- El proyecto se constituye en una metodología alternativa que involucra diferentes lenguajes, generadores de procesos de pensamiento crítico-analítico.
- Es una mediación para orientar puentes de comprensión textual entre distintos lenguajes.
- Incorporación de las TICS, este aspecto permite utilizar de manera productiva este recurso, con fines académicos de carácter investigativo.

Las temáticas y conceptos propios del plan de estudios del área encuentran un aliado poderoso y pertinente en las músicas, particularmente en el análisis de las letras de las canciones que se examinan durante las clases. Las canciones generan preguntas, complementan las lecturas de los autores, estimulan la producción escrita y generan relaciones menos verticales en la interacción maestro-estudiante.

Entre canciones, letras, consultas y elaboración de materiales (afiches, folletos, textos escritos, fotografías) se consolida una experiencia demostrativa, en la cual se involucran creativamente diferentes actividades.

El siguiente esquema muestra el proceso recorrido en la implementación y ejecución de una propuesta de carácter interdisciplinar, con un enfoque cualitativo del proyecto: “Pensar las músicas en contexto”. Este se convierte en una metodología alternativa en la enseñanza de las ciencias sociales y las humanidades.

Tabla 1. Etapas del proyecto: “Pensar las músicas en contexto”.



Fuente: Elaboración propia.

Uno de los aciertos del proyecto en mención, los constituye la alianza y unión con la RED-DIEH, en los inicios del proyecto, las ponencias fueron valoradas y permitieron que un docente colombiano socializará su trabajo con maestros mexicanos y latinoamericanos. El apoyo, la amistad y la misma oportunidad para llevar otros maestros de Colombia, ha sido un valor agregado que se reconoce y se exalta como una oportunidad para una experiencia demostrativa, que hoy hace parte del repositorio de experiencias destacadas en el Instituto de Investigación y Prácticas Pedagógicas (IDEP), máximo órgano oficial de apoyo docente en la ciudad de Bogotá. En este sentido, diferentes personas e instituciones se han cruzado en la vida escolar de este proceso, a ellos el agradecimiento siempre.

Presencia musical afro en Latinoamérica

La historia desde los planes de estudio en la secundaria ha implementado los contenidos temáticos de la presencia afro, Colombia tiene una particularidad y es la extensión temática en una cátedra denominada: afrocolombiana, un proyecto transversal que tiene como objetivo involucrar las comunidades educativas en torno a la sensibilización y el conocimiento de la historia afroamericana. “...Un aspecto interesante a considerar es la necesidad de promover los análisis que aborden las cuestiones africanas desde una perspectiva multidisciplinaria, que permita combinar varias percepciones, enfoques teóricos y bagajes disciplinarios” (Lechini, 2008, p. 31).

Es clave destacar que los tambores, la danza y los sonidos propios de la cultura afro en el caso de Latinoamérica han constituido la base cultural de lo que puede ser el elemento de identidad y autenticidad para estos pueblos. Si bien, la presencia y los rasgos indígenas son elementos de la caracterización actual, no se puede desconocer la presencia de la etnia negra con todas sus amalgamas y posibilidades que ésta trajo a las tierras americanas.

En este sentido, la historia del aborígen se ha visibilizado de alguna manera, pero no sucede lo mismo con el espectro histórico del afro-descendiente, se conocen incidentes pero en la magnitud de esta mezcla cultural aún falta mucho por visibilizar e investigar.

África tuvo y tiene presencia en todo el mundo, no se puede desconocer que la penetración de posibilidades étnicas y culturales hace del mundo un complejo referente de huellas y descendencias diversas en el ámbito afro. En el caso de Latinoamérica, es importante recordar que el cruce étnico se compone de una trilogía que hasta nuestros días tiene gran incidencia, la confluencia racial española, indígena y africana es la urdimbre de muchos hilos que componen el ser continental.

Las compañías que comercializaban negros empiezan a llegar en el siglo XV al nuevo continente, desde Argentina, hasta México, esta llegada no es más que el resultado de una economía agraria y minera que requería mano de obra fuerte y barata para el trabajo forzado en los cultivos de caña y el mismo oficio doméstico para los amos y sus familias. Los negros son traídos como animales y esta trata humana se convirtió en un gran negocio para el hombre blanco, para las nuevas rutas comerciales que se implantaban a lo largo y ancho del continente.

Este comercio del negro se inició con los intercambios árabes, pero en el camino, travesías europeas siguieron los pasos de la cacería en las planicies de contiene africano, las trampas y la misma forma de apresamiento se terminó asimilando a la estrategia que confinaba los elefantes y especies menores de las selvas tropicales africanas. Así como se intercambiaban mercancías, bajo la figura del trueque, lo mismo se hizo con los negros, éstos se intercambiaban por telas, metales o simplemente por caballos, un verdadero escenario donde la humanidad se discriminó por el color de los hombres y las mujeres, ellos no sabían de la crueldad del nuevo mundo grande e inhumano que finalmente les tocó enfrentar.

Cientos de años después, la historia relataría que otras tierras serian poseedoras de las costumbres africanas, de ritos, ritmos y músicas que con sus expresiones le catarían a la vida, al dolor, al amor, a la libertad y a las nuevas tierras que en el camino serian también para estos hombres de contextura gruesa, de cabello rizado y música en su sangre.

Esa unidad de mezclas raciales que a su vez está permeada por la historia, por los sucesos que se marcaron desde el siglo XV hasta el siglo XIX, permitieron que lo indígena se uniera con lo negro, también con el blanco y todas las mezclas posibles. La diáspora, no es más que el resultado en el que confluyen elementos de todo tipo y el encuentro cultural fue el escenario propicio; quizás no el más humano, pero si el que se nos relata desde pasado.

Surge entonces, de un análisis de estas causas, que la esclavitud tradicional en África fue más una institución social propia de pequeñas sociedades donde el parentesco desempeñaba un papel fundamental. Era una forma de dependencia utilizada como medio a través del cual un sistema de parentesco podría aumentar su poder y riqueza, con incorporación de más gente, aunque fueran extranjeros. Por ello no sorprende que el sistema hiciera un espacio para la integración gradual de estos forasteros en la familia, la casa y el parentesco. Había, por supuesto, diferencias significativas en el sistema debido a varios factores, como la escala de la sociedad, la estructura del Estado, la influencia islámica, etcétera. (Soumonni, 2008, p. 6).

Pero no llegaron solamente esclavos, los negros y sus familias traían consigo el ritmo y el folclore africano en su sangre, no es ajeno pensar entonces que lo negro se mezcló en la genética y en la cultura entera. “Porque la imagen del negro cantor, del negro danzante, del negro músico, del negro poeta espontáneo y natural, africano o afroamericano, se halla plenamente arraigada” (Pedroza 2007, p. 12).

Con una violenta caza y con el precio que se les colocó a las personas de origen africano, llegaron las negritudes a estas nuevas tierras, bajo el secuestro y la misma posesión que marcaría la historia del esclavismo en latinonamerica, aspecto que presenta un escenario lúgubre y doloroso para

quienes fueron catalogados animales en su momento. El castigo, el trabajo forzoso, la violación a sus mujeres, la negación a las letras y los libros, constituyeron formas de atraso para un mundo blanco-conquistador poco civilizado.

Si bien, son muchos los elementos que determinan la cultura afro en América, nos vamos a detener un poco en la expresión musical que da cuenta de los sucesos y los incidentes de los continentes que se unieron bajo los ritmos del tambor y el movimiento cadencioso de las caderas, dichas maneras de ser y de actuar se convirtieron en expresiones culturales en las nuevas tierras. En estos lugares ni el racismo y el mismo olvido de las sociedades no han podido borrar la identidad afro, mucho menos el color de la piel y el rizo de sus cabellos.

Históricamente se puede definir al continente americano como una amalgama de matices étnicos, razón por la cual se habla de estudios multidisciplinarios. Esta mirada desde las interacciones se convierte en una oportunidad para comprender la manera como el tiempo y los sucesos fragmentaron culturas ancestrales por la mezcla que se dio en el encuentro cultural. Es así como lo indio dejó de ser indígena para ser mestizo, el blanco dejó de serlo para llevar en sus genes la tradición del aborigen.

En este sentido, viene otra carga étnica que hoy se reconoce como la presencia afro, en un principio las voces, los ritmos y las culturas africanas hicieron presencia, con el paso del tiempo la mezcla racial del gen negro no se hizo a un lado, al contrario, la raza se impregnó de una etnicidad que hasta hoy hace parte de lo que somos.

Las huellas de la cultura afro en América son más fuertes de lo que parece, las expresiones culturales entre ellas las musicales en ocasiones pasan desapercibidas en cuanto a su origen, es así como la salsa, el merengue, la cumbia, el son jarocho y el mismo jazz, son ejemplo de la influencia afro descendiente en este tipo de expresiones. Se puede decir que desde el norte hasta el sur del continente americano hay marcas que dan cuenta de la historia afro que llegó y se quedó para siempre en la vida de los pueblos.

Vemos así, cómo los ritmos de la música de los negros penetran en los gustos de los pueblos blancos; pero no se quedan en ellos para reconocer su origen negro, ni los tambores africanos donde nacieron en los tiempos paganos y fiestas pastoriles. Pasan varios siglos, antes de que los tambores lleguen a hacer parte de la orquesta europea. Y aun así, los tambores no serán morfológicamente africanos, sino otros ya modificados y blanqueados, es decir transculturados a las exigencias de los pueblos europeos (Barriga, 2004, p. 37).

Cada país asume su mezcla racial que da como resultado unas particularidades propias, sus expresiones y formas de vida permiten comprender una cosmovisión única y particular, en lo concerniente a la presencia de la identidad negra. La mezcla racial es causa del fenómeno que permea el ámbito cultural, la sangre india se entrecruza con la raza negra, la sangre blanca que dejó de serlo al impregnarse del gen negro y así muchos serán los ejemplos de la etnización, que se convierte en lo que fuimos y lo que somos. Así como el tiempo no podrá borrar el esclavismo, de la misma manera no se podrá borrar el tinte de una raza que hoy hace parte de la razón de ser de hombre latinoamericano.

Este estudio de las sonoridades afro en distintos contextos no sólo es una mirada geo-histórica de lo que representa la música en cuanto a los ritmos y canciones propias de esta mezcla étnico-cultural; la danza, los coros, la rima, serán otros de los aspectos que requieren también de su comprensión en distintas épocas donde se aparece la manifestación cultural.

Durante la Colonia, la fiesta fue el escenario de encuentro por excelencia que integraba mestizos, afro-descendientes y criollos. Estas fiestas, denominadas bailes bravos o bailes de calle fueron el espacio donde se gestaron manifestaciones artísticas, como la música, la danza, las trovas, la poesía y, en especial, los sainetes (Larraín, 2017, p. 269).

El elemento que permea parte de esta historia de encuentros y desencuentros, para nuestro caso es precisamente la influencia que hacen las músicas de origen afro, que con los tambores, los sonidos de cantos y alabados han permitido que la fuerza de la voz negra no desaparezca. En el caso colombiano, tanto la costa pacífica, como la costa atlántica son referentes de la presencia y legado afro, las cumbias, el mapalé, el currulao, el chotis y otras danzas que representan el cruce cultural, donde las tradiciones negras tienen distintos matices que atraviesan los diferentes ámbitos de los territorios.

La comunidad negra durante la colonia inicialmente fue espectadora de las fiestas y celebraciones del blanco, su condición de sometimiento no les permitía su participación activa, todo se negó; su voz, su capacidad para leer, su silenciamiento que bajo el dominio de su libertad, se terminó aniquilando sus expresiones milenarias. El hombre blanco, en su condición de amo, tendría un status de superioridad y esta consideración es la causa de la diferenciación racial que durante tanto tiempo excluyó la presencia africana en la construcción histórica continental.

Con el paso de los años, las expresiones culturales no se callaron, como no se puede silenciar el origen de aquello que se trae en el alma y el corazón, la voz del negro se hace presente en sus ritos que bajo el escondido de sus dormitorios y palenques terminan convocando la esencia de lo que son. El tiempo pasó, el esclavismo tuvo que extinguirse bajo una obligación que la civilidad necesariamente tendría que hacer y fue precisamente la proclamación a la libertad anhelada. A pesar de la lucha igualitaria, el estigma de ser negro ha seguido ahí, en la presencia de un territorio que si bien no fue su origen, si lo es en la actualidad, de ello dan cuenta a historia y sus aportes para la posteridad.

En una canción colombiana la cantora: Toto la Momposina, nos deja escuchar su voz en el presente y pasado del tiempo, con una composición característica de la costa Atlántica. “Prende la vela” termina siendo un himno en ritmo de mapalé, donde se oye se siente una fuerza inexplicable de la fuerza afro en nuestras tierras. Aquí un fragmento.

<p>¡Negrita, ven! prende la vela (BIS) Que va' empeza' la cumbia en Marbella cerca del mar bajo las estrellas</p>	<p>Negrita, ven prende la vela negritaaaa veeeeen prende la vela que va' empeza' la cumbia en Marbella cerca del mar bajo las estrellas</p>	<p>Prende la vela que la cumbiamba pide candela (BIS x3) El mapalé pide candela El mapalé pide candela gracia' un tambo' ritmo y movimiento (BIS)</p>
---	---	---

Fragmento canción: “Prende la vela”, de Lucho Bermúdez, en Totola Momposina, Colombia.

El investigador brasilero, Luis Ferreira menciona los matices de la complejidad que se incurre en los estudios de la presencia afro en Latinoamérica, en tanto que los diferentes aspectos culturales de las sociedades coloniales y actuales tienen que ver con la población afro. Todos los aspectos de transformaciones y aculturaciones han registrado la mezcla e incidencia de la africanidad que de manera directa e indirecta han atravesado el tiempo y la memoria.

Los estudios de identidades y culturas negras, desde la perspectiva antropológica, etnomusicológica y de los estudios de la performance, han buscado una comprensión de las alteridades culturales de las poblaciones afrodescendientes en América Latina y su valorización partiendo del presupuesto del relativismo cultural. En mayor o menor medida, han tomado en consideración a las identidades etnicizadas, en base a contenidos y marcadores como la religión, las prácticas performáticas, los elementos lingüísticos entre otros, y a las identidades socialmente racializadas (Ferreira, 2008, p. 225).

En este sentido, no se puede desconocer que las prácticas son los mejores referentes de la inserción cultural; el arte, los modos de coexistir y habitar en los nuevos territorios que habitaron las compañías de negro en el continente, la incidencia afro ha permitido demostrar que la identidad no es solamente tangible, generación tras generación de la mezcla étnica, muestra la alegría y la fuerza de la raza que lleva en la sangre la ancestralidad que se viste y se acomoda en las expresiones actuales.

Hay una necesidad innegable al introducir los estudios de las comunidades afro en América Latina, no necesariamente deben obedecer a planes de restudios que desde las áreas de conciencias sociales y económica retoman este tipo de temáticas para su enseñanza, más bien, este tipo de contenidos deben corresponder a desmarcar la historia en la incidencia que tiene en nuestros días. Sin desconocer la influencia afro en todos los rincones de la esfera latinoamericana, en tanto que las artes, la comida, las costumbres y las mismas músicas tienen de manera directa o indirecta una relación con la herencia africana en tierras americanas.

La alusión a la presencia afro es un tema de carácter necesario para la comprensión de la realidad y de una historia que pasó de manera rápida las páginas de sometimiento colonial. En concordancia, la incorporación y la necesidad de los estudios afrolatinos en cátedras de los colegios y compontes especializados en las universidades, constituyen una reivindicación de los hechos que de manera indudable marcan el pasado y presente de los que somos como respuesta a una cultura que integra matices de distintos tonos y colores.

Para asegurar la búsqueda de respuestas a las demandas y los intereses intelectuales acerca de África en Colombia, mi contribución es seguir enseñando, investigando y produciendo sobre temas en relación con las realidades africanas, con énfasis en lo político. [...] La escasez de estudios sobre el continente africano en Colombia y el resto de los países latinoamericanos es tan actual que se necesita ampliar y abarcar más áreas afines en distintas unidades académicas (Wagboou, 2008, p. 322).

Para el caso colombiano la incidencia afro marca distintos aspectos; gastronómicos, raciales, religiosos, musicales, etcétera. En este último aspecto hay una simple coincidencia que aunque no es muy conocida si se hace presente en el género musical como el vallenato, al incorporar instrumentos exógenos en esta cultura, no se puede desconocer que los tambores, representados en la caja dejen entrever la influencia afro en esta expresión musical.

La cumbia, el currulao y el mismo mapalé son muestras donde el baile tiene una influencia negra marcada; es así como el movimiento, la cadencia y el ritmo es impregnado en la sangre de quienes llevan genes negros. Una frase muy común en Colombia hace precisamente alusión a este tipo de caracterización étnica, “llevan el ritmo en la sangre” es una expresión usual que denota una forma de percibir la música y la danza en la cultura afro en estas tierras. En este sentido, el rastreo de cantores y grupos es enorme, entre otros tenemos los siguientes: Susana Baca, Petrona Martínez,

Nicomedes Santa Cruz, Faustina Orobio, La niña Emilia, Herencia de Timbiqui, ChocQuibTown, Bulla y Tambo.

Los tambores provenientes de África no son más que la fuerza de una raza, de una época que desde el sonido le gritó al mundo la necesidad de la libertad, una metáfora que hasta nuestros días sigue siendo una proclama. Aunque han pasado los años, los rezagos de exclusión y dominio siguen teniendo sus rezagos. La cantante peruana, María Victoria Santa Cruz, en su poema cantado: “Me gritaron negra” hace que retumbe en el oído y el alma la exclusión, el rechazo y el aniquilamiento de sus identidades, es la respuesta al rechazo por su color, por un origen que no fue elección, más bien una casualidad de la existencia.

<p>Tenía siete años apenas, ¡Qué siete años! ¡No llegaba a cinco siquiera! De pronto unas voces en la calle me gritaron ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! “¿Soy acaso negra?” Me dije: “¡Sí! ¿Qué cosa es ser negra?” ¡Negra!</p>	<p>Y yo no sabía la triste verdad que aquello escondía. ¡Negra! Y me sentí negra, ¡Negra! Como ellos decían ¡Negra! Y retrocedí ¡Negra! Como ellos querían ¡Negra! Y odie mis cabellos y mis labios gruesos y mire apenada mi carne tostada. Y retrocedí ¡Negra!</p>	<p>Y retrocedí. . . ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Neeegra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! Y pasaba el tiempo, y siempre amargada Seguía llevando a mi espalda mi pesada carga ¡Y cómo pasaba!... (...)</p>
---	--	--

Fragmento canción: “Me gritaron negra”, de María Victoria de Santacruz (Perú).

A manera de conclusión, las músicas se han convertido en un terreno inagotable exploratorio de temas sociales que pueden interactuar en las prácticas sonoras, un camino alternativo que desmarca la enseñanza tradicional por metodologías accesibles y motivacionales en la escuela de hoy. Desde el proceso de aplicación en cuanto a los cantos y músicas afro en Latinoamérica, éstas se constituyen en el patrimonio cultural y la memoria que permea la historia de los pueblos, en tanto que se constituyen en la expresión de la fusión de hechos, etnias y costumbres que hacen parte de la identidad y autenticidad de lo que se es como constructo continental, resultante de la mezcla racial y cultural que fusionó continentes para la posteridad.

REFERENCIAS

- Barriga, M. (2004). El artista. La historia del tambor africano y su legado en el mundo. *El Artista, 1*, pp. 30-48. Universidad Distrital Francisco José de Caldas Pamplona, Colombia. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/pdf/874/87400104.pdf>. 10/03/19.
- Cortés, A. y Núñez H. (2017). Segunda Fase - Entrevista a profundidad. Anexo para optar el título de Magíster en Educación. Universidad de La Salle – Facultad de Educación. Bogotá, Colombia.
- Ferreira, L. (2008). Música, artes performáticas y el campo de las relaciones raciales. Área de estudios de la presencia africana en América Latina. (pp. 225-250). En *Los estudios afroamericanos y africanos en América Latina: herencia, presencia y visiones del otro*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/cea-unc/20121212051220/african.pdf>.

- Lechini, G. (2008). Los estudios afroamericanos y africanos en América Latina: herencia, presencia y visiones del otro. (pp. 11-32.) En *Los estudios sobre África y Afroamérica en América Latina. El Estado del Arte*. CLACSO. Buenos Aires. Recuperado de goo.gl/C4ikcj. 9/03/19
- Larraín, A. y Madrid, P. (2017). Versiones de lo afro en Antioquía: una aproximación a las estéticas musicales de Girardota. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 265-280. Bogotá, D.C., Colombia. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6268432.pdf>.
- Pedroza, J. (2007). Negros músicos, negros poetas: estereotipos y representaciones en Occidente de la oralidad africana y afroamericana. *Oráfrica, revista de oralidad africana*. Universidad de Alcalá. Recuperado en: <https://core.ac.uk/download/pdf/39107489.pdf>.
- Rodríguez, S. (2013). Memorias del Segundo Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia. (pp. 1252-1259). En C. *Historia, pedagogía y enseñanza para el desarrollo del pensamiento. Imágenes, textos, sonidos y formas para viajar por el tiempo*, REDDIEH y Universidad Autónoma de Querétaro. México.
- Rodríguez, S. (2018). Pensamiento pedagógico contemporáneo: experiencias de transformación colectiva a pie de página. (pp. 215-218). En *Pensar las músicas en el contexto escolar, referentes didácticos para el desarrollo del pensamiento social desde el análisis de dispositivos*. Bogotá, Colombia: Ed. Magisterio.
- Soumonni, E. (2008). Del olvido a la memoria: África en tiempos de la esclavitud / ed. por Rina Cáceres Gómez. – 1. Ed., – San José, C.R. En C. *Esclavitud y Memoria en África*, pp. 6-11. Oficina Regional de la UNESCO para Centroamérica y Panamá.
- Wabgou, W. (2008). Estudios africanos en Colombia desde Ciencias Políticas y Sociales. Los estudios afroamericanos y africanos en América Latina: herencia, presencia y visiones del otro. pp. 321-359. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100823035106/18wab.pdf>.
- Canción: “Prende la vela”, de Lucho Bermúdez, en Totola Momposina (Colombia), YouTube: Publicado el 16 abr. 2015. Rdaio Wuau. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=mobatN0G23M>.
- Canción: “Me gritaron negra”, de María Victoria de Santacruz (Perú). En YouTube: Publicado el 12 de abril. 2016. Music MGP <https://www.youtube.com/watch?v=cHr8DTNRZdg&t=7s>: 10/02/19

UNA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

MA. ISABEL GUADALUPE MEDELLÍN PEÑA
MARÍA DE JESÚS LIRA HERNÁNDEZ
MARÍA DE LA LUZ SUSTAITA PIÑÓN
Escuela Normal Superior "Prof. Moisés Sáenz Garza"

Resumen

La manera más eficaz de aprender es enseñar. La enseñanza implica comprometer como esencia de un acto de autonomía; el ánimo y el espíritu en procesos conscientes y voluntarios autoformativos congruentes con el perfil que se desea alcanzar; la labor docente está focalizada en el logro de propósitos educativos y el desarrollo de competencias. Las estrategias didácticas y de evaluación formativas transitan el proceso áulico y/o extramuros. Durante este proceso de aprender mientras se enseña, la práctica reflexiva promueve reconocer los límites y también los alcances que posee el docente. El proceso de autorregulación deriva del autoconocimiento y del compromiso ético del maestro, para asumir su autoformación como una meta presente durante su vida profesional. La formación integral del docente requiere llevarlo a alcanzar el dominio de saberes conceptuales, procedimentales, actitudinales y axiológicos; como garante de una intervención pedagógica, que conlleva un proceso de dos vías.

Palabras clave: enfoque pedagógico, metacognición, pensamiento histórico, procesos cognitivos.

INTRODUCCIÓN

La autoeducación es, creo firmemente,
el único tipo de educación que hay.
ISAAC ASIMOV

El presente trabajo se estructura a partir de la recuperación de la experiencia producto de dos décadas de trabajo docente cuyo objetivo de enseñanza y aprendizaje fueron, entre otros, los contenidos de la asignatura de Historia en la escuela secundaria. La objetividad de este planteamiento requiere de efectuar un acto de honestidad profesional; de apego a la verdad. La efectividad de las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la Historia radica en la puesta en práctica de las mismas, construyéndolas en un proceso de ensayo y error, que exigió la implementación continuada de estas alternativas didácticas. La reflexión acerca de los resultados obtenidos es el elemento de análisis más elemental en este proceso

Convertirse en aprendiz es la clave para autoformarse como docente; hacer frente a la tarea de enseñar requiere hacerse consciente de las propias capacidades y limitaciones, de hacer uso del conocimiento que se posee para establecer relaciones entre estos saberes y los nuevos; es llevar a cabo un manejo de la información, encaminado a resolver problemas. La autoformación es un proceso que involucra la utilización de conocimientos metacognitivos de tipo declarativo y procedimental o de control que se traducen en aprendizajes autorregulados.

Un obstáculo en el proceso autoformativo es la parálisis que ocasiona el temor a equivocarse, sin embargo; no existe otra forma de conocer la efectividad de una propuesta didáctica, más que al implementarla y reflexionar sobre los resultados. Finalmente, para quien escribe, la clave es aprender haciendo, es decir; “saber cómo” (Bustingorry y Jaramillo, 2008, p. 191). Esta producción, constituye una alternativa metodológica para el estudio de los contenidos de Historia en los niveles de Educación Normal y de Secundaria; claro está, con las adaptaciones pertinentes. El peso argumentativo descansa sobre las ideas desarrolladas por los siguientes autores: Álvarez; Atencio, Gouveia y Lozada; Bustingorry y Jaramillo; Caballé y Rigo.

DESARROLLO

Este desafío profesional, favoreció el proceso formativo docente, al enfrentar las tareas para la enseñanza y el aprendizaje de la asignatura Optativa en Educación Secundaria para Nuevo León, que a partir del ciclo escolar 1993-1994 eran: Nuevoleoneses del Siglo XXI y Geografía e Historia de Nuevo León; esta última fue retomada por el subsistema educativo federal y en ese momento, se carecía de un libro de texto.

El recurso que existía era el libro que se empleaba en 3^{er} grado de la escuela primaria, intitulado Nuevo León. Historia y Geografía. Otro material impreso existente en el mercado era el que fue reorganizado por los autores Héctor Jaime Treviño Villarreal, Martín Salais Cantú y Héctor Mario Treviño Villarreal; dicho material es distribuido actualmente por el Programa del Libro de Texto Gratuito. Cabe señalar que la base de este documento es el trabajo de investigación historiográfica del estado, legado por el destacado maestro Timoteo L. Hernández Garza.

En apoyo a la economía de las familias de los alumnos, se gestionó en algunas escuelas primarias de la zona, la donación de al menos 10 ejemplares del libro de texto gratuito Nuevo León. Geografía e Historia del Estado. 3^{er} Grado. La forma de trabajo fue en equipos; la recuperación de

las ideas más relevantes de cada tema se lograron mediante preguntas generadoras al tiempo que se esquematizaron con la Matriz de inducción, los Cuadros comparativos y las tablas. Estas últimas, se emplearon primordialmente para recuperar datos estadísticos de los diversos municipios que integran la entidad. Los contenidos geográficos de Nuevo León se abordaban, empleando mapas impresos para ubicar espacialmente los conceptos de latitud y longitud, las coordenadas extremas, las regiones geográficas, hidrografía, orografía y la división política del estado.

Algunas estrategias didácticas fueron: el guion para radionovela y su producción, el guion para la representación de la fundación de Monterrey, la descripción de algún episodio de la vida de los nativos de la región. Ahora, es preciso hacer referencia a los ordenamientos del Enfoque Pedagógico (cómo se enseña) de la Historia (Secretaría de Educación Pública, 2017); que pretende la enseñanza de una Historia cuyo carácter formativo y reflexivo, pretende llevar a los jóvenes al análisis de los hechos del pasado, a explicarse los hechos del presente y a comprender que las sociedades han contribuido a la construcción de la actualidad y por tanto, a la definición del rumbo que tomarán los eventos futuros.

La Historia ha de ser concebida por los aprendices como un saber inacabado, dinámico y en constante construcción, que provoca una diversidad de interpretaciones y que está sujeta a la generación de nuevas preguntas y explicaciones a los viejos hechos históricos. Se propone el desarrollo del pensamiento crítico, la valoración y la conservación del patrimonio natural y cultural, considerándose a sí mismos como participantes activos, corresponsables de la historia futura del entorno más inmediato, cuyo efecto se prolonga al ámbito global.

El enfoque para la enseñanza de la Historia en el nivel de secundaria, subraya el alto valor formativo de las estrategias que favorecen “la búsqueda, la selección, la recopilación, el análisis y la síntesis de las fuentes históricas, tales como documentos escritos, entrevistas, fotografías, mapas, objetos antiguos, pinturas e imágenes” (SEP, 2017, p. 388); a los que pueden acceder virtualmente (mediante la Red; en bibliotecas, museos y durante recorridos por la localidad, donde pueden observar la arquitectura y vestigios históricos. El propósito principal de las estrategias que se detallarán en esta producción, es incentivar en los adolescentes valores tales como la colaboración, la tolerancia, la empatía y una actitud crítica y constructiva.

El pensamiento histórico está constituido por los siguientes componentes: “la ubicación espacio-temporal, la contextualización, la comprensión de la multicausalidad, el reconocimiento de los cambios y las permanencias, así como la vinculación de los ámbitos políticos, económicos, económico sociales y culturales que conforman los procesos históricos” (SEP, 2017, p. 384).

La forma idónea para promover estos conocimientos en los jóvenes es retarlos a resolver situaciones problemáticas que requieren el análisis de diversas fuentes y acontecimientos históricos; de este proceso se deriva la formación de la conciencia histórica, necesaria para la reflexión sobre la convivencia y los valores democráticos actuales.

Resulta trascendental incrementar en los estudiantes la capacidad de establecer relaciones y efectuar extrapolaciones de los eventos que se conjugan en el devenir histórico que conecta pasado-presente-futuro; considerando también la importancia de promover procesos de comprensión del tiempo histórico y sus unidades de medida, sin descuidar la influencia del espacio y sus condiciones geográficas, económicas, políticas y sociales. Es esta una concepción holística de la Historia.

El proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia en la escuela secundaria se basa en el “manejo de la información y del análisis de fuentes históricas; dando lugar a la práctica de procesos cognitivos como seleccionar, analizar, comparar, y evaluar la información obtenida de diferentes fuentes” (SEP, 2017, p. 385). El proceso de cierre manifiesta el grado de comprensión de los con-

ceptos y sus dinámicas de relación, que fundamentan la comunicación escrita de sus conclusiones y su verbalización, que evidencian el desarrollo de competencias.

El trabajo de campo

La estrategia metodológica del Trabajo de campo contempla dos técnicas; la observación y la entrevista. A partir de la implicación “en campo”, se incrementa la estima de los valores culturales y naturales. La observación del contexto del personaje a entrevistar, lo coloca en situación de vida; facilita la comprensión de la motivación de sus actos y también explica el impacto de dichos actos, visibles en el presente, previsibles al futuro. (Atencio, Gouveia y Lozada, 2011). La realización de la observación de las comunidades posibilita en el estudiante la valoración del espacio que habita, promueve el sentido de soberanía y pertenencia al entorno local, mismo que se extiende a los ámbitos nacional y mundial.

En el Trabajo de campo, las “notas de campo son un valioso recurso que contiene datos circundantes a la observación y la entrevista; permiten captar aspectos no verbales, emocionales y contextuales de la interacción” (Atencio, Gouveia y Lozada, 2011, p. 14). La observación del mural norte de la explanada del Museo de Historia Mexicana, situado sobre la calle Dr. Coss 445 zona sur, código postal 64000 en el área de la Macroplaza de Monterrey; ofreció varios beneficios formativos; integra a los jóvenes en un paisaje urbano visualizado desde otra perspectiva, tal vez visitado por vez primera y recuperaron el texto central del Acta de Fundación de la ciudad de Monterrey, a cargo de don Diego de Montemayor.

Este texto, lo integraron los alumnos al guion para la representación de este hecho histórico. La selección y manejo de las fuentes históricas coloca a los adolescentes en situación de ejercer su autonomía tomando en cuenta el conocimiento histórico que ya adquirieron al abordar el tema.

La observación

Los obstáculos que debe sortear el investigador en campo son la negación o la resistencia de los entrevistados a contestar las preguntas que se les plantean, los sujetos observados que forman parte de la comunidad que es el objeto de estudio; al saberse observados pueden no actuar con naturalidad, lo que resta originalidad a sus acciones. Finalmente, la tentación del observador y del entrevistador a conducir, controlar e interpretar las respuestas y reacciones de los participantes, pueden sesgar los resultados.

La observación del entorno favorece el “descubrimiento” de la arquitectura representativa de épocas pasadas, los productos que los chicos pueden generar son el croquis, dibujos, fotografías y la indagación del uso que se da actualmente a los edificios antiguos de la localidad. Las imágenes fijas obtenidas han de ser complementadas con un breve texto explicativo que incluya la ubicación, descripción y uso actual del inmueble.

La presentación de este texto y su correspondiente imagen (dibujo o fotografía), promueve el desarrollo de competencias. “Las imágenes, las fotografías y las obras de arte ofrecen como recurso educativo-didáctico posibilidades para comprender, analizar, explorar, curiosear diversidad de conocimientos, reflexionar conceptos y discutir en torno a ellos” (Rigo, 2014, p. 1).

La biografía

La cercanía de los personajes destacados en el ámbito local, y de los que han influido en la conformación de la historia nacional, constituye el recurso humano que ofrece oportunidades de aprendizaje, puede ser tratado mediante la investigación documental (libros, archivos, notas, diarios, leyendas y corridos); y haciendo uso de la técnica de la entrevista, Caballé (2012) afirma que la biografía es una valiosa estrategia de investigación histórica, a pesar del rasgo de subjetividad que proviene de la percepción del biógrafo, la recopilación de datos se realiza básicamente a través de testimonios vertidos por personas que conocen o conocieron al personaje.

El personaje biografiado puede ser de reconocida relevancia en la comunidad, en la propia escuela o en la familia. Aunque es verdad que existen biografías de personajes históricos, algunos de ellos con terribles actos en su historia; en contraste se puede favorecer en los estudiantes la valoración de las personas más comunes y cercanas que han llevado una vida honesta y que han alcanzado sus metas con esfuerzo y trabajo. Existen dificultades que enfrenta el biógrafo como, por ejemplo, que la disposición de fuentes escritas u orales sobre el sujeto, establece el grado de profundidad, credibilidad, veracidad, objetividad y relevancia de la información biográfica.

El biógrafo debe respetar la línea del tiempo (*continuum*) de los acontecimientos ocurridos en la vida que se está dibujando, igualmente; ha de evitar seccionarla, discriminar o censurar aspectos de la infancia, financieros, religiosos, hábitos sexuales, relación con los padres, hijos y familia; temores, motivaciones sueños y fantasías; y sobre debe cuidarse de no caer en la tentación de introducir elementos de ficción en la historia, con tal de enfatizar narrativamente la historia que está construyendo. La verbalización de los resultados de esta indagación es la culminación demostrativa de la biografía, la que puede ser a través de una lectura en voz alta ante el pleno de la clase o bien, cabe su presentación mediante una canción que presente la vida del personaje (Caballé, 2012).

Las imágenes

En el aula y fuera de ella, es una realidad la sobreproducción de imágenes fijas y/o en movimiento; (y también sonidos), que corresponden a la forma más común de percibir la realidad, que es a través de la vista; “ser visual” es un vocablo que describe atinadamente esta condición de los seres humanos. La televisión, el *internet*, las redes sociales, el cine y el arte; son recursos para el aprendizaje, en la escuela los libros de texto también recurren a las imágenes para complementar y favorecer los procesos cognitivos comprometidos en la comprensión de los hechos históricos, la ubicación geográfica del hecho y la reconstrucción mental de los conceptos.

La inmediatez que hoy en día brindan los medios electrónicos, acerca al docente y su aprendiz a múltiples imágenes en fotografías y videos que resuelven su dificultad para dibujar, y el uso de la computadora propicia el incremento de las habilidades digitales para diseñar presentaciones cada vez más completas, factibles de subir a la red con el *prezi*, y establecer tareas interactivas, gracias a la virtualidad de las plataformas *on line*.

Emplear imágenes lleva al alumno a mirar analíticamente, a hacer una lectura de la composición visual o de la obra de arte pictórica, la escultura y el vestigio arquitectónico. Descifrar, comprender, interpretar e integrar los saberes son algunas de las habilidades que denotan aprendizaje. Enseñar empleando ilustraciones no se limita a ver por ver, sino que se requiere diseñar un plan para aprovechar con intención didáctica una imagen; así se puede desmenuzar, descarnar y

de-construirla para entablar un diálogo con dicha imagen, establecer una hipótesis, relacionar los conocimientos previos con los nuevos conceptos. Las preguntas que desencadenan la reflexión, la duda, la creatividad y la imaginación, generan una nueva perspectiva de lo observado, al ampliar las formas de representación mental y de organizar los conceptos (Rigo, 2014).

Trabajar un contenido histórico con el uso de una ilustración, una fotografía o un video, disminuye el peso de la abstracción de los hechos lejanos en el tiempo y el espacio, salva la dificultad para recrear la realidad económica, política y social que constituye la influencia multifactorial del contexto. Se favorece la motivación en los estudiantes, la activación del conocimiento previo como resultado de la generación del recuerdo de lo aprendido, además de que se aviva la imaginación creativa (Rigo, 2014).

La leyenda

La estrategia siguiente es La leyenda. Ésta puede ser producto de la investigación bibliográfica y de la investigación basada en preguntas planificadas que indaguen acerca de las particularidades y actos destacables de la vida de alguna persona de la comunidad o del ámbito escolar; maestro(a), compañero(a), vecino(a), La leyenda fomenta la creatividad, pues se caracteriza por la exaltación de las capacidades del personaje y en ocasiones integra algún animal y sitúa al personaje en un ambiente sobrenatural.

Los adolescentes son proclives a los misterios, aprovechando este interés, ellos produjeron leyendas sobre algún personaje histórico, de esta manera se nutrieron los valores humanos, contextualizados en los hechos del pasado y reafirmaron su sentido de identidad nacional.

La historia local (barrial)

Otra estrategia didáctica para el aprendizaje de la historia es:

La historia local basa su interpretación en la reducción de la escala de observación de lo macro a lo micro, de lo global a lo local, en problemas y fenómenos sociales que apuntan hacia el hombre y la mujer de carne y hueso, hacia los seres humanos y sus intenciones, hacia la gente de casa y sus maneras de pensar y de vivir (Álvarez, 2002, p. 151).

La historia local intenta subsanar el desencuentro entre la investigación histórica y su didáctica, la enseñanza de esta disciplina, en aras de mantenerse fiel a las versiones dominantes, se olvida del carácter dinámico de la historia y pretende erróneamente, negar el efecto de los avances historiográficos, que ocurren a gran y pequeña escala. La historia local en el ámbito barrial es la estrategia que cubre la necesidad de una didáctica de la Historia, a partir de un proceso de investigación de campo (Álvarez, 2002).

La historia local construye vínculos entre los jóvenes y su barrio que es el entorno más inmediato; convierte al contexto en el punto de convergencia y de articulación cultural de los grupos comunitarios. De igual forma puede constituirse en un proyecto de recuperación de la memoria colectiva y contribuir a la solución de conflictos sociales. Al interior del aula, posibilita el establecimiento de nuevas relaciones entre los alumnos y con los contenidos, propicia el interés hacia la historia tradicional, encuentra puntos de unión entre lo académico y la comunidad estimulando el interés de los adolescentes hacia las clases de Historia.

La historia local situada en el barrio permite al investigador gestionar una práctica de innovación historiográfica (francesa) denominada *nouvelle histoire*, que consiste en un

desplazamiento de un paradigma tradicional que privilegia un análisis objetivo y neutral de los fenómenos sociales, hacia formas más fáciles de integrar y de comprender, permeadas por la subjetividad del historiador y la influencia que en él ejerce el contexto sociocultural (Álvarez, 2002, p. 152).

El proyecto La historia de mi barrio, expuso a los chicos ante una tarea movilizadora de los saberes que poseían acerca de su contexto; hubieron de indagar, observar, recoger evidencias fotográficas de los cambios que había sufrido el área que se le asignó a cada equipo. La investigación les requirió planificar la entrevista y la recopilación de datos provenientes de fuentes escritas, gráficas y de la tradición oral.

Como ejercicio reflexivo, debían proponer cambios en el barrio, que resolvieran alguna problemática, respetando los valores arquitectónicos, culturales, ecológicos y sociales en beneficio de la comunidad. El reporte de la investigación debía considerar la producción de varios croquis; uno el correspondiente al pasado, otro que contuviera los cambios descubiertos y uno más conteniendo los cambios futuros propuestos por ellos; además de un texto breve, construido con la aplicación de los conceptos ya aprendidos, finalmente realizaron una puesta en común de los informes ante sus compañeros.

Las estrategias puestas en práctica como parte del proyecto didáctico diseñado durante varios años en la escuela secundaria, fue transformándose, la planificación de cada tarea requirió de un proceso reflexivo que atendió las dificultades y fallas observadas en el proceso, palpables en los productos.

Es válido reconocer que los resultados totalmente alejados de lo que se esperaba, fueron producto de la falta de cuidado al no entregar a los alumnos por escrito, los pasos a seguir ni las instrucciones; considerando suficiente la explicación del procedimiento por parte de la docente. En honor a la verdad, en más de una ocasión los chicos rebasaron las expectativas de la maestra al trabajar las estrategias con verdadero entusiasmo y resolvieron sus tareas al tiempo que desarrollaron sus competencias, logrando aprender a aprender.

Es oportuno explicar que las estrategias descritas hasta aquí fueron consideradas como parte de la temática del Programa de Opcional I en el grupo de 5º semestre de la especialidad de Historia, integrada en el Plan de Estudios 1999, (SEP, 2010) de la Escuela Normal Superior. Dichas estrategias se integraron en el 3º bloque de la materia con la intención de ofrecerles alternativas didácticas poco empleadas.

A continuación, presento el esquema de estrategias con los pasos del procedimiento o instrucción. Este intento de sistematización no representa un tema acabado, ya que solo la experimentación con estas sugerencias didácticas puede ofrecer al docente una oportunidad formativa tanto para él como para los alumnos.

Tabla 1. Alternativas didácticas para la enseñanza y aprendizaje de historia

ESTRATEGIA	PROCEDIMIENTO	PRODUCTO ESCRITO	PRODUCTO VERBALIZACIÓN
<p>ENTREVISTA A UN PERSONAJE HISTÓRICO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer el tema de estudio • Esquematizar la información, rescatando los conceptos, ideas y eventos más relevantes • Elegir el personaje que se va a entrevistar • Redactar las preguntas de la entrevista, considerando los hechos en los que participó o influyó • Incluir preguntas que favorezcan la reflexión sobre los hechos y el establecimiento de una conclusión • Realizar un ejercicio metacognitivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Esquema • La entrevista • Informe con las reflexiones y las conclusiones. • Metacognición 	<p>Presentación oral del informe, que incluye las conclusiones y la metacognición</p>
<p>BIOGRAFÍA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar al personaje del que se va a realizar la biografía. Se considera su influencia en la familia, la comunidad escolar o social, El personaje puede estar vivo o haber fallecido. • Esquematizar la información que se vaya obteniendo. • Se realiza el acopio de fuentes escritas como acta de nacimiento (y de defunción, si es necesario), de matrimonio diplomas, documentos oficiales, fotografías, producciones escritas, musicales u otras creaciones. • Se recopila información sobre el biografiado tomando en cuenta la tradición oral (leyendas, corridos, poemas) o bien realizando entrevistas al propio personaje o a personas que le han conocido. • Organizar los eventos de la biografía a partir de una línea del tiempo, lo más completa posible. • Incluir particularidades que hablen del carácter humano del biografiado. • Evitar sesgos al censurar u omitir hechos de la historia. • Ser objetivo al apearse a los hechos reales. • Redactar la biografía incluyendo una reflexión final por parte del biógrafo • Realizar un ejercicio metacognitivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Esquema • Línea del tiempo • Biografía • Entrevista • Fotografías • Metacognición 	<p>Presentación de la biografía, incluyendo las conclusiones metacognitivas</p>

<p>LEYENDA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se elige un tema histórico y se selecciona el personaje del cual se va a crear la leyenda • Esquematizar las ideas y eventos más relevantes del personaje • Se recupera información escrita u oral sobre las habilidades o el valor que hacen destacado al personaje • Recurrir a la ficción para dar un carácter legendario del personaje • Redactar la leyenda contextualizada históricamente. • Realizar un ejercicio metacognitivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Esquema • La leyenda • Metacognición 	<p>Lectura de La Leyenda ante la clase o durante una asamblea cívica, incluyendo conclusiones metacognitivas.</p>
<p>JUEGO DE ROLES</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se elige un tema histórico y se selecciona el personaje. • Esquematizar los datos más sobresalientes del personaje, así como su participación en eventos históricos, incluir conceptos tratados en el tema. • Producir un texto, en el que el personaje hable en primera persona (Yo soy....nací en.....participé en.....) • En el texto, incluir conceptos, ideas y eventos más relevantes del hecho histórico en que participó. • Se recomienda conseguir un vestuario adecuado a la época en que vivió el personaje, evitando anacronías. • Memorizar el texto • Realizar ejercicio metacognitivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Esquema • El texto redactado en 1ª. persona 	<p>Jugar el rol del personaje ante el grupo, empleando el texto y portando el vestuario apropiado. Expresar las conclusiones metacognitivas</p>

<p style="text-align: center;">HISTORIA DEL BARRIO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Delimitar el área del barrio que investigarán los equipos. Los alumnos pueden externar si sienten interés por algún área específica, sobre todo si poseen información relacionada con sus cambios • Señalar a los estudiantes que se trata de investigar sobre cambios como: demolición, remodelación de fachadas de casas y otros edificios; creación, adaptación, ampliación o reducción de parques y áreas verdes; cambio de nombre o cierre de calles; apertura, cambio o cierre de establecimientos comerciales o que brindan servicios; fundación, ampliación, modificación, cambio de nombre o demolición de edificios como escuelas, gimnasios, mercados y templos. • Realizar los siguientes croquis: <ul style="list-style-type: none"> ~ Representa el barrio, con su constitución previa al o los cambios ~ Representa al barrio con los cambios que ha sufrido ~ Representa los cambios que sugieren para mejorar algún aspecto del barrio: banquetas más amplias y sin bloqueos, señalamientos de tránsito, semáforos, nomenclatura de las calles, numeración de las viviendas, arborizar la zona, instalar camellones o luminarias, construir o ampliar un área verde o un parque deportivo • Redactar un texto que explique cómo se ha modificado el barrio, incluyendo los cambios que se sugieren para su mejora. • Realizar un ejercicio de metacognición 	<ul style="list-style-type: none"> • Croquis • Informe escrito de La historia del barrio:----- 	<p>Presentar ante el grupo el informe de la Historia del barrio:-----, utilizando los croquis realizados.</p> <p>Expresar las conclusiones metacognitivas</p>
--	--	--	---

<p>ARQUITECTURA ANTIGUA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar un recorrido por el sector más antiguo de la ciudad • Seleccionar una construcción que llame su atención y se le pide que dibujen la fachada y o pueden tomar una fotografía del inmueble • Realizar un croquis debidamente orientado con la meridiana (símbolo que indica el norte), que indique los nombres de las calles y el número del inmueble. • Indagar el uso anterior y actual del inmueble • Redactar un texto breve que incluya los datos recopilados en el punto anterior • Pegar en un pliego de cartoncillo el dibujo o la fotografía impresa de la fachada y agregar el texto redactado como un pie de grabado. Incluir en el mismo pliego el croquis realizado. • Realizar un ejercicio metacognitivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Cartel con las imágenes y el texto, debidamente organizado • Metacognición 	<p>Presentación del cartel ante la clase Expresar sus conclusiones metacognitivas</p>
<p>GUIÓN PARA RADIO NOVELA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar un evento histórico sobresaliente • Esquematizar la información con los conceptos, ideas y particularidades del evento. • Decidir cuántos y qué personajes intervendrán en la radionovela y nombrarlos. Pueden incluir a un narrador que describa las situaciones y el contexto (lugar, clima, tiempo, sonidos, participantes, etc.) • Idear una o las escenas que consideren necesarias, para presentar el hecho histórico (inicio, nudo y cierre). • Redacción del guión • Distribución de tareas: Dirección, guion, efectos de sonido, musicalización, grabación y edición • Asignación de personajes • Ensayar la radionovela • Grabación de la radionovela • Realizar un ejercicio de metacognición 	<ul style="list-style-type: none"> • Esquema • El guion para radionovela • Grabación (audio) • Metacognición 	<p>Presentación de la radionovela ante el grupo Externar sus impresiones metacognitivas sobre esta experiencia</p>

<p>GUIÓN PARA REPRESENTACIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar un evento histórico. • Esquematizar la información más sobresaliente; (conceptos, ideas y eventos más significativos). • Decidir cuántos y qué personajes intervendrán en la representación y nombrarlos. • Incluir a un narrador que describa las situaciones y el contexto (lugar, clima, tiempo, ambiente, participantes) • Idear una o las escenas que consideren necesarias, para presentar el hecho histórico (inicio, nudo y cierre). • Redactar el guión. • Distribución de tareas: Dirección, guión, escenografía, utilería, coordinación de vestuario, musicalización, efectos de sonido. • Asignar los personajes • Ensayar la representación • Representación de las escenas • Realizar un ejercicio de metacognición 	<ul style="list-style-type: none"> • Esquema • El guión de la representación • Metacognición 	<p>Representación de las escenas ante el grupo Externar sus impresiones metacognitivas sobre esta experiencia</p>
<p>CARTA A UN PERSONAJE HISTÓRICO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer el tema de estudio • Esquematizar la información; (conceptos, ideas y eventos más relevantes). • Elegir el personaje al que se va dirigir la carta • Establecer preguntas guía relacionadas con los hechos históricos en los que participó el personaje, • Redactar el texto en formato de carta considerando las preguntas guía. • Incluir un cierre que favorezca la reflexión sobre la influencia de los hechos históricos en que participó el personaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Esquema • Preguntas guía • La carta • Metacognición 	<p>Lectura de la Carta ante la clase que incluya la reflexión sobre la influencia del hecho histórico Expresar las conclusiones metacognitivas</p>

CONCLUSIONES

El proceso reflexivo practicado durante varios años de docencia ha generado aprendizajes cruciales como el siguiente; el tiempo es uno de los elementos decisivos en la vida de los estudiantes, en contraste con el tiempo del profesor; el primero, representa el espacio donde se están desarrollando y consolidando las competencias que los muchachos habrán de aplicar en su desempeño profesional o bien como obreros, prestadores de servicios, empleados, padres de familia y como ciudadanos. El tiempo de los jóvenes es un bien que pertenece solo a ellos y el maestro no tiene el derecho a depreciarlo, devaluarlo ni malgastarlo.

Para el docente, enseñar es aprender. Es válido cometer errores cuando; con base en la reflexión y la responsabilidad que emerge de ella, se aprende. La calidad del servicio docente que se brinda a los chicos tiene un mecanismo bidireccional, pues la calidad de los aprendizajes que alcanzaron los alumnos, regresa al magisterio y a la sociedad en la calidad de los servicios que recibe del plomero, eléctrico, mecánico, médico, abogado, empleado de la secretaria, enfermera y la dependienta. La historia del profesional educativo también ocurre en un contexto que puede ser determinante; pero a pesar de condiciones adversas, existen destacados ejemplos de docentes que han sabido sortear las dificultades y que tomaron decisiones con la mirada puesta en sus metas profesionales, congruentes con los más altos valores éticos: El respeto y el amor. La invitación está sobre la mesa. ¿La aceptas?

REFERENCIAS

- Álvarez, M. (2002). La historia local: un guion para la puesta en escena de una estrategia didáctica. *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. *XIV*(34), 151 -164. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/5>
- Atencio, M., Gouveia, E. y Lozada, J. (2011). El trabajo de campo estrategia metodológica para estudiar las comunidades. *Omnia*, 3(s17). Universidad del Zulia, 9-22. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/737/73720790002.pdf>
- Bustingorry, S. y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. Metacognition: a way towards learning how to learn. *Estudios Pedagógicos XXXIV*(1), 187-197. Universidad de La Frontera, Facultad de Educación y Humanidades, Departamento de Educación. Casilla 54-D, Temuco, Chile. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S071807052008000100011&script=sci_arttext&tlng=e
- Caballé, A. (2012, mayo 15). ¿Cómo se escribe una biografía? Unidad de Estudios Biográficos, Universidad de Barcelona. Conferencia dada en la Facultad de Historia de la Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperada de [http://C:/Users/win10/Downloads/286946-396215-1-PB%20\(1\).pdf](http://C:/Users/win10/Downloads/286946-396215-1-PB%20(1).pdf)
- Rigo, D. (2014). Aprender y enseñar a través de imágenes. Desafío educativo. ASRI Arte y Sociedad. *Revista de Investigación*, 6. Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto. Recuperado de [file:///C:/Users/win10/Downloads/Dialnet-AprenderYEnsenarATravesDeImagenes-4665727%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/win10/Downloads/Dialnet-AprenderYEnsenarATravesDeImagenes-4665727%20(3).pdf)
- SEP. (2010) Plan de estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria. Documentos básicos. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. Recuperado de <https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/planes/les/plan.pdf>
- SEP. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Planes y programas para la educación básica. México. Recuperado de https://2.bp.blogspot.com/g8gN5IPimzA/WVZifntkOWI/AAAAAAAAAMj8/bcK6jb8CzdUM8ETCAal_B11d4CNAhjBPQCLcBGAs/s1600/APRENDIZAJE%20CLAVE%20PARA%20LA%20EDUCACION%20BASICA%20INTEGRAL.jpg

MEMORIA E IDENTIDAD, LA CIUDAD COMO ESPACIO DE RECONSTRUCCIÓN DE MEMORIA HISTÓRICA

GLORIA PATRICIA PALACIOS PEÑA
WILLIAM CÉSAR HERNÁNDEZ AGUIRRE
Secretaría de Educación Distrital, Bogotá

Resumen

El desarrollo de la presente ponencia se centra en la experiencia pedagógica iniciada en el año 2007, que incluye una parte metodológica –investigar en el aula– y una parte didáctica que implica el papel de la memoria en el proceso de aprendizaje de la historia de la ciudad de Bogotá.

La ponencia contiene aspectos conceptuales centrales como memoria e identidad, donde se ponen de manifiesto la importancia de cada uno y su relación tomando referentes teóricos que nos permiten comprender el papel de la memoria en la reconstrucción histórica y en la formación de identidades.

Palabras clave: memoria, identidad, patrimonio, ciudad.

INTRODUCCIÓN

La experiencia que se presenta parte del deseo de reconstruir la historia desde los espacios reconocidos, entendiendo dicho reconocimiento como un volver a recorrer, pero con una mirada más profunda los sitios cotidianos, su pretensión central tiene que ver con motivar el conocimiento de la historia de la ciudad en los jóvenes estudiantes de educación básica. La experiencia se centra en el trabajo de campo realizado por los estudiantes en el marco de un recorrido físico por los espacios de la ciudad que se resignifican en la medida en que cuentan una historia y brindan a los jóvenes un documento histórico invaluable que parte de las narrativas propias de cada sitio recorrido.

La experiencia se ha desarrollado en la ciudad de Bogotá, esta es una ciudad de acogida, cuya población ha aumentado de forma acelerada debido a factores diversos entre los que se resaltan la violencia, la pobreza y la búsqueda de oportunidades.

La ciudad ha sufrido diversas migraciones de carácter interno y también externo, sus habitantes provienen de distintos departamentos y ciudades, pero al ser ciudad de todos y de nadie la construcción de una identidad perdurable que existió hace algunos años no ha sido posible, de ahí la importancia de que sus jóvenes habitantes la recorran desde lo que sus construcciones y símbolos han dejado para la historia.

Memoria o memorias

La construcción de la categoría memoria a propósito del presente texto requiere el análisis de la individualidad como forma de reconocimiento de identidad, partimos de la idea de Almudena (2009) quien plantea como “a partir del siglo XVII se consolidó dentro de nuestra trayectoria histórica una forma de identidad cuyos rasgos habían ido apareciendo gradualmente, a medida que la sociedad desarrollaba mayor división de funciones y especialización del trabajo: la individualidad”.

En el marco del surgimiento del capitalismo la identidad individual se fortalece y la memoria se construye a partir de perspectivas particulares que proyectan la visión individual como única. Esto frente a los hechos históricos y a la historia de la ciudad en particular plantea un interesante punto de discusión pues la ciudad se percibe desde quien la vive y su historia desde la experiencia personal. En este contexto la experiencia de memoria a partir del reconocimiento de los espacios cotidianos cobra una especial importancia pues surge en la necesidad de reconocernos en una historia común.

La reflexión sobre el papel de la memoria requiere entender algunos términos que es necesario abordar, uno de ellos es el de patrimonio, en Almudena (2009) encontramos: “El patrimonio sirve para recordar que formamos parte de una unidad mayor que nosotros mismos, que nos vincula y nos hace fuertes”, aspecto contradictorio con la forma de identidad basada en la individualidad, pues queda soterrado en las sociedades modernas el sentido de pertenencia nacional de un discurso que propone la globalización de los mercados pero que en los últimos años en la práctica ha vuelto a la idea de los nacionalismos exacerbados.

Para el caso colombiano la idea de patrimonio no se ha trabajado en el nivel de profundidad necesario para hacerla parte de una intencionalidad común de protección de espacios, símbolos materiales e inmateriales y como parte fundamental de la identidad nacional, muchos elementos de nuestro pasado son tratados con poco rigor, descuidados, no datados ni conservados adecuadamente.

Es además claro que el estudio y cuidado del patrimonio no es una preocupación central de los planes curriculares de educación básica y media.

La relación entre memoria e identidad se hace esencial, pues es innegable que una historia común nos permite identificarnos con un determinado grupo, y dicha pertenencia puede significar un asidero y una forma de sentirnos seguros, además de diferenciarnos de otros grupos. Al respecto, Halbwachs señala:

No diremos que, a diferencia de la historia, o si se quiere de la memoria histórica, la memoria colectiva sólo retiene las semejanzas. Para que se pueda hablar de memoria hace falta que las partes del período sobre el que se extiende estén en alguna medida bien diferenciadas. Cada uno de esos grupos tiene una historia. Se distinguen figuras y hechos. Pero lo que nos llama la atención es que en la memoria las similitudes pasan a un primer plano. En el momento en que considera su pasado, el grupo siente claramente que ha seguido siendo el mismo y toma conciencia de su identidad a través del tiempo (2004).

Por lo anterior y de acuerdo con el recorrido realizado en los procesos de indagación podemos concluir que es posible hablar de memorias en plural pues estas son producto de los individuos de forma subjetiva pero compartidas en el colectivo como dialogo intersubjetivo. La memoria tiene un papel cohesionador de recuerdos, cada persona realiza acciones de memoria individual que al ser compartida con otros y fuente de identificación se convierte en identidad.

Otro aspecto en referencia a las memorias sobre el que es necesario reflexionar es la idea de memoria como resistencia, en un país como el nuestro donde un largo conflicto armado desdibuja identidades e invisibiliza hechos la memoria es también factor de resistencia, las comunidades de victimas así lo han demostrado pues pese a lo que la historia oficial quiere que permanezca en la memoria del país, estas se resisten al olvido y claman por la verdad, el gran aporte de las iniciativas de memoria realizadas por los colectivos de víctimas y muchas de ellas coordinadas desde el centro nacional de memoria histórica (CNMH) así lo demuestran. En este proceso de acuerdo con en CNMH (2009). “Las memorias se condensan en torno a elementos que funcionan como puntos nodales. En tal sentido hay que mencionar, ante todo, los lugares y espacios que están asociados a determinados acontecimientos. Estos lugares pueden ser plazas, parques, municipios, calles y ríos, espacios públicos y privados que tienen significación social y cuyos usos y significados cotidianos han sido alterados por acciones violentas”.

Es evidente que los espacios están cargados de significación pues a lo largo de los años han sido escenario de diversos hechos violentos que han cambiado su carácter de uso, un ejemplo son las plazas centrales de diversos municipios que de ser punto de encuentro para los campesinos en los días de mercado se han convertido en referentes del horror al presenciar hechos de violencia ejercidos por los actores armados en diferentes momentos.

La categoría identidad es también importante tratarla en plural pues no existe una identidad única sino identidades diversas que parten de lo individual, pero se construyen en lo colectivo. Matos (2006) plantea como “las identidades no constituyen legados recibidos pasivamente sino representaciones socialmente producidas y en este sentido, son materia de conflictos y disputas sociales”.

En este sentido las identidades son construcciones sociales que pretenden dar respuestas a preguntas sobre quiénes somos y qué papel jugamos en la sociedad, pero sobre todo cómo nos diferenciamos de los otros, constituyen la idea sobre lo que nos aleja o nos acerca a un grupo.

La ciudad nos habla

Una mirada a los espacios urbanos nos remite a la evocación de las experiencias vividas, pero no sólo desde el individuo sino desde el conjunto de un grupo que se siente identificado por la historia que los lugares pueden contar, y el encuentro de estas memorias particulares constituye el encuentro mismo de las memorias que da lugar a lo que Halbwachs (2004) denomina “memoria colectiva”.

La experiencia pedagógica de reconstrucción de la memoria desde los lugares ha dejado múltiples interrogantes tanto de tipo conceptual como de tipo metodológico, y una necesaria revisión de los aprendizajes con el fin de abordar de formas diferentes no sólo espacios para la memoria sino el proceso de construcción de identidades desde la misma. El abordaje de la experiencia se hizo inicialmente desde lo local, lo cual permitió el reconocimiento por parte de los jóvenes estudiantes de educación básica de sus entornos cercanos. Algunos de los espacios de la ciudad que fueron trabajados por los estudiantes fueron:

- La plaza de Bolívar
- El río Fucha
- El museo Nacional
- La quinta de Bolívar
- El hospital San Juan de Dios
- La iglesia de San Diego
- El cementerio central
- El parque de la independencia
- La plaza del chorro de Quevedo
- La plaza de las nieves
- El parque entre nubes

Es importante aclarar que la experiencia surge en el colegio Montebello IED, se implementa durante tres años con estudiantes de educación básica, posteriormente se aplica la experiencia desde la memoria del conflicto donde surge el proyecto de aula denominado “Identidades juveniles e imaginarios de violencia” implementado en los colegios Gustavo Restrepo IED y San Cristóbal sur y presentado en el II workshop internacional en imaginarios y representaciones en la Universidad de Concepción Chile (2018).

En la actualidad y debido a los cambios de institución se ha iniciado su proceso de implementación en los colegios San Cristóbal sur, ubicado en el barrio y localidad del mismo nombre y Fernando Mazuera Villegas, ubicado en la localidad de Bosa. Se retoma la metodología de investigar en el aula y la propuesta inicial de reconstrucción de la historia local desde los espacios significativos del territorio, en este caso la localidad de Bosa antiguo resguardo indígena, hoy localidad en constante crecimiento, altamente urbanizada y con un desarrollo poblacional acelerado, posee una historia indígena, colonial y republicana muy interesante y poco conocida por los jóvenes estudiantes que la habitan.

En el caso del colegio Montebello IED, este está ubicado en la localidad cuarta de Bogotá, la cual corresponde al Sur oriente de la ciudad y se extiende sobre las estribaciones montañosas que se levantan progresivamente sobre el eje principal de la cordillera, contra los cerros del páramo de Cruz Verde. Cuenta con amplias zonas de bosque natural en la zona oriental que han sido protegidos por el acueducto y otros que han sido urbanizados recientemente.

Históricamente la conformación de los barrios que la componen se ha dado de maneras diferentes, durante la primera oleada migratoria, los iniciales pobladores adquirieron lotes producto del fraccionamiento de las grandes haciendas existentes, construyeron sus viviendas siguiendo el modelo tradicional predominante en la época y dejando una considerable cantidad de habitaciones que luego servían para arrendar a otras personas provenientes del campo, en la segunda oleada migratoria la mayor parte de las personas no adquiere su vivienda si no que ocupa habitaciones o apartamentos en arriendo, lo que hace una población en constante movilidad.

En los dos primeros procesos de migración jugó un importante papel la existencia de los chircales y ladrilleras cuya necesidad de obreros era un aspecto atractivo para quienes buscaban oportunidad de trabajo.

Es una localidad en constante crecimiento y con importantes programas que pretenden intervenir los problemas sociales que enfrenta, tales como la pobreza, la drogadicción y la delincuencia común principalmente.

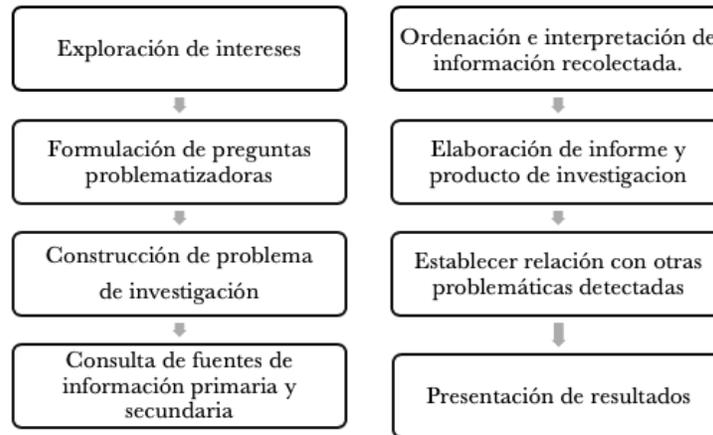
En estos sectores se pueden identificar tres núcleos generacionales a través de los cuales se ha desarrollado socialmente la población, la primera generación o quienes se pueden llamar fundadores, se encargaron de dar forma a los primeros barrios, brindando importantes aportes culturales de su origen rural, la segunda generación, como lo afirma en su estudio Jairo Rodríguez (1998), “se encargó de construir el mundo juvenil”, una tercera generación se encuentra formada por los jóvenes actuales, quienes se encuentran mayormente identificados con el espacio urbano y han apropiado gracias a procesos de hibridación una cultura juvenil marcada por un desarraigo histórico y una nueva aprehensión de los espacios y los tiempos disociada del modelo de los padres y los abuelos.

Del análisis demográfico de la alcaldía Mayor de Bogotá se concluye que la distribución de la población evidencia que es una localidad joven, donde existe una alta participación de población menor de 30 años y una mayor tasa de fecundidad en comparación con las demás localidades de la ciudad. De allí la gran cantidad de instituciones educativas que albergan un alto porcentaje de estos jóvenes, otros se encuentran fuera del sistema escolar, desempeñándose como obreros o en actividades informales.

Esta descripción es producto de la reconstrucción de memoria desde los documentos consultados, en visitas sucesivas a la alcaldía de la localidad y el trabajo colectivo de evidencias materiales (principalmente fotografías) que permitieron así fuera parcialmente la reconstrucción de una parte de la historia de la localidad. Uno de los trabajos colectivos que dio mayores frutos fue el realizado sobre el río Fucha, el cual nace en la localidad San Cristóbal y la recorre de oriente a occidente.

El trabajo se abordó siguiendo los planteamientos del trabajo “Investigar en el aula”, proyecto que surge en el proceso de formación docente de maestros innovadores, es posible otra escuela y que consiste en partir de los intereses de los estudiantes realizando exploración de los mismos a partir de la formulación de preguntas, construcción del problema de investigación, establecimiento de fuentes de información primaria y secundaria, realización del proceso de ordenación e interpretación de las fuentes utilizando diferentes metodologías según el objeto de estudio que se haya establecido, relacionar con otras problemáticas detectadas, elaboración de productos de investigación variados y presentación de resultados.

Metodología investigar en el aula



Fuente: Elaboración propia

El proceso incluyó la visita al nacimiento del río por parte de los estudiantes participantes del proyecto, la consulta sobre la historia del río, sus características geográficas y su importancia, la realización de entrevistas, la recolección de material fotográfico. De dicho proceso se destacan proyectos elaborados por los estudiantes como: “Ayudemos a convertir el río Fucha en un patrimonio local” y “Tras las huellas del río Fucha”. Los cuales fueron presentados por los estudiantes en uno de los foros que se realizan a nivel local y que patrocina la Secretaría de Educación de la ciudad.

El papel de la memoria es relevante en la medida en que el río es parte de la historia de la localidad, se puede decir incluso que es un eje de desarrollo, sin embargo, también se detectaron problemas de contaminación que fueron abordados por otros estudiantes en sus proyectos.

El río cuenta la historia del desarrollo de la localidad, su nacimiento en lo antes fue la hacienda el Delirio propiedad de la familia de Antonio Nariño, luego administrado por la empresa de acueducto de Bogotá, luego urbanizado y por azares del destino no canalizado en la localidad, es hasta el día de hoy un espacio que cuenta historias y al que es necesario darle un lugar en el proceso de desarrollo de las localidades que recorre antes de encontrarse con el río Bogotá en la parte occidental de la ciudad. El río constituye lo que Nora, citado por Leoné (1999), llama “lugar de memoria”, noción que se ha aplicado a distintos objetos que cobran significación al momento de reconstruir un fragmento de la historia:

“La noción de 'lugar de la memoria' puede aplicarse (y, de hecho, se ha aplicado) a objetos materiales, como una bandera o un edificio (el Sagrado Corazón de Montmartre o la Torre Eiffel), pero también a objetos inmateriales, como una fórmula ('Liberté, Égalité, Fraternité'), una oposición (católicos y laicos, gaullistas y comunistas), una noción (el patrimonio), un periodo histórico” (Vichy).

Sin embargo, se hace la claridad de lo que define un lugar de la memoria no es su importancia en lo sucedido en el pasado sino la significación que cobra en el presente. Siguiendo con el ejemplo del río este en el pasado significó un referente importante de la ciudad como espacio de encuentro de fines de semana, sin embargo, hoy es casi desconocido y tratado como un foco de contaminación ambiental, lo que nos remite a reconstruir su memoria desde lo que ha sido y el papel que ha jugado la ciudad en su transformación.

De acuerdo con la pretensión de la experiencia la importancia de la memoria en la reconstrucción histórica nos permite entenderla de forma diferente tal como lo plantea Aristegui citado por Becerra (2015) “Mientras la memoria es valor social y cultural, es reivindicación de un pasado que se quiere impedir pase al olvido, la historia es, además de eso, un discurso construido, obligatoriamente factible de contrastación y objetivado”.

El centro del proceso es claro y podemos sintetizarlo en la pregunta: ¿Es posible reconstruir la historia de la ciudad a partir de actividades de acercamiento a la memoria de sus lugares?, a lo largo de estos años de implementación de la experiencia es posible afirmar que el recorrido por lugares claves de la ciudad permite a los estudiantes acercarse al conocimiento de los mismos y su papel en la historia de la ciudad.

Uno de los aspectos que mayor dificultad ha representado en el proceso es que se parte los intereses de los estudiantes y esto constituye un reto pues a veces los intereses se alejan de la intencionalidad histórica por lo cual se hace necesario establecer relaciones que no siempre son tan naturales, sin embargo, en muchas ocasiones estas relaciones han provocado el surgimiento de interesantes trabajos que abordan problemáticas cotidianas pero se remiten al aspecto histórico de los lugares recorridos en el proceso de recolección de la información.

La situación particular de la ciudad como encuentro de culturas ha sido también un reto pues como se dice en el argot popular “es una ciudad de todos y de nadie” por lo cual los sitios no cobran igual importancia para quienes la habitan, el valor histórico de la memoria de los espacios no es igual, por ejemplo en trabajos sobre la plaza de Bolívar los estudiantes perciben el papel de la misma como centro de acontecimientos de gran importancia como la independencia; pero también como espacio de encuentro (realización de conciertos), espacio para la economía informal (venta de manillas, comida, fotografías entre otros), espacio de turismo y encuentro navideño gracias a la decoración decembrina.

Esta síntesis de usos de la plaza no desconoce su valor histórico, pero sí pesan en la imagen que de ella tienen quienes la visitan y quienes la habitan en el día a día. Aquí cobra especial relevancia la relación memoria e identidad pues hablar de identidad colectiva en espacios tan diversos es una tarea compleja, al respecto Gupta y Ferguson (2008) hablan sobre la desterritorialización de las identidades:

pero hoy en día, las cuestiones de identidad colectiva cobran un carácter especial, pues cada vez más personas viven en lo que Edward Said (1979:18) ha llamado “una condición generalizada de desarraigo”, en un mundo en el que las identidades están siendo, si no enteramente desterritorializadas, por lo menos territorializadas de otra manera. Los refugiados, los migrantes, los desplazados y los pueblos sin Estado son quizás los primeros en experimentar estas realidades de forma más plena, pero esta condición se encuentra mucho más generalizada.

Bogotá como ciudad de acogida no es ajena a esta realidad, en cada espacio recorrido se presentan estas tensiones, la pretensión de entenderlos de una misma forma se hace imposible pues son espacios que cobran valor para quienes los recorren y los habitan de formas distintas. Un ejemplo interesante es un trabajo realizado por los estudiantes sobre el hospital San Juan de Dios, para poner en contexto este hospital ha construido su historia a la par de la historia de ciudad por lo que se hace un sitio interesante para trabajar.

Este hospital fue fundado en 1723 y es el primer hospital público construido en Bogotá, su carácter implicaba la atención de los desposeídos y personas que no tenían ningún sitio de atención médica por lo cual durante muchos años prestó servicios a esta población pasando de la adminis-

tración de la ciudad a la del departamento según lo disponían los diferentes gobiernos. Un aspecto importante es su ubicación la cual inicialmente se encontraba a las afueras de la misma, sin embargo, hoy hace parte del perímetro urbano por el acelerado crecimiento de la ciudad hacia el sur durante el siglo XX.

Posteriormente el hospital pasó a ser hospital universitario y se constituyó en un referente a nivel nacional e internacional (un ejemplo es el plan canguro creado en el Hospital Materno Infantil que ha salvado la vida de miles de bebés prematuros alrededor del mundo), allí funcionó por muchos años el Instituto Inmunológico Nacional y se lograron grandes avances de amplio reconocimiento a nivel internacional (vacuna contra la malaria).

En periodos recientes el hospital sufrió embates del destino y el año 2001 fue clausurado en el marco de la política de aplicación de un nuevo sistema de salud, enfrentando uno de los conflictos laborales más complejos que haya tenido la ciudad. El proceso de indagación realizado por estudiantes del colegio Montebello IED, hace 10 años, implicó el reconocimiento del papel del hospital en diferentes momentos, el propósito inicial de los estudiantes era conocer la historia del hospital, por lo cual hicieron recorridos del mismo, sin embargo, se encontraron con las personas que en dicho momento lo habitaban, sus antiguos empleados (enfermeras y personal administrativo) quienes narraron no sólo la importancia del hospital sino el conflicto laboral que enfrentaban ante lo cual los estudiantes agradecen la información proporcionada: “Gracias a la jefe Margarita y uno de los auxiliares en lado derecho la jefe de rehabilitación y en el sentido contrario la jefe Elsa y en su lado izquierdo una enfermera auxiliar quienes permanecen en el hospital por los pagos que el gobierno les han quitado”.

Esta situación no cambió la intencionalidad del proyecto de conocer la historia de este hospital, pero sí amplió el conocimiento de los estudiantes sobre problemáticas relacionadas con la salud y el acercamiento al drama personal de los empleados ante el cierre de la institución y el no reconocimiento de sus prestaciones sociales. Para Nora (2005), “los lugares producidos por la memoria social y cultural, que pueden ser tanto de orden material como simbólico, proporcionan los soportes de la memoria y contribuyen a generar lazos de identidad y pertenencia, lazos que, no necesariamente, son armónicos”.

En el caso del hospital éste se encuentra en la memoria colectiva de los bogotanos, pero de distinta forma, hay quienes lo recuerdan como la importante institución médica que fue, otros como hospital universitario, otros tantos nacieron allí y lo que permanece en la memoria es su papel como hospital materno-infantil, otros recuerdan el conflicto laboral al momento de su intempestivo cierre, los más jóvenes no tienen referentes del mismo y es posible que en unos cuantos años se pierda su recuerdo de la memoria colectiva. La historia narrará su importancia y el papel que cumplió como primer hospital público de la ciudad donde tal vez perdure la memoria de sus logros y se olvide la tragedia de su cierre.

CONCLUSIONES

El espacio escolar como espacio de interacción cultural es un espacio propicio para la manifestación de identidades, la construcción de estas identidades está mediada por la realidad social que perciben nuestros estudiantes, por medio del desarrollo de la experiencia de memoria sobre los lugares cotidianos de la ciudad es posible resignificar estos lugares y ampliar la experiencia vivida con el objetivo de contribuir a la construcción de una memoria colectiva que de valor a la historia local y permita el cuidado del patrimonio de la ciudad por parte de las nuevas generaciones.

Vencer el desarraigo como constante en nuestra ciudad es posible si los jóvenes estudiantes participen de la experiencia en diferentes momentos y localidades comprenden desde la memoria individual y colectiva que se manifiesta en los lugares la historia de la ciudad.

En el desarrollo de la labor docente cobra importancia comprender al joven con el cual trabajamos desde una perspectiva humana más allá de lo académico, trabajar con adolescentes es una oportunidad de aprender de las nuevas generaciones y entablar un diálogo intergeneracional que permite mejorar nuestros procesos de formación.

Es posible reconstruir la historia de la ciudad desde sus lugares emblemáticos, la memoria de la ciudad está en la resignificación de dichos lugares para los jóvenes estudiantes pues desde allí pueden ampliar su visión y aportar en la construcción del conocimiento, el respeto y aprovechamiento del patrimonio material e inmaterial de la nación y aportar en la construcción de identidad.

La reconstrucción del pasado de un lugar no implica únicamente su espacio físico sino también objetos materiales, obras de arte, símbolos, referencias, aspectos no tangibles pero que han perdurado en la memoria de la ciudad y la representan.

REFERENCIAS

- Almudena, H. (2009). El patrimonio: entre la memoria y la identidad de la modernidad. Facultad de geografía e historia. Universidad Complutense de Madrid. *Boletín del Instituto Andaluz de patrimonio histórico. Año 17(70)*, 89-97. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=1025>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2018). D.C. Análisis demográfico y proyecciones poblacionales de Bogotá. Recuperado de http://www.sdp.gov.co/sites/default/files/demografia_proyecciones_2017_0_0.pdf.
- Becerra, J. (2015). Historia y memoria: una discusión historiográfica. *Pensar historia. Revista de estudiantes de Historia*, 5. Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/pensarh/article/view/25295/20903>
- Gupta, A. Ferguson, J. (2008). Espacio, identidad y las políticas de la diferencia. *Antípoda. Revista de Antropología*, 7. Bogotá. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-54072008000200011
- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Concepción, Chile: Antropos Editorial.
- Matos, Daniel. (2006). Identidades transnacionales en tiempos de globalización: el caso de la identidad latina(estadounidense)-latinoamericana. *Colección Monografías*, 33. Caracas: Programa Cultura, Comunicación y Transformaciones Sociales, CIPOST, FaCES, Universidad Central de Venezuela. Recuperado de <http://www.globalcult.org.ve/monografias.htm>
- Leoné, S. (1999). Entre la crítica y la nostalgia: la problemática de Pierre Nora (a propósito de *Les lieux de mémoire*). Recuperado de: <http://dadun.unav.edu/handle/10171/9021>
- Rodríguez, J. (1998). *Jóvenes, cultura y ciudad*. Observatório de Cultura Urbana IDCT. Bogotá.

EL LIBRO ALTERNATIVO QUE NARRA HISTORIAS

ANA ERANDI NÚÑEZ CLAVERÍE
Instituto de Investigaciones Históricas UMSNH

Resumen

El libro alternativo que narra historias es una propuesta que hago para mi tesis de Maestría en Enseñanza de la Historia. A través de algunas experiencias durante mi quehacer docente y con conocimientos previos de una escuela alternativa es que pude pensar, planear y llevar a cabo este proyecto. El aprendizaje significativo, así como una clase inter y transdisciplinaria es primordial para mi propuesta, que consiste en aprender la historia de forma diferente, de una forma alternativa.

Elegí un objeto que los estudiantes pudieran crear y manipular desde el aprendizaje y para el aprendizaje, con el propósito de que construyeran su propio conocimiento histórico elaborando un material en específico.

A través de la observación de las presentaciones individuales de todos los estudiantes, así como del seguimiento minucioso de cada investigación y escritura, puedo ver que un libro alternativo creado, desde la elección del tema a investigar y desarrollar, la planeación creativa, la fabricación y exposición, sí puede cumplir una tarea educativa y didáctica para enseñar historia. Y que éste cumple la función para la que lo propuse.

Palabras clave: enseñanza, historia, didáctica, libro alternativo.

INTRODUCCIÓN

Libros alternativos

Comenzaré a definir ciertos aspectos fundamentales para la mejor comprensión de este trabajo, uno de ellos es el que llamo libro alternativo. Por un lado, está el concepto de “libro”, por el que el Diccionario de la Real Academia Española (2019) señala que es un conjunto de hojas de papel u otro material semejante que, encuadernadas, forman un volumen, obra científica, literaria o de cualquier índole con extensión suficiente para formar un volumen, que puede aparecer impresa o en otro soporte.

Por otro lado, está “lo alternativo”, para lo cual lo defino en tres aspectos, etimológico, educativo y mi propuesta didáctica.

1. Según el Diccionario de la Real Academia Española (2019) se refiere a que algo difiere de los modelos oficiales comúnmente aceptados, por ejemplo el cine alternativo y la medicina alternativa, así como la música, el deporte alternativo, la arquitectura alternativa, etcétera.

2. Escribo un ejemplo de una escuela alternativa donde traté de explicar someramente mi relación y experiencia dentro de ella, esto es para poder definir el aspecto de educación alternativa y para decir que es el método pedagógico que sigo para mis clases. Mi educación básica la recibí en el Centro Educativo Pátzcuaro, que de cariño le decimos “La Troje” institución donde predomina una educación activa, basada en los estudios y conocimientos pedagógicos de autores como Freinet, Piaget, Ausubel, Vigotsky, Decroly, Dewey, entre otros. No se guía en una sola pedagogía o método, si no que crea la suya propia.

Uno de los puntos más importantes de la escuela, es que se dan a la tarea de proporcionar a los niños los elementos formativos que trasciendan la visión acrítica y pragmática de la pedagogía tradicional. El lema de La Troje es “educar para la vida”, y si educan para la vida, se necesita que el niño adopte las herramientas necesarias de crítica y sobre todo solución de problemas, desde los cotidianos, domésticos hasta los de la sociedad en la que vive (CEP, 2019, p. 5).

El proyecto escolar nace en 1988 bajo la preocupación de un grupo de padres de familia por una educación diferente a las que ya había en la ciudad de Pátzcuaro, (Michoacán) y que promoviera el desarrollo integral del ser humano. Buscaron desarrollar una escuela donde el niño fuera la prioridad, que pudiera realizar actividades de aprendizaje que respondieran a sus necesidades y desde su interés, y aprender actuando sobre su realidad inmediata (CEP, 2019, p. 6).

Ésta es una escuela alternativa que lucha día a día contra el sistema educativo estandarizado y que en general se le denomina “tradicional”. En la actualidad existen varias escuelas con enfoques experimentales, activos y/o alternativos, están la escuela experimental de San Andrés Tuxtla, así como las escuelas “Manuel Bartolomé Cossío”, “Ermilo Abreu Gómez” y “Escuela Teceltican”, en la Ciudad de México, y el Jardín de Niños “Ambiental Freinet” en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Existen algunas otras escuelas Freinet en nuestro país, la mayoría surgen de la iniciativa privada, aunque se pueden observar estas técnicas en algunas escuelas públicas (García, p. 68).

3. Defino el libro alternativo, el cual es el nombre de mi propuesta didáctica. Entonces:

Los libros alternativos son una obra de arte en sí mismo, la libertad en el empleo de materiales y elementos simbólicos y la elección de tamaños y formas; y vías expresivas es absoluta y distingue a este tipo de creaciones estéticas. Nada está vedado, nada es uniforme: todo es permitido y dispar, salvo el hecho artístico por sí y en sí que constituye el libro alternativo” (Enríquez, 2004, p. 5).

Gabriela Enríquez (2004) hace una descripción muy completa del libro alternativo, pasando por sus antecedentes históricos, características, definición, clasificación, así como su lenguaje, etcétera. Anónimo –como se citó en Enríquez (2004)– nos dice que “los libros alternativos son una obra completamente concebida por el artista, en la que él crea el diseño, el texto, la tipografía, las imágenes, etcétera. Y a su parecer implanta la estructura de su libro al igual que la progresión de lectura que éste deba de tener”.

Sin embargo, el libro alternativo también lo puede crear alguna otra persona que no sea o no se considere artista. En el caso concreto que estoy relatando, ni ellos, mis estudiantes, ni yo nos consideramos artistas ya que no nos dedicamos a cultivar las Bellas Artes, ni profesionalmente ni como pasatiempo (RAE, 2019).

Sin embargo, para esta propuesta los participantes son creadores debido a que el objetivo principal del libro y sus narraciones, es el de aprender historia de la educación a través de un proceso de investigación, concepción, redacción, fabricación, etc, y, al final, la creación de una herramienta que les servirá para también difundir esos conocimientos que construyeron a lo largo de ese proceso.

Las principales características que podemos observar de un libro alternativo son las siguientes:

- La impresión corre por cuenta del propio artista.
- Puede o no contener textos.
- El artista establece la lectura que el lector deba llevar de su libro.
- El libro es una secuencia espacio temporal.
- El artista puede ocupar diversos materiales, técnicas, y herramientas.
- El artista invita al espectador mediante su libro a experimentar aspectos visuales, táctiles, etcétera. (Enríquez, 2004)
- El estudiante crea el tipo de narración que más le signifique para poder contar la historia que quiera transmitir al lector.

Considero importante al libro como herramienta del conocimiento y, coincido con Gabriela Enríquez (2004) cuando dice que:

El libro, durante más de cinco mil años ha sido el instrumento que ha permitido la transmisión de experiencia y conocimiento entre pueblos y culturas diferentes, desde la copia a mano de los amanuenses hasta la invención de la imprenta, los materiales escriptóreos (el papiro, la arcilla, la seda, el papel, etc.) o la formación de magníficas bibliotecas (las legendarias de Alejandría y Pérgamo) y, por último, su difusión electrónica...

Éste ya no se contempla como un mero soporte de textos e imágenes, hoy en día los artistas han hecho uso de éste para dar un enfoque artístico a dicho medio de comunicación. Por lo que el libro sufre cambios o más bien evoluciona según las circunstancias que surjan en la historia. Con esto, pretendo que mis alumnos vean la historia desde un enfoque artístico o puedan, a través de una propuesta específica, en este caso haciendo un libro, interesarse en la historia de una manera más, lúdica, activa, proactiva, propositiva, ingeniosa, personal, etcétera.

Una propuesta didáctica

Mis clases de Historia de la Educación en México

Mi decisión por hacer e introducir a la clase una herramienta diáctica como lo es un libro alternativo que narra historias, surge de la necesidad de tener un objeto que ayudara a los estudiantes (y a mí misma, por qué no) a ver, leer e involucrarse en temas propios de la materia, y a aprenderlos de una forma que no fuera tan superficial y memorística como lo había venido haciendo hasta ahora debido al tiempo de clases tan reducido y que no había resultado tan adecuado para llevar a los estudiantes por un camino menos aburrido, reiterativo y abrumador.

En mis pocos años de experiencia frente a grupo, he podido observar diferentes modelos educativos y diferentes pedagogías aplicadas en varias escuelas. Como mencioné en párrafos anteriores, el Centro Educativo Pátzcuaro es una escuela no convencional, ésta me formó durante mi niñez, hizo nido en mí. Por esto, puedo decir que me inspiré en este modelo educativo, y más específicamente, opté porque mi clase fuera alternativa para que los estudiantes inscritos a ella, puedan vivir otra experiencia y aprender de forma diferente.

Tomo como estrategia didáctica la aplicación de algunos métodos participativos en clase, como lo son las charlas y cuestionamientos, las mesas redondas y debates. El modelo lo he ido modificando desde hace varios años, debido a que la enseñanza tradicional cuenta hoy en día con una fuerza muy importante, a pesar de sus inconvenientes. Una de las causas probables, según el criterio de Inés Casal y Mayra Granda (2003) que hace que esta teoría y práctica de educación sea la que predomine en la mayor parte de las escuelas, especialmente en el nivel universitario, sea la oposición al cambio que conduce el quehacer del docente. Ésta es una de mis varias razones de peso para cambiar mis estrategias ahora.

Como profesora, soy la guía que intervengo en el proceso de enseñanza aprendizaje entre los estudiantes y sus temas de investigación proporcionándoles los medios básicos que necesiten, como bibliografía, links de internet, muestras de libros alternativos o incluso talleres para su creación, mientras que ellos van leyendo, investigando, resumiendo, parafraseando, analizando, procesando, redactando, descartando y profundizando, es decir, se convierten en estudiantes, investigadores y escritores. Todo ello para que puedan llevar a cabo la indagación que les lleve a la escritura-narración y creación del o de los textos que irán contando a través del libro.

El temario o currículum en que me baso para la elección de temas y el futuro tratamiento de los mismos para cada clase se basa en el oficial que proporciona la universidad que tiene carácter obligatorio, sin embargo, se nos da a los profesores libre cátedra, por lo tanto podemos hacer las adecuaciones pertinentes al dar clase. Según el programa proporcionado por la institución se deberían de ver temas muy específicos y sumamente amplios que van desde el periodo prehispánico hasta el sexenio de Felipe Calderón Hinojosa, por ello solamente se toman en cuenta las etapas históricas generales como lo son la época prehispánica, la revolución mexicana, el Maximato, etcétera., por poner un ejemplo. Es decir, en clase vemos las etapas históricas y sus temas bajo la modalidad del “Tema Integrador”. Se hace una lluvia de ideas para recuperar los saberes previos de los estudiantes a través de preguntas detonantes que les voy lanzando, después se organizan esas ideas por disciplinas, Política, Educación, Geografía, etcétera. Consecutivamente, se comienzan a hacer preguntas sobre las ideas que ellos lanzaron, ¿qué les gustaría saber? Se van anotando y a modo de subtemas se van clasificando las preguntas para después contestarlas en otra clase, ya habiendo investigado sobre sus preguntas.

El CEP trabaja a través de la integración de contenidos, esto lo lleva a cabo por medio de lo que denominaron “El Tema Integrador” y en el IE, que es la secundaria de la misma escuela, trabajan con proyectos. Éste le da el giro inter y transdisciplinario que hace que los estudiantes construyan sus conocimientos de una forma integral.

El tema integrador, surge a través del interés y curiosidades de los niños. Al ser un tema de su interés los niños se vuelven autónomos y creadores de su propio conocimiento. Como su nombre lo indica, ayuda a trabajar, explorar e integrar los contenidos temáticos, haciendo que la comprensión sea favorable y los aprendizajes, sean significativos. Así mismo crea conocimientos en los niños de temas externos. Lo que los ayuda a explorar y entender el mundo en su diversidad. La integración de contenidos apuesta a desarrollar proyectos curriculares que vean la realidad como un todo que puede interpretarse de acuerdo con el ángulo en el que se mire y motive a los alumnos a buscar la manera de hacerse de los conocimientos y los transforme de manera creativa en productos que den sentido a lo aprendido (CEP, 2019, p. 6).

La historia la enseño, de una forma personal, partiendo de su presente y su entorno hacia ese pasado remoto que no les “suenan”. Con ello el programa puede llevarse a cabo si no en su totalidad, por temas generales, sí en su mayor parte. La evaluación la realizo día a día, las participaciones, los cuestionamientos, los reportes de investigación, sus exposiciones, sus avances, etc. Es una evaluación totalmente individualizada, tomando en cuenta sus capacidades y características. El estudiante se beneficia del contenido del programa visto de una manera más personal, es decir a través del interés que ellos muestren por su entorno social, histórico y profesional, que a su vez debo despertar en ellos.

Para poder hacer una clase participativa, que ayude al estudiante a construir el conocimiento que propongo, debo tomar en cuenta que:

El conocimiento construido por el alumno no es pura repetición o reproducción del contenido disciplinar, sino una reconstrucción de tipo personal, y esta elaboración estará influenciada por las características de cada sujeto, sus esquemas de conocimientos, el contexto social, las anteriores experiencias educativas, las vivencias personales, las habilidades adquiridas, las actitudes hacia el aprendizaje. Esta reconstrucción está mediada por representaciones mentales personales que evolucionan constantemente. El factor que moviliza esta evolución, en el contexto escolar, es la interacción con otros, que se concreta en diversas modalidades, tales como la imitación, el intercambio y la contrastación de ideas y la discusión (Casal y Granda, 2003, p. 174).

Con lo anterior puedo decir que mi clase se torna participativa y cooperativa, entre todos, abordamos el tema desde diferentes visiones y saberes, así como intereses, de este entorno salen otras interrogantes. De éstas, los estudiantes pueden ir viendo qué es lo que más les interesa y eligen el tema que van a desarrollar a través de narraciones (como anécdotas, cuentos, corridos, descripciones, poemas, etc.) que estarán contenidas en el Libro Alternativo de su creación.

Mi deseo y objetivo es generar interés en los estudiantes, por los temas para su investigación y posterior análisis. A través del interés personal pretendo se adentren en el estudio de las historias que se abordarán. El tipo de aprendizaje que se pretende en este proyecto, es generar un conocimiento significativo según la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel. Entonces tomo en cuenta que “...el conocimiento verdadero sólo puede nacer cuando los nuevos contenidos tienen un significado a la luz de los conocimientos que ya se tienen”.

Es decir, que aprender significa que los nuevos aprendizajes conectan con los anteriores; no porque sean lo mismo, sino porque tienen que ver con estos de un modo que se crea un nuevo significado (Torres, s/f).

Con ello se pretenden utilizar, tanto los conocimientos previos al tema histórico que cada estudiante tenga y que ha adquirido a través de los niveles elemental, medio y superior, y sea capaz de plasmarlos, en este caso se propone como la herramienta didáctica el libro alternativo que narra momentos en la historia.

Las narraciones las tomaré en cuenta debido a que éstas serán nuestras cuando hablamos de conocimientos o experiencias previas. La mayoría de los alumnos durante su infancia o posterior a ella, les leyeron o ellos mismos leyeron cuentos, historietas, libros ilustrados, poesía, historias, etc., así que el ejercicio narrativo ya lo tienen asimilado. Ahora bien, de los saberes históricos, tendrán algunos datos, lugares, personajes guardados en su memoria ya que la historia oficial del calendario cívico en México es reiterativa: desde maternal, kínder, primaria, secundaria, preparatoria se les inculcan ciertos hechos históricos como el descubrimiento de América, la conquista, la independencia, la revolución mexicana, etcétera.

Se repiten en actos cívicos y, para reforzar en el contenido del programa oficial de los Libros de Texto Gratuitos. La importancia personal y sobre todo cultural y tradicional, que ello implica, ayuda a los estudiantes a poder participar con sus saberes previos en el ejercicio de enseñanza-aprendizaje, para que los nuevos conocimientos que se puedan o vayan generando durante el curso y elaboración de narraciones se asimilen de mejor manera ya que los conocimientos que ya se poseen previamente, permitirán a los nuevos, que se estarán trabajando, a ser comprendidos y asimilados de una manera acertada ya que tendrán un antecedente, que supongo, ya bien arraigado en sus memorias.

Para que lo anteriormente expuesto suceda, propuse la creación y uso del llamado Libro Alternativo, en el cual se narran historias, utilizándolo como herramienta didáctica, la cual es el medio por el cual los estudiantes llegan a los objetivos deseados y expuestos. Pero ¿cuál es esa propuesta?, pues bien, ya que hablamos de aprendizaje significativo, debemos tomar en cuenta una experiencia personal que la mayoría haya tenido, la cual en este caso es contar y crear narraciones de temática histórica contenidas en un libro alternativo para que los estudiantes, a través de un objeto creado por ellos mismos, puedan aprender de forma más “natural”.

El conocimiento previo será una primera narración, es decir, ya traen el conocimiento básico de narrar algún hecho como algo que les pasó o un capítulo de su serie favorita, pero también los pocos o muchos datos, personajes, lugares, etc., que se tengan registrados en la memoria. Con ello, los nuevos conocimientos que vayan adquiriendo a través de una investigación individual ayudará en la creación de su libro alternativo, pues se asimilarán nuevos conocimientos de una forma más certera, ágil y significativa, ya que anteriormente ya había un conocimiento asimilado en su memoria.

Como afirman Francisco López y Silvia Hernández (2010) de la Universidad de Zaragoza, en España:

La creación de libros-objeto como recurso didáctico, hace que el alumno conozca los libros, utilice efectivamente las posibilidades espaciales de la página, investigue, cree y desarrolle la potencialidad táctil y proponga formas, medidas y colores adecuados, es el único responsable de que el libro llegue a ser un hecho real. Las medidas, la forma, los colores y los materiales empleados nos proporcionan una experiencia visual, táctil y hasta olfativa (p. 3).

Manos a la obra: trabajando la propuesta didáctica

La propuesta sobre el libro alternativo que narra historias como una herramienta didáctica en clase de historia para los grupos de psicopedagogía cuarto cuatrimestre, tanto escolarizado (que asisten de lunes a viernes con un horario matutino) como flexible (los cuales asisten los viernes y sábados) se comenzó a llevar a cabo desde el inicio del cuatrimestre a principios de octubre del 2018 y terminó el 25 de enero de 2019.

El primer día de clases me presenté con los dos grupos. Hablamos sobre el programa que marca como obligatorio la universidad, los estudiantes lo anotaron en sus respectivas libretas. Después les presenté mi forma de evaluación, la cual toma en cuenta al Libro Alternativo como producto final, el que tendría un valor esencial para una calificación numérica en lugar de un examen final. Les presenté mi propuesta y la dinámica de las clases. Cabe destacar que a los dos grupos mencionados ya les había impartido la clase de historia general de la educación en primer cuatrimestre (hace un año exactamente de eso).

Transcurridas algunas clases pedí a los estudiantes, eligieran un tema de los que habían anotado a manera de programa de la materia. Al elegirlo, debían comentarme por qué lo elegían. Muchos de ellos se repetían, es decir, varios eligieron “educación prehispánica”, a lo que les comenté que para que no se repitieran, cada quien debía delimitar más su tema y para ayudarles a hacerlo, dejé varias lecturas sobre el mismo. Ya realizadas las lecturas, pudieron intercambiar dudas e intereses más personales.

Dejé que realizaran preguntas sobre cosas que no supieran o quisieran saber más de su tema, con ello pudieron delimitar el tema y hacer que no se repitiera con algún otro de sus compañeros. Cada clase debían llevar contestada por lo menos una de las preguntas que realzaron y señalar la o las fuentes de donde habían sacado la respuesta. Con las preguntas se fueron formando subtemas a desarrollar. Todo ello para organizar su investigación.

En otra clase les presenté la idea física del Libro Alternativo con imágenes de muchos que existen en el internet, también les presenté en persona varios librillos o libretas que personalmente he realizado a través de algunos talleres de encuadernación, todo ello solamente para darles algunas ideas. Cabe recordar que el libro que cada uno haría debía ser cien por ciento creativo y personal.

En cada clase tuvimos la oportunidad de ver cada tema de los que hubiesen elegido los estudiantes. A manera informativa les puse power points, películas, clips, de los temas a ver, también cuestionarios para resolver e incluso crucigramas. Después de utilizar cada uno de los recursos didácticos mencionados, realizamos mesas redondas para poder escuchar a cada uno de los participantes, sobre su opinión y un pequeño análisis sobre el mismo. Algunos hicieron anotaciones conforme la información iba surgiendo, otros, solamente escuchaban y después opinaban. Los juegos que realizamos fueron ilustrativos y con información de tipo histórica, otros eran más dinámicos y sin tantos datos, esto con el fin de llamar su atención y conseguir sacudieran su mente para poder entrar de forma más amable en su percepción.

Pedí que semanalmente entregaran un avance de la narración de la historia o historias que cada uno quisiera contar a través del Libro Alternativo. La mayoría puso resistencia al principio, no querían soltarse a escribir, ya que como ellos me mencionaban, no están acostumbrados a escribir con libertad sobre un tema que eligieron desde su propio interés. Con esto, tuve que ayudarles a recordar cómo narrar alguna situación, al principio comenzamos narrando un chisme, después un cuento, una reseña sobre alguna de sus películas favoritas, un suceso vivido y al final, desde la historiografía que yo les proporcioné, debían hacer una narración a modo de repor-

te de lectura sobre lo leído. El ejercicio ayudó a poder imaginar el pasado y plasmar lo captado y entendido con sus propias palabras y dirigirlo hacia algún lector o lectores. Para esto último, varios eligieron dirigirlo hacia algún público infantil como sus posibles lectores y otros hacia sus propios compañeros de clase, los cuales son jóvenes adultos.

El formato de los libros alternativos cada quién lo fue planeando y creando desde su propia creatividad, algunos pedían consejo del proceso de cocido o pegado, sobre la secuencia narrativa, sobre la veracidad de la información, otros sobre ortografía, etcétera.

Presentación de Los libros alternativos que narran historias

El día de la presentación del grupo de Psicopedagogía 4° escolarizado, cada estudiante llegó con un acompañante, tal cual les solicité lo hicieran como consejo de mi asesora de tesis, los cuales tomaron asiento en lo que mis alumnos se acercaban a que una persona encargada de la fotografía de los libros y el evento le tomara foto a cada uno de sus trabajos para poder tener una galería fotográfica, también idea de mi asesora. En el pizarrón coloqué un letrero: “El Libro Alternativo” a modo de presentación y para que el compañero Christian J. Cortés, pudiera hacer el registro fotográfico.

Se les proporcionó a cada asistente y estudiante una hoja en la que debían poner su autoevaluación y los acompañantes debían escribir sus observaciones sobre alguien en particular o el trabajo en general. Al final las recogí para poder leerlas y enriquecer mi experiencia durante el presente proceso (figuras 2 y 3).

Di una breve bienvenida a los presentes y agradeciendo el trabajo que hasta este día se realizó me retiré a una silla a poder observar y escuchar a los jóvenes que orgullosos la mayoría, presentaban su libro alternativo que cuenta historias. Las exposiciones comenzaron cronológicamente por petición de ellos, es decir, primero los que hubieran elegido tema dentro del periodo prehispánico, después el virreinato o la colonia, independencia, post-independencia, porfiriato, revolución y contemporánea, entre ellos se

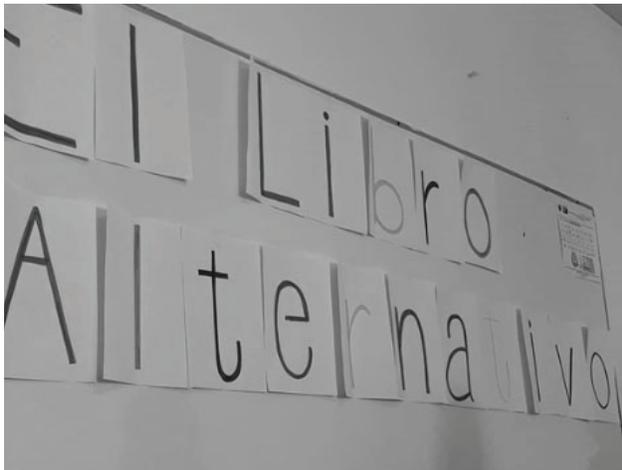


Figura 1



Figura 2



Figura 3

pusieron de acuerdo para tomar los turnos dentro de ese contexto.

El grupo de escolarizado me sorprendió para bien. En general encontré trabajos limpios y bien realizados, narraciones claras y creativas, unas eran a modo de un anuncio para turistas, por ejemplo, otros inventaron personajes que se adentraban en los hechos y contextos históricos de la época, haciendo una narración descriptiva. Algunos hicieron una crítica a la parte del sistema educativo mexicano que quisieron puntualizar, o sobre la reforma educativa más reciente.



Figura 4

Otros nos hablaron sobre la vestimenta, los castigos, las escuelas, los alumnos y los profesores, generalmente con un lenguaje descriptivo (figura 4).

Hubo trabajos más creativos que otros, hechos de materiales reciclados, con ollitas de barro miniatura, petate de chuspata, otras miniaturas de madera o metal, para crearle una atmósfera visual a su libro, para dar una introducción visual sensorial a la posterior narración escrita y oral.

Lo autóctono, según la alumna creadora, es lo que quería resaltar. Su narración nos hacía ver imaginariamente a la sociedad prehispánica y la educación de las niñas durante la etapa prehispánica en lo que ahora es México (figuras 5, 6).

Otro libro lo resolvió la alumna de una forma más sencilla y recurriendo al recurso de pintar las hojas con café para poder dar la sensación de pasado, de viejo, antiguo, para que la narración se envolviera de una atmósfera “histórica” (figuras 7,8)



Figura 5



Figura 6



Figura 7



Figura 8

También hubo textos más musicales. Esta alumna creó un corrido con el estilo de uno revolucionario, sin embargo, ella fue describiendo la educación rural durante el proceso de la revolución mexicana. Un personaje a modo de separador de libros iba “cantando” mientras el espectador escuchaba con una sonrisa en la cara. Ella quiso imitar el método de difusión de los hechos históricos durante esa época.

Los materiales empleados fueron reciclados de igual manera (figuras 9, 10, 11).



Figura 9



Figura 10



Figura 11

CONCLUSIONES

Si comparo a los grupos de cuarto cuatrimestre que llevan Historia de la Educación en México, con los de primer cuatrimestre, los cuales ven Historia General de la Educación, podría decir que se nota una maduración en su quehacer estudiantil, es decir, los de primero llegan aún en un saco amniótico preparatoriano, y los de cuarto ya estarán gateando. Los problemas típicos de grupo se ven muy diferentes, cuando en primero son personales, en cuarto ya son más sobre profesores, materias, horarios, etcétera. Otros detalles también van madurando, la ortografía mejora, sus trabajos se notan más con forma, sus investigaciones y exposiciones son más investigadas, menos copiadas y pegadas, más explicadas.

Historia General de la Educación es la materia que imparto a los de primer cuatrimestre. Puedo mencionar que esa es una clase menos participativa, un poco más a la manera tradicional, es decir que yo como su profesora, expongo, hablo y participo más que los estudiantes, cosa que no debería de serlo ya que la construcción del conocimiento debemos hacerla en una forma más participativa por parte de ellos. Deberían de apoderarse más de su propio quehacer dentro de la universidad, sin embargo, creo que después de algún tiempo dentro de la UPM irán madurando ese aspecto, obviamente si los profesores los dejan desprenderse y desarrollar su instinto y capacidades.

A partir de esta experiencia pienso que podría cambiar la dinámica que el grupo adopta ante la clase, una propuesta que los motivará más para que el desarrollo del curso sea proactivo, dinámico, divertido, interesante, que cumpla con el fin de la enseñanza aprendizaje, el cual es la transmisión y recepción de conocimientos entre el profesor-guía y los educandos o estudiantes, para la construcción significativa del mismo.

A través de la observación de las presentaciones individuales de todos los estudiantes, así como del seguimiento minucioso de cada investigación y escritura, puedo ver que un Libro Alternativo creado de cero, desde la elección del tema a investigar y desarrollar, la planeación creativa, la fabricación y exposición, sí puede cumplir una tarea educativa y didáctica para enseñar historia. Y que éste cumple la función para la que lo propuse.

Al final puedo decir que carecimos de tiempo efectivo de clase, como siempre, hubo temas que no se pudieron abordar en grupo para su conocimiento y posterior análisis. Me faltó organización

antes, durante y al final de la presentación ya que pudimos comenzar un poco tarde debido a que faltaba mobiliario y el que había estaba mal acomodado, sin embargo, una vez iniciada, todo fluyó para bien. Creo que la mayoría de los jóvenes presentaron con mucho orgullo, cariño y destreza su libro. Desgraciadamente las autoridades, aunque notificadas del proceso y culminación del proyecto, no asistieron, dejando en claro que no hay mucho interés por el proyecto ni la materia, sin embargo, los asistentes externos al grupo lo recibieron muy gratamente (figuras 12-33).



Figura 12



Figura 13



Figura 14



Figura 15



Figura 16



Figura 17



Figura 18



Figura 19



Figura 20

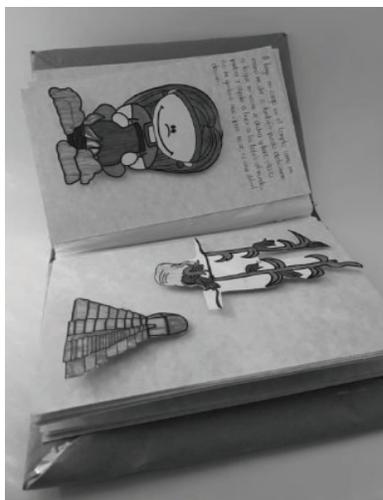


Figura 21



Figura 22



Figura 23



Figura 24



Figura 25



Figura 26



Figura 27



Figura 28



Figura 29



Figura 30



Figura 31



Figura 32



Figura 33

REFERENCIAS

- Casal Enríquez, I. y Granda Valdés, M. (2003). Una estrategia didáctica para la aplicación de los métodos participativos. *Tiempo de Educar*, 4. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31100707>>
- Crespo Martín, B. (1999). *El Libro-arte, concepto y proceso de una creación contemporánea*. (Disertación Doctoral). Recuperada de www.tdx.cat/handle/10803/2563;jsessionid=FBOB7EE-13CEE5B8E39764DF308AE85D2.tdx2
- Crespo Martín, B. (2010). El libro-arte. Clasificación y análisis de la terminología desarrollada alrededor del libro-arte. *Arte, Individuo y Sociedad*, 22(1), 9-26, Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/viewFile/ARIS1010110009A/5739>
- Carrión, U. (2013). De nuevo El nuevo arte de hacer libros. (Segunda parte, concluye). *Escáner Cultural. Revista virtual de arte contemporáneo y nuevas tendencias*. Recuperado de <http://revista.escaner.cl/node/6894>
- Centro Educativo Pátzcuaro. (2019, febrero 2, 3). Ponencia colectiva para el XXIX Encuentro de la Red de Educación Alternativas, Escuela Manuel Bartolomé Cossío. México.
- Diccionario de la Lengua Española. Edición Tricentenario, actualización 2018. Recuperado de <https://dle.rae.es/?id=NG3k6>
- Enríquez, G. (2004). Los libros alternativos: una tesis, espíritus animales. Archivo de *Tiempo y Escritura*. Recuperado de <http://www.azc.uam.mx/publicaciones/tye/librosalternativos.htm>
- García Solana, O. A. (1998). *Breve historia de la Escuela Activa*. México: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de https://www.academia.edu/11888431/Breve_historia_de_la_Escuela_Activa
- Jablonka, I. (2016). *La Historia es una literatura contemporánea*. Argentina: FCE
- J. M. Barbier. (1991). *Élaboration des projets d'action et planification*. París: PUF.
- López Alonso, F. y Hernández Muñoz, S. (2010). El libro objeto como recurso didáctico. El libro objeto y de artista como recurso didáctico en la docencia en el grado en bellas artes. Asignaturas de diseño y grabado, Universidad de Zaragoza España, CiDd, II Congreso Internacional de Didáctiques. Recuperado de <http://www2.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdi/ACABADES%20FINALS/274.pdf>
- Mínguez García, H. (2010). Aproximaciones al libro-arte como medio de expresión. *Actas de Diseño*, 9, 191-198. Recuperado en http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/encuentro2007/02_auuspicios_publicaciones/actas_diseno/articulos_pdf/ADC036.pdf
- Padín, C. (2005). El libro en tanto soporte artístico. *Escáner Cultural*, 7(75). Recuperado de <http://www.escaner.cl/escaner75/acorreo.html>
- Parra Rozo, O. (2015). El arte: una ventana didáctica. *Hallazgos*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413840744006>>
- Torres, Arturo. (s/f). La teoría el aprendizaje significativo de David Ausubel. *Psicología Educativa y del Desarrollo, Psicología y Mente*. Recuperado de <https://psicologiymente.com/desarrollo/aprendizaje-significativo-david-ausubel>

READ. INQUIRE. WRITE.
**UN MODELO DE LECTURA, INDAGACIÓN Y ESCRITURA
DE ARGUMENTOS HISTÓRICOS PARA ADOLESCENTES**

CHAUNCEY MONTE-SANO
MARÍA DEL MAR ESTRADA REBULL,
MARY J. SCHLEPPEGRELL
Universidad de Michigan

Resumen

Se presenta *Read. Inquire. Write*, un proyecto de desarrollo e implementación de un currículo de Historia y Ciencias Sociales para 6°, 7° y 8° grado. El proyecto es una colaboración entre la Universidad de Michigan y una *middle school* local. El currículo está basado en un enfoque de enseñanza de la Historia como indagación, con uso de fuentes primarias y secundarias y con énfasis en la discusión y la escritura de argumentos. Consta de doce “investigaciones” de una semana de duración cada una, distribuidas entre los tres grados. Cada investigación gira en torno a una pregunta debatible y a un juego de fuentes primarias y/o secundarias que brindan distintas perspectivas para contestarla. Durante las investigaciones, los docentes enseñan explícitamente prácticas disciplinares y estructuran actividades de lectura, análisis, diálogo y escritura. El currículo ayuda a estudiantes diversos –incluyendo los de menores habilidades lectoras y a quienes están aprendiendo inglés– a desarrollar el razonamiento histórico y la escritura de argumentos. Después de pilotarse y ajustarse por tres años, los materiales están disponibles para su descarga gratuita. Actualmente se está diseñando un modelo de desarrollo profesional basado en la experiencia del proyecto *Read. Inquire. Write*.

Palabras clave: didáctica de las ciencias sociales, literacidad histórica, fuentes primarias, indagación.

ANTECEDENTES DEL PROYECTO

Esta es una experiencia de desarrollo e implementación de un currículo de Historia y Ciencias Sociales para 6°, 7° y 8° grado. Tuvo su origen en 2014, cuando la coordinación de una *middle school* en Michigan le planteó a Monte-Sano (experta en literacidad disciplinar en Historia) su preocupación por una brecha en el desempeño de su alumnado en Historia, Ciencias Sociales y habilidad lectora. Como ha sucedido históricamente en Estados Unidos dadas las injusticias estructurales, buena parte del grupo con menor desempeño lo componían estudiantes de menores recursos, así como afroamericanos y alumnos de llegada reciente al país que estaban en proceso de aprender inglés.

Así comenzó el proyecto *Read.Inquire.Write.* en colaboración entre un equipo de investigación en la Universidad de Michigan (liderado por Monte-Sano y Schleppegrell, experta en el desarrollo del lenguaje académico) y un equipo de docentes de Historia y Ciencias Sociales en la *middle school*. El objetivo del proyecto era crear e implementar un currículo que apoyara el desarrollo de la literacidad y el razonamiento histórico de todas y todos los estudiantes.

El currículo consta de doce “investigaciones” de una semana de duración cada una: cuatro investigaciones en 6°, cuatro en 7° y cuatro en 8° grado. Las investigaciones son sobre diferentes temas de Historia Universal, Historia de Estados Unidos, Geografía y Sociedad; los temas fueron seleccionados para coincidir con diferentes momentos del currículo que lleva la escuela. Las investigaciones fueron diseñadas en 2014 y piloteadas y ajustadas durante tres años (2015-2018). A partir del ciclo 2018-2019, publicamos los materiales para su descarga gratuita en el sitio web readinquirewrite.umich.edu, de tal forma que más docentes pueden usarlos, adaptarlos y crear nuevas investigaciones. *Read.Inquire.Write.* ha sido financiado por la *Spencer Foundation* y, hasta la fecha, por la *Library of Congress*.

Desde la Universidad de Michigan seguimos colaborando con el grupo docente original en la revisión continua del currículo, así como en la generación de conocimiento, materiales y modelos de formación a partir de la experiencia.

Principios de diseño de las investigaciones

En el desarrollo de las investigaciones intervinieron varios principios de diseño. Estos se derivan de un acercamiento particular a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales: un enfoque de indagación, con uso de fuentes primarias y secundarias y con énfasis en la discusión y la escritura de argumentos. Este acercamiento, además de apostar por la enseñanza de la Historia como interpretación basada en evidencias, ve en esta área disciplinar un sitio privilegiado para el desarrollo del lenguaje y de la lectoescritura en la adolescencia.

En esta sección enumeramos los principios, la investigación en que se sustentan y sus implicaciones para el diseño curricular. Después ilustraremos estos principios más ampliamente con una de las investigaciones como ejemplo.

Enfoque disciplinar:

- **Enmarcar la historia como interpretación basada en evidencia.** Este enfoque hace visible que la historia, más que un cúmulo de hechos del pasado es una práctica de indagación e interpretación del pasado; e involucra a las y los estudiantes en dicha práctica.

La investigación educativa ha encontrado que esto no sólo puede promover el pensamiento histórico de las y los estudiantes, sino también sus prácticas de literacidad (De La Paz, 2005; Monte-Sano, 2008; Reisman, 2012). Esto implica organizar las lecciones alrededor de preguntas centrales, interpretativas y debatibles, que representen auténticos problemas de interpretación histórica. Implica también incluir múltiples fuentes auténticas (primarias y/o secundarias) con distintas perspectivas que puedan sustentar interpretaciones adecuadas. Es importante incluir fuentes con las voces silenciadas de la historia para poder construir interpretaciones balanceadas y alternativas a las dominantes narrativas nacionales (Van Sledright, 2008; Carretero, Asensio y Rodríguez-Moneo, 2013). Las fuentes con “autores visibles” tienen la ventaja adicional de promover la lectura contextualizada de los y las adolescentes (Paxton, 2005).

Sentando las bases para la indagación:

- **Desarrollar conocimiento de base (background knowledge).** Diversos estudios (Chambliss y Murphy, 2002; Reisman, 2012) han mostrado que construir conocimiento de base sobre el tema que van a indagar los alumnos los apoya en el desarrollo del pensamiento histórico y las prácticas de literacidad al momento de realizar su indagación. Pueden usarse de líneas del tiempo, mapas, videos, fuentes secundarias y textos mentores para apoyar la activación, construcción y/o ampliación del conocimiento previo.
- **Hacer conexiones para generar el interés e involucramiento de las y los estudiantes.** Propiciar la conexión del tema en cuestión con la vida y la identidad de las y los estudiantes, así como con problemáticas actuales, es otro de los principios necesarios para que la indagación promueva el pensamiento histórico y las prácticas de literacidad (Bricker & Bell, 2014; Epstein, 2010; Goldberg, Schwarz, y Porat, 2008; Gutiérrez, 2008; Lee y Shemilt, 2007).

Pedagogías de la indagación y la escritura histórica:

- **Discusión de preguntas debatibles en clase.** Sostener discusiones en pequeños grupos y en plenaria en torno a las preguntas centrales apoya el desarrollo del pensamiento histórico y las prácticas de literacidad de los estudiantes (Applebee, Langer, Nystrand y Gamoran, 2003; Monte-Sano, 2011; Nystrand *et al.*, 1998.)
- **Herramientas para apoyar la lectura, comprensión y análisis histórico de textos.** Las fuentes primarias y secundarias suelen ser textos complejos. Es posible adaptarlos para el nivel escolar conservando su utilidad para la indagación y para el desarrollo de la literacidad disciplinar. Es necesario reconocer que de otro modo muchos alumnos no tendrían la oportunidad de trabajar con ellos. Las guías para la lectura, para el análisis y para la anotación de los documentos también pueden ser importantes para volverlos accesibles en el salón de clase (Monte-Sano, 2008, 2011; Reisman, 2012; Shanahan y Shanahan, 2015; Wineburg & Martin, 2009).
- **Enseñanza explícita de estrategias de lectura, de pensamiento histórico y de escritura de argumentos.** Estos elementos suelen no abordarse en las clases de Historia, o quedan implícitos en las expectativas docentes. En realidad, requieren una enseñanza

explícita. Puede hacerse a través del modelaje, a través de pensar en voz alta mientras se usa una estrategia de lectura o de escritura, a través de textos mentores, a través de la práctica guiada y de la retroalimentación (Monte-Sano, 2008; Monte-Sano, De La Paz y Felton, 2014).

- **Aproximación a la escritura como proceso.** Estructurar momentos específicos para planear, redactar, reflexionar, editar, retroalimentar y revisar textos promueve el pensamiento histórico y las prácticas de literacidad (Graham y Harris, 2013; Troia, 2013).
- **Escribir para un público real y con un propósito real.** Diversos estudios han encontrado que estructurar las actividades de indagación y escritura en torno a públicos y propósitos reales apoya el pensamiento histórico y las prácticas de literacidad (Graham y Perin, 2007; Monte-Sano y De La Paz, 2012; Troia, 2013).

Aunque la mayoría de estos principios están basados en el campo de la Historia, también hemos podido extenderlos fructíferamente a temas sociales de actualidad y a otras áreas disciplinares como la Geografía.

Un ejemplo: la investigación sobre el Imperio Inca

Vamos a ejemplificar cómo se concretan estos principios en una de las investigaciones, así como en su proceso de diseño, revisión, implementación. También veremos cómo se concretan en las estrategias de enseñanza que las y los docentes han desarrollado para trabajar con este enfoque.

Pregunta central y juego de fuentes

Hablaremos sobre la tercera investigación correspondiente a 6° grado. Se trata de la investigación sobre: *¿Cómo mantuvieron los incas el control sobre un imperio tan grande?* Esta pregunta no tiene una sola respuesta posible y la manera de responderla tiene que ver con la interpretación que se haga y con la evidencia que se tome en cuenta, como se verá a continuación.

En una versión inicial de esta investigación, el juego de fuentes incluía tanto autores españoles como de ascendencia inca (los incas no dejaron registros escritos). Como hacemos con todas las investigaciones, pedimos a un especialista revisar los materiales: en este caso fue el historiador Christopher Heany. Heany resaltó que, a pesar de incluir ambos tipos de autores, lo que podía concluirse de las fuentes y fragmentos seleccionados era sobre todo que el control del imperio radicaba en su autoritarismo, militarismo y extractivismo.

Esto era problemático, ya que precisamente esto fue lo que los conquistadores españoles adujeron para explicar por qué el imperio debía caer. Se dejaban de lado, en cambio, las explicaciones más culturales y religiosas, así como la redistribución que el imperio hacía de ciertos recursos. También se dejaba fuera la dimensión de respeto y adhesión voluntaria que unía al imperio inca. Heany nos hizo sugerencias sobre qué fuentes y fragmentos podíamos incluir para balancear la perspectiva.

Esta anécdota deja en claro que no por tratarse de un enfoque de indagación el currículo está vacío de contenidos, ni es neutral en cuanto a las interpretaciones y las narrativas que posibilita: la forma de enmarcar el problema y la selección de fuentes son determinantes. Además, la participación de expertos en los distintos temas es importante para cuidar que la disciplina se represente con

integridad y actualidad en el currículo. En este caso, la revisión fue crucial también para lograr una mejor representación de la perspectiva no dominante.

Los recientes avances de la arqueología en la decodificación de los quipus (artefactos hechos de cordones anudados que la administración inca utilizaba para llevar registros), quizá impliquen una próxima revisión que incorpore una fuente más directa sobre el funcionamiento del imperio Inca.

Adaptación de las fuentes

Para su uso en el aula, procuramos seleccionar fragmentos de las fuentes que conserven su esencia, y a la vez sean relevantes para contestar la pregunta central. También adaptamos el texto, simplificando la estructura de los enunciados y el vocabulario para favorecer la comprensión de las y los estudiantes según su grado escolar. Aunque esto implica un riesgo para la integridad de las fuentes, la adaptación permite acercarlas a jóvenes estudiantes que de otro modo no tendrían oportunidad de experimentarlas (Wineburg y Martin, 2009).

Añadimos a cada fuente notas con información sobre su lugar y fecha de origen, autor, propósito, género, contexto, datos de publicación y cambios sufridos (traducción, selección, adaptación). Finalmente, les damos un formato que permite su fácil lectura y anotación, y añadimos espacios para que los estudiantes sintetizen lo que la fuente aporta a la pregunta central, así como para reflexionar sobre su confiabilidad y su utilidad.

Figura 1. Comentarios reales de los incas: del Inca Garcilaso de la Vega.



Inca Garcilaso de la Vega (Source 1)

***Headnote:** De la Vega was born in Cusco in 1539. He was the son of an Inca princess and a Spanish conquistador. He lived with his mother's family for the first 10 years of his life and his first language was Quechua. He learned many of the stories from his mother's family and translated them into Spanish when he wrote them down.*

The Inca ruler Manco Capac settled his people in villages. He taught them to farm, build homes, and make irrigation channels. He also instructed them to treat one another as they would want to be treated. He chose a local leader for each town or tribe he controlled. He expected these leaders to instruct the local people as fathers do their children, and he ordered the Indians to obey them.

He ordered the fruits of the earth gathered in each town to be kept in common to supply each with his needs. He fixed a site for the building of a temple to the Sun. He said they should adore and give thanks to the Sun for the benefits brought by its light and heat. The Indians worshipped Manco Capac as a child of the Sun. They believed that he was a divine man come down from heaven.

The Peruvian Indians were very afraid of breaking the laws. They tried to follow all laws, especially laws about their religion or their king. But if anyone misbehaved, the leaders applied the law literally without any forgiveness or exceptions.

***Attribution:** Modified from *Royal Commentaries of the Incas and General History of Peru, Book One* (pp. 53-55) and *Book Four* (p. 198) written by Garcilaso de la Vega in 1609 (pp.53-55). Translated by Harold Livermore in 1966.*

AFTER YOU READ... 

(1) What does Inca Garcilaso de la Vega help you understand about how the Inca maintained control of such a large empire? _____

(2) How reliable is this source for understanding how the Inca maintained control of such a large empire?

Reliable –

Unreliable –

(3) Box the parts of the source that help you think about the central question

Estructura de la investigación

La investigación sobre el Imperio inca, como todas las demás, está diseñada sobre una estructura de 5 días, con sesiones de unos 50 minutos por día. En la práctica, pueden extenderse por varios días más, si se quiere profundizar y hay tiempo disponible. Presentamos aquí un resumen de lo que ocurre cada día de la investigación, y en las siguientes secciones desglosaremos cada etapa.

- **Día 1:** Las y los estudiantes se familiarizan con el tema y la pregunta central de la investigación. Se activa y se extiende el conocimiento previo sobre el tema.
- **Día 2:** Las y los estudiantes leen y analizan las fuentes y reflexionan sobre la pregunta central.
- **Día 3:** Las y los estudiantes continúan leyendo y analizando fuentes. Después sopesan toda la evidencia disponible para responder a la pregunta central.
- **Día 4:** Las y los estudiantes analizan la actividad de escritura que van a realizar. Analizan textos modelo (sobre otro tema). Usan un organizador gráfico para planear la escritura de sus argumentos.
- **Día 5:** Las y los estudiantes redactan sus argumentos. Pueden también reflexionar, revisar y compartir su trabajo.

Las y los docentes cuentan con una presentación de PowerPoint que incluye toda la secuencia para los cinco días. Cuentan también con una guía para toda la investigación. Las y los estudiantes tienen sus paquetes con las actividades, las fuentes y los organizadores gráficos que necesitan. En esta investigación, por ejemplo, el paquete consta de 12 páginas que pueden fotocopiarse en blanco y negro.

Sentando las bases para la indagación

El Día 1 en la investigación sobre el Imperio Inca comienza activando el conocimiento previo de las y los estudiantes sobre el concepto “imperio”. Aprenden su significado y reflexionan sobre cómo las y los emperadores pudieron controlar regiones tan grandes. Después, con ayuda de mapas y líneas del tiempo, ubican el Imperio Inca en el tiempo y en el espacio en relación con su propio país. Aprenden también sobre los retos que implica estudiar este imperio dada la ausencia de registros escritos durante ese periodo.

Este primer día también se realiza una actividad llamada “Misterio de la pelea de comida”, con el cual las y los estudiantes reflexionan sobre cómo diferentes testigos de un evento tienen diferentes versiones sobre el mismo, dependiendo de su rol y posición, lo cual impacta también su confiabilidad. Esto se conecta con el estudio de las civilizaciones del pasado, tales como el Imperio inca.

Finalmente, se presenta al grupo lo que será el producto escrito de la investigación. Cada grado aborda un género argumentativo distinto, de creciente complejidad: en 6° grado se trabaja la “interpretación” o argumento simple, mientras que en 7° se trabaja la crítica y en 8° el contraargumento. Las actividades de escritura tienen siempre un propósito y un público auténtico o semiauténtico. En este caso, se trata de escribir un correo electrónico al *Field Museum* en Chicago para sugerirles incluir dos o tres fuentes en su exhibición en línea sobre la América Antigua, con el fin de brindar a los usuarios más información sobre cómo los incas mantuvieron el control sobre un imperio tan grande.

En la parte de arriba de cada página de su paquete de copias, las alumnas y alumnos tienen impresa la pregunta central. Su docente también se las recuerda a lo largo de la investigación, de tal forma que siempre se tiene como referente que da sentido al trabajo.

Aunque los materiales no proporcionan la información de contacto de las organizaciones a quien van dirigidos los mensajes -como el *Field Museum* en este caso-, muchas veces sí se terminan enviando los escritos, y en algunas ocasiones incluso reciben respuestas.

Pedagogías para el análisis de las fuentes

Durante el segundo y tercer día, las y los jóvenes analizan y sopesan las fuentes en relación con la pregunta central. Es importante señalar que no se trata de que sus maestros simplemente les distribuyan este material para que lo trabajen por su cuenta. Por el contrario, les enseñan prácticas y estrategias disciplinares específicas. Las explican, las modelan y realizan prácticas guiadas con espacios para la reflexión individual y el diálogo en pequeños grupos y en plenaria, de tal forma que cada paso se aborda con profundidad. Sólo cuando las y los estudiantes tienen cierto dominio sobre estos elementos empiezan a trabajar de forma más autónoma.

Para apoyar este proceso, diseñamos una herramienta de lectura y análisis de fuentes que llamamos “Separalibros” (*Bookmark*).

Figura 2. Separalibros.

Frente	Reverso
<p style="text-align: center;">“BOOKMARK” </p> <p style="text-align: center;">THINK & CIRCLE AS YOU READ THE HEADNOTE & ATTRIBUTION:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Who said, drew, or wrote this? <input type="checkbox"/> When and where was it said, drawn, or written? <input type="checkbox"/> What type of source is this? <input type="checkbox"/> Why was it said, drawn, or written? Or, for whom was it said, drawn, or written? <p style="text-align: center;"></p> <p style="text-align: center;">TALK, UNDERLINE, & MAKE NOTES AS YOU READ THE SOURCE:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> What people and institutions are actors in the source? What is the relationship between those people and institutions? <input type="checkbox"/> What parts of the source tell you what the author or people in the text think, want, or experience? <input type="checkbox"/> Find sentences that begin with transition words or introductory phrases. What key ideas come after transition words or introductory phrases? <input type="checkbox"/> What parts of the source seem most important for understanding it? Why? <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <p style="text-align: center;">DISCUSS, & MAKE NOTES AFTER YOU READ: </p> </div> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> How reliable is this source for the central question we are trying to answer? <i>Use back of bookmark and box at bottom.</i> <input type="checkbox"/> What parts of the source help you think about the central question? <i>Draw boxes around these parts.</i> 	<p style="text-align: center;">REASONING ABOUT THE EVIDENCE...</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) <i>How trustworthy is the author/artist given the central question we are trying to answer?</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Was the person who created this in a position to know about the issues? ▪ Was the person who created this an insider or an outsider? (<i>Ex: speaks the same language, knows a lot about topic</i>) ▪ What was the point of view of the person who created this? ▪ What does the person who created this want the reader to think or feel? ▪ Is the source believable? (2) <i>What was going on in the context that the source came from that might affect its usefulness given the central question we are trying to answer?</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Was this source created in the place where the events happened? ▪ Was this source created at the time when the events happened? Does that matter? ▪ What else was going on at this time that might have influenced the author/artist? ▪ How does this time/place compare to us today? What's the same or different? ▪ Whose voices or perspectives are not represented here? (3) <i>How do we weigh this source in comparison with others?</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Does this source provide the same information as other sources? ▪ In what ways does this source agree or disagree with others? ▪ How do the ideas of the person who created this source compare to other ideas from the same time period or place? ▪ What can this source tell us? What can't we learn from this source?

Las preguntas en la parte de arriba ayudan a analizar las secciones de la fuente que proporcionan información sobre la misma: la nota inicial y la atribución.

- ¿Quién es el autor/a?
- ¿Dónde y cuándo produjo la fuente?
- ¿Qué tipo de fuente es?
- ¿Por qué o para quién fue producida?

Estas preguntas ayudan a situar el texto en su contexto, y considerar cómo su género, su objetivo y su público pudieron impactar la forma que tiene. Esto ayuda a los y las estudiantes a reflexionar sobre la fuente antes de leerla, así como a empezar a considerar su confiabilidad y utilidad para responder la pregunta central. En los Comentarios Reales del Inca Garcilaso de la Vega, por ejemplo, pueden anotar que este autor nació en Cuzco, o que recabó las historias de su madre en quechua, su primera lengua.

La parte de en medio del separalibros contiene preguntas guía para analizar el texto mismo de la fuente. Dirige la atención a las personas e instituciones involucradas y lo que éstas piensan, quieren o experimentan. Las y los estudiantes ubican también las ideas clave junto a frases introductorias o de transición. Finalmente, identifican las secciones más importantes del texto. Para cada fuente, el mismo material sugiere qué pregunta o par de preguntas del separalibros resultan más relevantes.

Por ejemplo, la pregunta para analizar el relato del Inca Garcilaso de la Vega es “¿Qué partes de la fuente te dicen lo que el autor, o las personas en el texto piensan, quieren, o experimentan?” A partir de esto, las y los alumnos toman nota de cómo Manco Capac organizó su imperio, así como lo que esto implicaba para sus súbditos.

La tercera parte del frente y todo el reverso del separalibros tienen preguntas para reflexionar sobre la utilidad y la confiabilidad de la evidencia, sobre la posición de la autora o autor y su contexto histórico y sobre la corroboración con otras fuentes. Las preguntas instan a sintetizar por qué la fuente es confiable/útil o no.

Aquí, por ejemplo, analizan las implicaciones de que el inca Garcilaso de la Vega haya nacido en 1539 (durante el proceso de conquista – ya no vivió durante el imperio), o reflexionan que haber recabado las historias de la familia de su madre en quechua lo colocaba cerca de la tradición oral sobre el origen y el funcionamiento del Imperio Inca. Al sintetizar la información de la fuente que ayuda a responder la pregunta central, podrían anotar que, según la tradición, Manco Capac organizó a la población en aldeas, instauró gobiernos locales, enseñó agricultura, convivencia, el culto al Sol y a sí mismo.

Para cada sección del separalibros se sugiere usar una marca diferente: circular, subrayar, dibujar cuadros. Las marcas y anotaciones en sus copias ayudan a los y los estudiantes a reflexionar, discutir, y ubicar rápidamente la información necesaria cuando están construyendo sus argumentos y redactando.

Los materiales de cada investigación incluyen un video de una experta modelando el uso del separalibros con una de las fuentes. Esta persona hace explícitos los pasos de la estrategia, los demuestra y piensa en voz alta conforme va haciendo anotaciones sobre una copia claramente visible de los mismos materiales que tienen los estudiantes. En el caso de Garcilaso, esta persona dice:

Lo primero que voy a hacer es mirar la nota inicial y la atribución, y voy a circular cualquier cosa que nos diga quién dijo, dibujó o escribió esta fuente; cuándo y dónde fue dicha, dibujada o escrita; qué tipo de fuente es; por qué fue dicha, dibujada o escrita; para quién fue creada. Voy a empezar aquí con la atribución. “Modificado de los Comentarios Reales de los Incas e Historia General del Perú, Libro 1.” Voy a parar aquí, y voy a circular este título, porque me dice que es algún tipo de libro de historia sobre los incas...”

Las docentes en sus aulas suelen empezar el análisis de fuentes con este video, deteniéndolo cada tanto para que los estudiantes puedan seguir el paso en sus propias copias. Tras este modelo inicial (ya sea con el video, o que lo realice la misma maestra o algún estudiante utilizando una cámara de documentos o proyector), el análisis de las demás fuentes puede hacerse de distintas formas.

La forma más común es a través de una práctica guiada, en la que los docentes descomponen el análisis en partes más pequeñas. Piden a los estudiantes trabajar una de las partes individualmente, luego dialogando en pequeños grupos y luego en una discusión en plenaria. Este diálogo en pequeños grupos y en plenaria es uno de los rasgos característicos de las aulas que trabajan con *Read. Inquire. Write*.

Estamos estudiando cómo la rotación entre estas distintas estructuras (individual, pequeño grupo, plenaria) conduce a la participación oral frecuente y sustantiva de la mayoría, incluyendo estudiantes de menor y mayor habilidad lectora y dominio del inglés. Esto es importante porque permite que todas y todos tengan la oportunidad de considerar y articular las ideas complejas que demanda el material, lo cual a su vez les prepara para escribir sus argumentos.

Después de analizar las fuentes por separado, el siguiente paso es considerarlas en conjunto, y reflexionar qué tesis pueden sostenerse, con qué evidencia, y cómo la evidencia apoya o está conectada con cada posible tesis. Esta actividad, igual que el análisis de fuentes, puede hacerse con distintas estructuras de participación, pero lo esencial es que las y los alumnos tengan la oportunidad de dialogar sobre las posibles interpretaciones que pueden hacerse tomando en cuenta la evidencia disponible.

Es útil que estas reflexiones se registren en artefactos individuales o colectivos -como la herramienta “Sopesar la evidencia” (*Weigh the Evidence*) que incluimos en los materiales-, de tal manera que estén disponibles a la hora de planear la escritura en un siguiente momento. Sin embargo, estos artefactos escritos no deben sustituir el diálogo.

Este aspecto suele ser un factor que distingue los docentes más avanzados en el enfoque, pues privilegian un análisis holístico de las fuentes apoyado en el diálogo colectivo; mientras que otros usan la herramienta de manera más lineal y procedimental, lo cual no es óptimo para promover el pensamiento histórico. Ésta es un área de mejora de los materiales y de la formación docente que estamos trabajando.

A continuación, presentamos la herramienta “Sopesar la evidencia” con las notas de una alumna. Ella registró las “habilidades de organización y planeación” de los incas como una de las posibles tesis que explican su control sobre el imperio (segunda fila de la tabla). Como evidencia citó un fragmento de Pedro Pizarro que detalla cómo se enviaban mensajes rápidamente a través de largas distancias.

Anotó el siguiente razonamiento para enlazar la evidencia con la tesis: “Como el mensaje podía viajar rápidamente, podían prepararse para los siguientes eventos”.

Figura 3. Sopesando la evidencia.

How did the Inca maintain control over such a large empire?

Weigh the Evidence

Directions: Look at your notes at the bottom of each source and the central question. As you weigh the evidence and discuss possible claims, evidence, and reasoning together, take some brief notes here that will help you with your email.

1. Compare the sources. Then, list possible CLAIMS about how the Inca controlled such a large empire.	2. Evidence: Which sources support this claim? (Use author name: De La Vega, Salcamaygua, Pizarro, De Leon)	3. EVIDENCE: What information from the headnote or attribution or what quotations support your claim?	4. REASONING: How does this evidence support the claim? What is reliable or unreliable about the evidence?
Claim #1 Local leaders per province	De La Vega AND Salcamaygua	"He chose a local leader for each town."	
Claim #2 organization AND planning skills	Pizarro AND De Leon	"The message was all told by the time he reached the next messenger; those who heard it set out without hearing more, and in this manner the messages were from Cuzco to Quito, almost 1200 miles, in 5 days."	Because the message could get around fast + they were able to prepare for upcoming events.
Claim #3 Rules AND Punishment	De La Vega AND Salcamaygua	"The Indians were afraid of breaking the rules"	

Now, **ARGUE:** Which is the **strongest** argument about how the Inca maintained control over such a large empire? What about the claim or evidence is strong?

"quipos told how many births and deaths happened over the year."

Proceso de escritura

Una vez que se han analizado y sopesado las fuentes en conjunto, empieza propiamente el proceso de escritura. Ya en las fases anteriores ha habido elementos que preparan para la escritura: las marcas y anotaciones, así como las notas sobre las posibles tesis y la forma de respaldarlas. Ahora, en cambio, se trata de que las y los estudiantes decidan qué tesis van a trabajar y empiecen a estructurar sus redacciones.

Al igual que sucede con las habilidades disciplinares para el análisis de fuentes, por lo general no basta que los docentes den una serie de indicaciones para que las y los adolescentes desarrollen -ni mucho menos dominen- las complejas habilidades implicadas en la redacción de argumentos: hace falta su enseñanza explícita, sobre todo al principio. (De hecho, tras dos años de implementación, concluimos que era difícil para muchas y muchos estudiantes entrar de lleno a las investigaciones sin una base sobre los conceptos disciplinares y argumentativos que éstas demandaban, por lo que se diseñaron mini investigaciones introductorias de dos días de duración para cada grado).

Las lecciones de *Read.Inquire.Write.* cuentan con tres herramientas para apoyar el aprendizaje de la escritura de argumentos. La primera es un "texto mentor", que sigue la misma estructura que el texto que escribirán las y los estudiantes, pero con distinto tema. Ahí analizan dónde está

la tesis, dónde la evidencia y dónde el razonamiento. Una segunda herramienta es el “lenguaje útil”: una especie de menú de expresiones que se pueden usar para formular y conectar las distintas partes del argumento. Ambas herramientas permanecen a la vista para su consulta durante la escritura.

La tercera herramienta es un organizador gráfico para planear las redacciones. Aunque todas comparten una estructura similar, cada una cambia según la investigación. Las y los estudiantes toman notas en sus organizadores individuales, según el argumento que quieran hacer. Muchas veces los docentes estructuran este proceso de tal forma que el grupo avance por partes, recibiendo retroalimentación a cada paso; mientras que otras veces se hace de forma más autónoma.

Figura 4. Organizador gráfico de planeación.

How did the Inca maintain control over such a large empire?
Planning Graphic Organizer
<u>Guidelines:</u> Your email is an argument that makes an interpretation. It should have a Claim, Evidence to support the claim, and your Reasoning about how the evidence supports the claim. Before you begin writing, think about the sources and decide which sources help explain how the Incas maintained control over such a large empire.
Take <u>brief notes</u> to plan your writing below. Use the useful language chart on page 12 to help you turn your notes into sentences in your interpretation.
Claim Which sources help us understand how the Incas maintained control over such a large empire?
Evidence #1 What details, quotations, or information from the sources supports your claim?
Evidence #2 What details, quotations, or information from the sources supports your claim?
Reasoning Explain how the evidence supports your claim AND why is your evidence reliable.

Finalmente, los y las alumnas redactan sus argumentos individualmente, con todos sus materiales anotados y los artefactos grupales a la mano. La escritura se realiza en el salón, normalmente durante una sesión completa de clase. Las maestras y maestros crean un ambiente de trabajo que favorece la concentración prolongada. Dan retroalimentación individual, y en ocasiones piden permiso a algún alumno para poner su texto como ejemplo ante el resto, o dan alguna retroalimentación grupal con base en las dificultades comunes que van observando. Por lo general, aquí termina el tiempo disponible para la investigación, pero idealmente se trabaja también en la revisión de los textos.

Figura 5. Texto de una estudiante.

Dear curators

Salcamogua and De leon teach us that the Inca maintained control over a large empire by strict laws/harsh punishment and local leaders. Therefore, these are important sources that should be included in your online exhibit about the Inca empire.

One way the Inca maintained control over a large empire was by having local leaders in every city. De leon helps us understand this way of controlling the Inca empire. In 1553, he wrote "The ruler of the Inca Kingdom had representatives in a capital city in every province." This shows me that they have more than one leader. We can trust this source because he was a Spanish soldier.

The Inca were also able to control over such a large empire by strict laws/harsh punishment. Salcamogua explained that "They were all put to death" This source helps us understand they had strict laws/harsh punishment about the Inca empire. We can trust this source because Salcamogua's grandparents were Incas who lived at the time of the Spanish conquest.

Para valorar los avances en el aprendizaje, realizamos un análisis de los escritos de 32 estudiantes durante 6° y 7° grado. Encontramos que los estudiantes con bajo nivel lector y aprendices de inglés que utilizaron el “lenguaje útil”, crecieron en sus competencias escritoras y disciplinares, al tiempo que transitaban de la mera copia de las expresiones a un uso estratégico de las mismas.

Algunos de los estudiantes más avanzados también recurrieron al “lenguaje útil”, pero utilizándolo con mayor holgura y complejidad. Esto nos mostró que las herramientas para la escritura no llevan a redacciones estandarizadas, sino que ayudan a estudiantes diversos a desarrollar y expresar sus ideas (Monte-Sano *et al.*, 2018).

Realizamos también un pre y un post test con todos los estudiantes de 6° y 7° grado al inicio y al final del ciclo 2016-2017 con actividades similares a las de las investigaciones de *Read. Inquire. Write.*, pero sin los apoyos que brinda el currículo. En el post test, los estudiantes crecieron en promedio, en términos del pensamiento disciplinario que exhibieron en sus escritos, así como en la coherencia y estilo de los mismos.

En general, también lograron escribir tesis respaldadas por evidencia y razonamiento en mayor medida (Monte-Sano, Hughes y Thomson, en prensa).

Siguientes pasos en *Read.Inquire.Write*

El ciclo 2019-2020 marca el quinto año de implementación del currículo por parte del equipo docente original. Han desarrollado en colectivo un sistema de enseñanza con *Read.Inquire.Write*, que también ha influenciado su práctica cotidiana, más allá de las investigaciones. Todo esto ha apoyado la transición de la escuela en su conjunto al modelo *International Baccalaureate*, que enfatiza la indagación. Por otra parte, las y los maestros de esta y otras escuelas han adaptado los materiales para volverlos más relevantes para sus estudiantes, e incluso han creado sus propias investigaciones a partir del modelo. Una de las maestras, por ejemplo, aprovecha el trabajo con fuentes primarias para elevar la representación de distintos grupos en la historia y la sociedad: enfatiza las voces de la niñez y la adolescencia, las mujeres, los grupos afroamericanos y los migrantes.

Seguimos trabajando continuamente en la mejora y actualización de las investigaciones, pero las versiones vigentes se encuentran disponibles para su descarga gratuita en nuestro sitio web readinquirewrite.umich.edu. Para marzo de 2019, a siete meses del lanzamiento del sitio, casi mil docentes se habían registrado, y habían realizado casi 2,500 descargas. Añadimos también una sección sobre el establecimiento de rutinas y clima de aula propicios para la indagación, a partir de la experiencia del equipo docente. Estamos realizando encuestas y entrevistas a los y las usuarias para retroalimentar el sitio, y así procurar que sea lo más útil posible.

Por otra parte, a partir de la experiencia de diseño curricular *Read.Inquire.Write*, hemos emprendido una nueva fase referente al aprendizaje docente, financiada por la *James S. McDonnell Foundation*. Desde 2018 estamos colaborando con las y los maestras de dos distritos escolares en la identificación de prácticas, conocimientos y actitudes clave para trabajar con este enfoque, así como en el diseño de un modelo de formación pertinente para desarrollar estas competencias.

REFLEXIONES FINALES

Las investigaciones de *Read.Inquire.Write* surgieron de la preocupación de una escuela secundaria por las brechas en el aprendizaje de sus adolescentes en materia de Historia y Ciencias Sociales; preocupación que refleja un problema de gran escala en la educación estadounidense. La colaboración entre académicas y docentes permitió llevar a la práctica principios sustentados en investigación sobre la enseñanza y aprendizaje, con un enfoque de Historia como construcción de interpretaciones basadas en evidencias, con lectura y análisis de fuentes primarias y secundarias, diálogo y escritura de argumentos.

El proyecto se ha concretado en investigaciones que estructuran la activación y extensión del conocimiento previo, la enseñanza explícita de estrategias disciplinares y de lectoescritura, y las oportunidades para la reflexión y el diálogo en torno a preguntas auténticas con el apoyo de fuentes que posibiliten interpretaciones informadas y balanceadas.

Se trata sin duda de un enfoque particular: no responde a todo lo que la enseñanza-aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales puede y necesita ser. Sin embargo, abarca un espectro considerable, incluyendo aspectos normalmente relegados, tales como la naturaleza de la práctica histórica, la diversidad de perspectivas y el desarrollo de la comunicación oral y escrita. Si bien *Read.Inquire.Write* tiene un alto grado de complejidad tanto para docentes como para estudiantes, e implica una curva de aprendizaje de ambas partes; es viable y sostenible en la práctica. Además, rinde frutos en el aprendizaje y en la participación de estudiantes diversos. Valoramos, finalmente, que sea susceptible de compartir, expandir, adaptar y mejorar.

REFERENCIAS

- Applebee, A. N., Langer, J. A., Nystrand, M. y Gamoran, A. (2003). Discussion-based approaches to developing understanding: Classroom instruction and student performance in middle and high school English. *American Educational Research Journal*, 40(3), pp. 685-730.
- Bricker, L. A. y Bell, P. (2014). "What comes to mind when you think of science? The perfumery!": Documenting science-related cultural learning pathways across contexts and timescales. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(3), pp. 260-285.
- Carretero, M., Asensio, M., y Rodríguez-Moneo, M. (Eds.). (2013). *History education and the construction of national identities*. Charlotte, NC, Estados Unidos: IAP.
- Chambliss, M. J. y Murphy, P. K. (2002). Fourth and fifth graders representing the argument structure in written texts. *Discourse Processes*, 34(1), pp. 91-115.
- De La Paz, S. (2005). Effects of Historical Reasoning Instruction and Writing Strategy Mastery in Culturally and Academically Diverse Middle School Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), p. 139.
- Epstein, T. (2010). *Interpreting national history: Race, identity, and pedagogy in classrooms and communities*. Nueva York y Londres: Routledge.
- Goldberg, T., Schwarz, B. B. y Porat, D. (2008). Living and dormant collective memories as contexts of history learning. *Learning and Instruction*, 18(3), pp. 223-237.
- Graham, S. y Harris, K. R. (2013). Designing an effective writing program. *Best practices in writing instruction*, 2, pp. 3-25.
- Graham, S. y Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of educational psychology*, 99(3), 445.
- Gutiérrez, K. D. (2008). Developing a sociocritical literacy in the third space. *Reading research quarterly*, 43(2), pp. 148-164.
- Lee, P. y Shemilt, D. (2007). New alchemy or fatal attraction? History and citizenship. *Teaching History*, (129), p. 14.
- Monte-Sano, C. (2008). Qualities of historical writing instruction: A comparative case study of two teachers' practices. *American Educational Research Journal*, 45(4), pp. 1045-1079.
- Monte-Sano, C. (2011). Beyond reading comprehension and summary: Learning to read and write in history by focusing on evidence, perspective, and interpretation. *Curriculum Inquiry*, 41(2), pp. 212-249.
- Monte-Sano, C. y De La Paz, S. (2012). Using writing tasks to elicit adolescents' historical reasoning. *Journal of Literacy Research*, 44(3), pp. 273-299.
- Monte-Sano, C., De La Paz, S. y Felton, M. (2014). Implementing a disciplinary-literacy curriculum for US history: Learning from expert middle school teachers in diverse classrooms. *Journal of Curriculum Studies*, 46(4), pp. 540-575.
- Monte-Sano, C., Hughes, R. y Thomson, S. (en prensa). From form to function: Learning with practitioners to support diverse middle school students' disciplinary reasoning and writing. En B. Rubin, J. Kim, y E. Freedman (Eds.). *Design-based research in social studies*. Routledge.
- Monte-Sano, C., Schleppegrell, M., Hughes, R. y Thomson, S. (2018). *Disciplinary and linguistic approaches to analysis of middle school students' writing in history*. Presentación en la *American Educational Research Association*, Nueva York, Estados Unidos.

- Nystrand, M., Wu, L. L., Gamoran, A., Zeiser, S. y Long, D. A. (2003). Questions in time: Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse. *Discourse Processes*, 35(2), pp. 135-198.
- Paxton, R. J. (2002). The influence of author visibility on high school students solving a historical problem. *Cognition and Instruction*, 20(2), pp. 197-248.
- Reisman, A. (2012). The 'Document-Based Lesson': Bringing disciplinary inquiry into high school history classrooms with adolescent struggling readers. *Journal of Curriculum Studies*, 44(2), pp. 233-264.
- Shanahan, T. y Shanahan, C. R. (2015). Disciplinary literacy comes to middle school. *Voices from the Middle*, 22(3), 10.
- Troia, G. A. (2013). Effective Writing Instruction in the 21st Century. En Taylor, B.M. y Duke, N. K. (Eds.), *Handbook of effective literacy instruction: Research-based practice K-8* (298-345). Nueva York, Estados Unidos: Guilford Press.
- VanSledright, B. (2008). Narratives of nation-state, historical knowledge, and school history education. *Review of research in education*, 32(1), pp. 109-146.
- Wineburg, S. y Martin, D. (2009). Tampering with history: Adapting primary sources for struggling readers. *Social Education*, 73(5), pp. 212-216.

EL ESQUEMA ISHIKAWA COMO ESTRATEGIA PARA RECONOCER LA NOCIÓN DE MULTICAUSALIDAD

ISRAEL CORONADO GÓMEZ

Escuela de Graduados de la Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza”

Resumen

El trabajo presentado contiene información respecto a la práctica docente realizada como parte de la elaboración de tesis de Maestría de la Escuela Normal Superior, en la que se aborda el desarrollo de la noción de multicausalidad con alumnos de secundaria al implementar el esquema Ishikawa como estrategia para que los alumnos reconozcan la noción multicausal a través de los ámbitos de la Historia de un determinado contenido a estudiar. Además, se incluye la descripción de los instrumentos de indagación, así como los resultados que se obtuvieron al aplicar dichas pruebas, posteriormente se narra el análisis y conclusiones así como los aportes que se extraen de la estrategia en la práctica actual.

Palabras clave: multicausalidad, Ishikawa, ámbitos, secundaria.

INTRODUCCIÓN

La experiencia que a continuación es narrada surge a partir de un trabajo de investigación realizado durante la etapa final en la Maestría de nombre Enseñanza de las Ciencias con acentuación en Historia de la Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza” en Monterrey, Nuevo León, México durante los años 2017-2018. En la que para obtener el grado mencionado se debe elaborar una tesis, es en dicho trabajo del que se extrae la información, así como los resultados que obtuve, los que considero exitosos debido al aprendizaje que dejó en los alumnos y en el sustentante no sólo de los contenidos sino en la estrategia aplicada.

La investigación se llevó a cabo en una escuela secundaria con alumnos de segundo grado, se tomó a un grupo como muestra para aplicar la estrategia seleccionada que fue el esquema Ishikawa debido a que la tesis, se centró en el desarrollo de la noción de la multicausalidad al estudiar un acontecimiento histórico, el tema seleccionado fue La Revolución Industrial que es uno de los apartados del contenido de *Expansión económica y cambio social* del bloque II de Programas de Estudio 2011 Guía para el Maestro de la asignatura de Historia de educación básica, quiero hacer énfasis que durante los años en los que se realizó el trabajo de investigación todavía se estaba llevando el Programa 2011 proporcionado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) que es el organismo que rige a la Educación Pública en México y quien proporciona los lineamientos a seguir.

Motivos y delimitación

El principal motivo por el que llevé a cabo la investigación fue porque a los alumnos de secundaria de 2º grado se les dificulta reconocer la noción multicausal, es decir, las diferentes causas y consecuencias que producen los principales procesos históricos en los contenidos de la asignatura además de no identificar los ámbitos de la Historia (político, económico, social y cultural). De tal manera que, como docente del nivel básico me he percatado sobre las problemáticas académicas que rodean a los adolescentes en lo que respecta a su aprendizaje, existen muchos factores. Sin embargo, al enfocarme en el área de Ciencias Sociales, más específicamente en Historia, uno de los más comunes detectados desde que comencé a realizar las prácticas docentes en la Licenciatura es la multicausalidad debido a que en ocasiones es omitido hasta por los mismos docentes para su debida explicación.

Para delimitar la investigación consideré lo descrito en Programas 2011, es decir, los apartados de cada bloque en los que se describía además del nombre del mismo, las competencias a desarrollar en los estudiantes, los contenidos que se estudian así como los aprendizajes esperados; es en estos últimos en los que los docentes debemos tomar como guía para la elaboración de las estrategias y actividades a implementar dentro del aula por ejemplo, en este caso el aprendizaje esperado seleccionado informa que *Explica las consecuencias sociales y económicas de la Revolución Industrial* así que consideré apropiado el uso del esquema Ishikawa para explicar dichas consecuencias del tema a estudiar además de lo que se explica en los propósitos y el enfoque de la materia.

Continuamos con la descripción de los propósitos y el enfoque de la asignatura de Historia en Secundaria, iniciamos con el enfoque didáctico, en el que está escrito que para hacer a la materia formativa se debe evitar la memorización de nombres y fechas, lo que significa que no debe hacerse a un lado dicha acción debido a que es importante saber que en Historia existen datos primordiales los cuales habrán de ser recordados, para esto se analiza el pasado con los jóvenes para que apren-

dan a discernir la información que se presenta. “También significa estudiar una historia total que tome en cuenta las relaciones entre economía, política, sociedad y cultura, con múltiples protagonistas que van desde la gente del pueblo hasta los grandes personajes” SEP (2011, p. 15).

Así que, el propósito del estudio de la Historia para Secundaria descrito en Programas 2011 que fue seleccionado para la delimitación de la tesis, fue aquel que explica “Reconozcan relaciones de cambio, multicausalidad, simultaneidad y pasado-presente-futuro, para explicar temporal y espacialmente los principales hechos y procesos de la historia de México y la mundial” SEP (2011, p. 14), debido a que era el que se adaptó a la problemática surgida en el plantel educativo y la que fue estudiada; estas fueron unas de las principales referencias que además de encuadrar la investigación fue de utilidad para sustentar el trabajo. De la misma manera, existe un apartado en el que se debe buscar publicaciones relacionadas al mismo que también sirvieron como fundamentación asimismo ayudar a obtener un panorama amplio de la problemática surgida, es decir, para percatarme cómo abordaron el tema otros investigadores del mismo campo profesional, sus resultados y soluciones.

Investigaciones

Uno de los trabajos que llamó la atención en lo relacionado al tema de la multicausalidad, fue la investigación que realizó Manuel Montanero, en dónde expone el resultado que obtuvo al observar a tres docentes de educación básica específicamente de Secundaria, estos maestros eran de la asignatura de Historia, presenta además la dificultad que se genera para explicar los procesos históricos a los adolescentes a través de los diferentes ámbitos de la materia, de acuerdo a Lucero & Montanero (2008: 48) “Para clarificar la estructura multicausal del discurso es necesario, por tanto, señalar lingüística o gráficamente las causas y consecuencias de los fenómenos históricos, haciendo explícito el orden temporal.” De tal manera que, representar los hechos en un esquema ayuda a comprender todo aquello que rodea al proceso histórico estudiado.

Asimismo describe el escritor Montanero; como docente hay que ser muy preciso sobre lo que se quiere realizar sobre todo con los adolescentes, en lo relacionado a la explicación del proceso de multicausalidad, se puede realizar de manera verbal con los estudiantes lo que genera la participación de los alumnos pero insiste el autor, que se debe ser muy específico con la información, otra manera de representar el entendimiento de lo que se expone es de forma gráfica las causas y consecuencias, lo que se refiere a los organizadores gráficos, en este caso se realizó dicha representación con el esquema Ishikawa junto a la participación de los alumnos al exponer sus trabajos en clase y explicar lo investigado.

Es preciso destacar que la relación causa-efecto no es unilineal. En la realidad social influyen múltiples factores o variables independientes en el surgimiento de un suceso, aun cuando la acción de cada una de esas variables pueda tener distinto grado de relevancia para la ocurrencia del acontecimiento, relevancia que también es preciso distinguir para diferenciar, por ejemplo, entre “causas inmediatas” y “causas profundas”. La multicausalidad es producto de la compleja red de interacciones entre los diversos aspectos de la vida humana y también entre los protagonistas del hecho histórico; además, es indispensable tomarla en cuenta para una comprensión integral de la situación histórica (Delgado, G., 2012, p. 28).

Para que el alumno comprenda que los procesos históricos no suceden de manera aislada el investigador Sánchez S. (2005, p. 88) propone lo que a continuación describe:

Ya Bloch advierte de la superstición de la causa única: El monismo de la causa no sería más que un estorbo para la explicación histórica, que busca haces de ondas causales y no se espanta de que sean múltiples, ya que la vida lo muestra así. Así pues, los hechos históricos suelen producirse por varias causas que a su vez están relacionadas. Encadenamientos muchas veces complejos, pues los efectos se convierten a su vez en causas.

Y pueden ser identificados los contenidos de la asignatura de Historia por los hechos que rodean el acontecimiento importante que se analizó, también se realizó la contextualización de los hechos del pasado con el presente, es decir ejemplificar ciertos acontecimientos del pasado y comparar los mismos sin llegar a juzgar las acciones de los protagonistas, debido a que es el momento en el que vive el alumnado y en el que más se interesa por la cercanía temporal respecto la edad en la que están así como su nivel cognitivo, de esta forma verán cómo afecta a su realidad los procesos históricos que se vivieron antes.

Otro factor importante por resaltar es el nivel cognitivo que tienen los estudiantes, al respecto Sánchez S. (2005, p. 88) explica que:

Ciñéndonos, pues, a la realidad de la clase, es decir, al grado de evolución cognitiva de los alumnos, habrá que empezar por que trabajen –sin más pretensiones- relaciones causa-efecto, próximas entre sí, introduciendo paulatinamente una mayor distancia temporal. Para la multicausalidad habrá que partir de pocas variables que irán aumentando gradualmente hasta que pueda llegar a la comprensión de una multicausalidad más compleja dentro del proceso histórico que se haya seleccionado.

Entonces se comenzó con la identificación de los ámbitos en la Historia, con aportes e información simple que los alumnos identifiquen, después se incrementó el grado de dificultad en los esquemas dónde se añaden las causas y/o consecuencias. Por lo tanto, la investigación se llevó a cabo con las lecturas del texto que se tiene en clase principalmente, pero en ocasiones se analizaron otras fuentes de información, además se utilizó material audiovisual y multimedia para reforzar la comprensión de los alumnos, de igual forma obtener la participación de éstos.

Tenemos entonces que debido a la edad en la que se encuentran los sujetos de investigación es importante señalar lo que realmente se quiere realizar, es decir evitar la confusión, ser claros en lo referente a la explicación de las causas y consecuencias e identificar debidamente los ámbitos que rodean a la multicausalidad, lo que generará un aprendizaje de la asignatura para los estudiantes, como lo explicado por Montanero donde tras analizar diferentes estudios que han estado enfocados a la enseñanza de las causas y consecuencias en Historia demuestran que al aplicar los métodos adecuados de revisión de la información en los libros, revistas, entre otras fuentes primarias y/o secundarias dejan un aprendizaje significativo en los jóvenes.

Instrumentos de indagación

A continuación se redactarán los instrumentos que se utilizaron para demostrar la problemática asimismo sustentar el trabajo; comenzamos con el *test* VAK implementado en la institución educativa, el examen de diagnóstico y un instrumento final el *test* de Barret con el cual se especificó el tema a estudiar en la tesis con la intención de demostrar si los sujetos de investigación aprendieron e identificaron aquello que se pretendía, el desarrollo de la noción de la multicausalidad en un proceso histórico determinado.

Recurso VAK (visual, auditivo, kinestésico)

El primero que se describe es el instrumento de indagación llamado VAK, los autores del mismo Victoria Chislett MSc y Alan Chapman le han añadido una habilidad más en últimas fechas, la letra R por su silga en inglés (*Reading*) que significa leer, de esta forma quedaría VARK que es como regularmente se le puede localizar en diferentes textos de investigación relacionados empero, en la institución dónde se realizó la investigación se aplicó el modelo anterior, es decir que no se incorporó la lectura como forma de aprendizaje o habilidad para detectar en los escolares.

El instrumento VAK fue implementado al inicio del ciclo escolar con la finalidad de detectar los estilos de aprendizaje de los adolescentes con los que se trabaja, asimismo el estilo predominante dentro de cada una de las aulas, esto tiene como objetivo el conocimiento o habilidad que tienen los jóvenes, de igual manera es útil para la elaboración de las planificaciones que realizamos como docentes, en donde se plasman las estrategias educativas que mejor se amolden a los sujetos. En este *test* se describen tres maneras de instruirse que son: el visual, auditivo y el kinestésico, dónde el primero es el que predominó sobre los otros dos en el grupo que se eligió como muestra para la realización de la investigación.

Examen de diagnóstico

El siguiente instrumento de indagación sirvió para medir el aprendizaje previo de los alumnos sobre la asignatura de Historia, se implementó durante la primera semana de inicio del ciclo escolar 2017-018, el examen fue elaborado con las siguientes clasificaciones para detectar las áreas de oportunidad de los estudiantes en las nociones de la materia, las categorías son: Espacialidad, Causalidad - Multicausalidad, Temporalidad, Simultaneidad y los Ámbitos de la Historia que son: político, económico, social y cultural, dividido en 4 ítems cada uno, de esta forma tenemos un examen con 20 reactivos.

En conclusión, a través de la cuantificación que se realizó en el presente instrumento de indagación, quedó demostrado que en el área dónde presentan mayor oportunidad es en la noción de la Multicausalidad de acuerdo con las categorías descritas.

Instrumento final (*test* de Barret)

El último instrumento de indagación, fue realizado con la taxonomía de Barret, en el que se trata de desarrollar el pensamiento crítico de los alumnos por medio de un cuestionario con reactivos que ayudan a la acción descrita, por lo tanto, las preguntas que se aplicaron fueron divididas en categorías, de esta manera las clasificaciones en este caso fueron tres tipos de comprensión: literal, inferencial y crítica, donde en la última se hizo la interpretación de las respuestas de los alumnos, lo que nos condujo a la realización del análisis cualitativo dentro de la investigación que es uno de los apartados en los que se observó y midió el alcance del aprendizaje obtenido por los adolescentes; ahora continuamos con los resultados y la descripción de la propuesta didáctica implementada en el aula.

Análisis

Como se describió anteriormente, la propuesta fue elegida de acuerdo a los resultados obtenidos a través de los instrumentos de indagación por ejemplo, el primero que fue el *test* VAK se observó que el estilo de aprendizaje que predominó en el aula de clase fue el visual, en el segundo que fue el examen de diagnóstico realizado con reactivos para saber en cuál de las nociones de la Historia existió un área de oportunidad en los estudiantes, se obtuvo que era la multicausalidad donde una vez cuantificados los resultados los jóvenes no obtuvieron los aciertos, por último está la prueba de Barret que fue de utilidad para el análisis cualitativo.

De esta manera, debido a que en el grupo elegido predominó el estilo de aprendizaje visual además la noción multicausal fue en la que se demostró que existió dificultad para identificar y el aprendizaje esperado elegido del contenido estudiado de acuerdo a Programas 2011 expone que *Explica las consecuencias sociales y económicas de la Revolución Industrial*, se comenzó con el diseño de la propuesta, que consistió en identificar la noción de la multicausalidad a través del esquema Ishikawa, lo consideré por ser uno de los esquemas que se adaptaba para organizar la información, causas, consecuencias incluso conocer los ámbitos que rodean a una problemática del contenido histórico que se estudió.

Propuesta

Primero, comencé con la identificación de los ámbitos de la Historia (político, económico, social, cultural) de tal manera que, al inicio del ciclo escolar, los estudiantes escribieron en una de las primeras hojas de la libreta en un esquema donde en la parte superior escribí el nombre de cada ámbito en el pizarrón, acción seguida los jóvenes copiaron en el cuaderno. Debajo de cada una sugerí que me dijeran ejemplos sobre lo primero que pensarán para saber si la palabra que decían coincidía o estaba relacionada al ámbito señalado, por ejemplo, en el apartado de Política comenzaron a decir los estudiantes palabras como: normas, leyes, gobernantes, reyes, permisos, etcétera. Así pues, se continuó con los demás ámbitos de la Historia, así tendrían ellos una primera referencia; con la actividad descrita, se propició la participación de los adolescentes porque es muy común que tengan vergüenza para hablar respecto al tema que se estudia en clase, aún cuando muchos de los alumnos tienen conocimientos e ideas claras sobre el tema.

El siguiente ejercicio fue parecido al anterior, es decir, en un organizador gráfico parecido los jóvenes anotaron en la parte superior los ámbitos; sin embargo, ahora primero leímos una lectura en la que se identificó las ideas principales y a cuál ámbito pertenecía dicha información; se continuó con el estudio del bloque I hasta finalizarlo realizando actividades diversas según el aprendizaje esperado de cada apartado.

De tal manera que, en ocasiones se consideró comenzar con el esquema Ishikawa cuando se trataba de identificar causa y/o consecuencias, de acuerdo a autores como Montanero y Carretero se debe comenzar de forma sencilla para después aumentar la complejidad, así pues en el primero de los diagramas sólo se conectaron palabras clave, además una actividad previa fue que los jóvenes hicieron un pergamino sobre los aportes que cada continente trajo a América para así reconocer aquello que se estaba buscando que en esa ocasión eran los ámbitos.

Así se continuó, identificando sólo causas, después consecuencias en el esquema Ishikawa luego se combinaron causas y consecuencias, de esta manera, observé como los estudiantes sabían

identificar las causas y consecuencias es decir, desarrollaron la noción de causalidad, ahora era el momento de pasar al siguiente nivel que consistía en la multicausalidad porque los alumnos además de describir lo anterior, hacían lo mismo con los ámbitos así que era la oportunidad de incorporar dicha información para que los jóvenes obtuvieran esa visión holística sobre el tema que se estudió.

Por último, una vez incorporado los ámbitos al esquema de Ishikawa, el alumnado debía encontrar no sólo las causa y consecuencias, sino acomodar la información en el ámbito que le pertenece, de esta manera los educandos observaron cómo dicho proceso histórico estudiado fue propulsado por diversos factores y no solamente por uno sólo o debido a que tenía que surgir como varios jóvenes pensaban; con el organizador descrito, los estudiantes tuvieron una visión global de la lección, además se incluyó como producto final del tema estudiado, que los adolescentes se organizaran en equipos para exponer la clase del contenido, es así que seleccioné a tres, dos de los equipos expusieron contenido sobre información que venía en el libro, el tercero realizó una investigación en *internet* sobre cuáles son las consecuencias de la Revolución Industrial en la actualidad, realizaron la explicación con ejemplos del presente, así observaron las consecuencias y cómo afecta su presente.

CONCLUSIÓN

Reconocer, ilustrar y demostrar fueron los objetivos que se trazaron para la realización de la investigación, los que fueron cumplidos de acuerdo al análisis final que se realizó con los resultados obtenidos de la tesis, la finalidad era que los estudiantes desarrollaran la noción de multicausalidad al seguir los niveles cognitivos de los verbos indicadores que expone Marzano que también fueron contrastados con lo que explica Barret en los niveles de comprensión que son: literal, inferencial y crítica.

De tal manera, experimenté cómo fue surgiendo ese desarrollo de la noción multicausal en los adolescentes con quienes trabajo además del aprendizaje que obtuve como docente.

Uno de los obstáculos que presencié en el aula, fue que los alumnos no sabían identificar los ámbitos de la asignatura de Historia, debido a que esto es el primer paso para realizar el esquema de Ishikawa además Programas 2011, guía para el Maestro, describe los aprendizajes esperados que se deben lograr en conjunto con los alumnos y el escaso tiempo que existe para abordar los temas del libro de la materia, en ocasiones no abordaba la noción de multicausalidad como lo hice durante la investigación que realicé.

Otro de los obstáculos que tuve al inicio de impartir clases, es decir, desde que comencé la travesía de ser maestro, fue saber en qué momento es adecuado presentar y explicar los ámbitos, cómo anexar la información a la vez tener que explicar tales contenidos a adolescentes que para empezar el interés de ellos hacia la asignatura es de indiferencia o apatía, pues el problema se acrecienta aún más, a todo lo anterior hay que añadir los factores externos que viven los jóvenes como el contexto social donde se desarrollan, desinterés de los padres de familia con la escuela secundaria y/o la educación de sus hijos pero tampoco generalicemos.

Como lo describí, el primer paso fue lograr que los alumnos identificaran los ámbitos de la Historia, para esto comencé con una actividad sencilla en la que los mismos estudiantes me dijeran con sus propias palabras con qué relacionaban lo político, económico, social, cultural y lo anotaran en sus cuadernos para su posterior consulta, así entre todos logramos identificar palabras clave que fueron tomadas como referencia.

Por lo tanto, los sujetos de investigación comenzaron a concatenar la información, para saber identificar en la lectura o el tema que se estudió, sea del libro de la asignatura, de lecturas que llevé e incluso del propio internet desde sus hogares al momento de realizar investigaciones de forma proactiva y por último exponer en clase los resultados que encontraron es decir, los datos organizados, sintetizados en el esquema para su explicación.

De esta manera, me percaté que los escolares aprendieron a identificar los ámbitos así como la información requerida para posteriormente comenzar con la realización del organizador gráfico de la propuesta didáctica, con esto es que se logró el primer objetivo descrito en el trabajo de investigación y una de las acciones para llevar a cabo el conocimiento en la clasificación de los verbos de la taxonomía de Bloom, de la misma manera Barret describe en sus niveles de comprensión a la clasificación literal, en ambas se trata de recuperar los saberes de los sujetos.

Por lo tanto, de acuerdo con los expertos sobre investigación educativa (Carretero, Montanero) se debe comenzar con organizadores gráficos sencillos en el caso de que los sujetos nunca o pocas ocasiones realizaron trabajos similares, por ejemplo, en el esquema de Ishikawa, de tal manera que comencé con escribir un diagrama similar pero con palabras clave. Después hice otro dónde los escolares debían escribir ya sean, sólo causas o consecuencias, posterior a esto, la complejidad fue en aumento porque ahora tendrían que describir ambas (causas y consecuencias).

Por último, los ámbitos fueron incluidos. (político, económico, social, cultural) dentro del esquema, pero primero solo con causa o consecuencias no ambas, en cada ámbito, se procedió a juntar y exponer todo lo anterior, lo que en un inicio observé como dificultades en los estudiantes que fueron superadas en las siguientes ocasiones que fueron empleadas al escribir en el organizador gráfico la información mejor seleccionada, así como sintetizada para su posible explicación.

Al observar la segunda columna sobre la taxonomía de Bloom y el nivel de comprensión inferencial descrito por Barret que describí en el apartado de análisis del último instrumento de indagación, obtenemos que los adolescentes llegaron a la sección de comprensión porque, de acuerdo con Barret en dicha categoría si los jóvenes logran esquematizar la información por ejemplo en el diagrama de Ishikawa entonces superaron el nivel descrito.

Continuó con el último de los objetivos planteados, en este apartado los alumnos deben demostrar lo que se estudió en clase, en este caso la Revolución Industrial, las causas o consecuencias que tuvo tal acontecimiento histórico, para tal motivo la exposición de clase es adecuada incluso ayudó al adolescente a perder ese miedo constante que muestran cuando se pide que realicen ese acto además, de acuerdo a Programas 2011, se debe crear un ambiente de aprendizaje dónde el estudiante logre tener la confianza para participar, opinar su experiencia sobre lo que se aprendió en la clase, en otras palabras hacer que los escolares dejen de ser personas pasivas.

Así que, una vez que los escolares identificaron los ámbitos de la asignatura de Historia (político, económico, social, cultural), las causas, consecuencias, sintetizaron la información y tuvieron una visión global del acontecimiento que se estudio en clase, entonces el siguiente paso fue que explicaran todo lo anterior, para tal ocasión durante la secuencia que narré, los jóvenes indagaron información relevante al tema de la Revolución Industrial, algunos equipos trajeron datos extraídos del mismo libro de texto que se lleva en clase mientras que otros hicieron lo mismo pero con otras fuentes de información como lo fue en este caso la *Internet*.

Quienes investigaron en la *Internet*, se enfocaron en las consecuencias que trajo al presente el proceso histórico estudiado, trajeron toda la información encontrada, organizada en el esquema de Ishikawa así que, una vez cumplida la tarea encomendada, los equipo comenzaron a participar, incluso los demás compañeros al finalizar cada grupo de expositores aportaron ideas interesantes

que enriquecieron el proceso de enseñanza aprendizaje dentro de la clase de la misma manera observé cómo esa apatía y vergüenza que sentían para opinar fue disminuyendo de tal forma que la participación de los adolescentes, hablo de las opiniones acorde al tema estudiado, fue incrementado cada vez más.

De esta manera, considero que el último peldaño de saberes descrito en la investigación, se logró porque los adolescentes aplicaron el conocimiento en una situación nueva al exponer, así como, analizar las consecuencias actuales del tema que se explicó de acuerdo a Bloom, incluso hubo quienes hicieron sus conjeturas y fantasearon respecto al futuro al relacionar sus próximos trabajos producto de la globalización que surge como consecuencia de la Revolución Industrial, lo que Barret denomina extrapolación de la comprensión ubicada en el nivel crítico.

Por lo tanto, la idea de parte de los adolescentes, de que los sucesos históricos suceden sin acontecimientos previos, sin observar todo lo que rodea al proceso estudiado fue cambiado al implementar la estrategia planteada, además de ser auxiliada con el esquema de Ishikawa que fue de ayuda para el desarrollo de la noción histórica multicausalidad, debido a que al añadir los ámbitos y ver de manera separada pero a la vez junta la información, los adolescentes demostraron tener una mejor comprensión del tema lo que prueba la hipótesis.

Uno de esos aprendizajes obtenidos, fue conocer cómo es que se debe explicar y realizar dicho esquema, porque aunque anteriormente había utilizado el diagrama de Ishikawa, desconocía el proceso que se debe realizar para su debida implementación así como el objetivo y la utilidad del mencionado organizador gráfico en el aula sobre todo con estudiantes adolescentes a quienes, aunque investigadores conocidos dentro del área educativa describen que cognitivamente están listos para comprender el contenido de la asignatura de Historia, la realidad difiere sobre lo que narran autores de los procesos cognitivos en los adolescentes. Sin embargo, aclaro, no se trata de llevar todo como si fuera una receta de cocina sino de tomar lo necesario sobre lo que dicen los escritores y adaptarlo al contexto dónde se trabaja.

Otro de los aprendizajes, fue que al realizar el análisis cualitativo de la investigación, me percaté sobre aquello que los adolescentes piensan respecto al tema por ejemplo, durante la aplicación del último instrumento de indagación que fue el *test* de Barret, noté que los jóvenes estaban concentrados al momento de contestarlo, lo que me dio la idea que, de alguna manera les gustó, debido a que se trataba de algo diferente a lo que están acostumbrados es decir, cuando lo tuvieron en sus manos pensaron que era un examen y en realidad lo era, la sorpresa fue que no se avisó, no tuvieron tiempo de estudiar porque no había que hacer tal cosa, debido a que venía una lectura que extraje de otro libro, a partir de la misma lectura debían realizar las actividades; primero, las preguntas de comprensión literal, continuaba el segundo apartado con el aspecto inferencial dónde plasmé un esquema de Ishikawa acompañado de una pregunta de tipo hipótesis aquí comenzaban a pensar que escribir porque la respuesta no venía en el texto, por último están las preguntas críticas que fue dónde los alumnos se explayaron en responder aquello que se cuestionaba en la actividad.

De esta manera, la teoría que obtuve sobre la multicausalidad al realizar la tesis, me ayudó a tener información para saber cómo estudiar e implementar esa noción con jóvenes adolescentes, también aprendí cómo incluir esos ámbitos que menciona Programas 2011 en actividades así como el momento adecuado para que el conocimiento obtenido se lo apropiaran los estudiantes y que no quedara como algo efímero, de tal forma que los alumnos observaran cómo las acciones del pasado afectan de diversas formas el presente además de que al estudiar un contenido en específico, saben que existieron diversas variables que hicieron que surgiera dicho proceso en la Historia.

En la actualidad, comienzo el ciclo escolar con la identificación de los ámbitos de la Historia

leyendo junto con los alumnos las diferentes lecturas, así como se realizó en la investigación para después proceder con las causas y consecuencias, esto depende del aprendizaje esperado porque como se describió, es lo que guía la realización de las actividades de mi práctica docente además de los instrumentos que se aplican al inicio del ciclo escolar. Otro punto importante que continuó, es elaborar instrumentos del tipo *test* de Barret para variar las actividades, mostrando lecturas diferentes a los jóvenes, así tengo la oportunidad de apreciar la información que muestran sobre todo en cuestiones del tipo inferencial y crítico.

Por último, quiero agregar que estoy en la búsqueda de concatenar actividades en las que el alumnado desarrolle las demás nociones de la Historia (Temporalidad, Espacialidad, Causalidad, Multicausalidad, Simultaneidad) así como buscar constantemente nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje en la asignatura e integrar esa información con otras disciplinas como lo que se hace el sistema STEAM o trabajos del estilo ABP entre otros, esto con la finalidad de tener un cúmulo de conocimiento de la materia. De la misma manera, la experiencia y consejos de compañeros, lo que para mí es de gran importancia debido a que son quienes colaboran e informan sobre la realidad a la que nos enfrentamos como docentes.

REFERENCIAS

- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y educación*. Argentina: Paidós.
- Carretero, M, Montanero, M. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales*. México: FLACSO. Cultura y Educación.
- Delgado, G. (2012) *El mundo moderno y contemporáneo I. De la era moderna al siglo imperialista*. España: Pearson. Recuperado de <https://goo.gl/PLBiCw>
- Sánchez, S. (2005). *¿Y qué es la Historia? Reflexiones epistemológicas para el profesorado de secundaria*. España: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Secundaria. Historia*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011b). *Enseñanza y aprendizaje de Historia en la Educación Básica*. México: SEP.

FUENTES HISTÓRICAS Y TIC EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

MARICARMEN CANTÚ VALADEZ
Escuela Normal Miguel F. Martínez, Centenaria y Benemérita

Resumen

La formación inicial docente es clave para incidir en la calidad en educación básica. Para el caso particular del área del conocimiento de Historia y su didáctica, el estudiante normalista debe estar preparado y actualizado en las tendencias de formación en el aula; tales como el uso de fuentes históricas y aplicación de procesos de indagación similares al historiador a fin de favorecer el pensamiento histórico. El propósito de esta experiencia es contribuir al conocimiento didáctico en torno a la formación inicial docente, el uso de fuentes para la educación histórica y las TIC. Los participantes en esta experiencia de intervención son 115 estudiantes normalistas de la licenciatura en educación primaria de una escuela normal pública y urbana en México. El producto final desarrollado permitió a los estudiantes normalistas reconocer las fuentes históricas como el recurso que favorece el aprendizaje y el desarrollo del pensamiento histórico.

Palabras clave: formación docente, fuentes históricas, TIC.

INTRODUCCIÓN

Las tendencias en la enseñanza y aprendizaje de la Historia en educación básica en los últimos años están dirigidas al desarrollo del pensamiento histórico donde el uso de fuentes históricas, son el recurso indispensable para acercarse y comprender el pasado.

En los cursos (3) de la línea curricular de historia del plan de estudios 2012, se promueven aproximaciones a la forma en que los historiadores “hacen historia” a través del uso de fuentes históricas y la aplicación de procesos de indagación propios de la disciplina; indispensables para favorecer el pensamiento histórico (DGESPE, 2012). En el último curso de la línea curricular de Historia, se asume que el estudiante normalista se ha apropiado de la propuesta para el aprendizaje de la historia y reconoce los recursos didácticos de la disciplina; los cuales pone en juego en la práctica docente en la escuela primaria.

Durante el desarrollo de esta línea curricular, el estudiante aborda el estudio de diversos académicos e investigadores de la educación histórica, a fin de que reconozca los aspectos sobresalientes y retos relacionados con la enseñanza y aprendizaje de la Historia; entre ellos: Andrea Sánchez Quintanar, Peter Seixas, Joan Pagès, Peter Lee y Sam Wineburg.

El trabajo con fuentes históricas en el aula permite a los estudiantes normalistas realizar ejercicios procedimentales y de indagación similares a los que realiza el historiador. Estas actividades permiten a los estudiantes entender como el pasado es investigado; así como, la historia se construye.

Los cursos de Historia pretenden formar futuros docentes de educación básica que reconozcan que el aprendizaje de la Historia no sólo se centra en el conocimiento del pasado (fechas, acontecimientos, personajes, etc.); sino que, el aprendizaje de la historia también es desarrollar habilidades para leer y examinar fuentes históricas e interpretar los hechos a partir de la información de las fuentes históricas (Arteaga & Camargo, 2014; Wineburg, Martin & Monte-sano, 2011).

Las fuentes históricas son el recurso indispensable para “hacer historia”, son huellas del pasado que nos dan pistas sobre los hechos, acontecimientos y personajes. Éstas proveen información para reconstruir y recrear contextos del momento histórico de estudio; esta recreación nos ayuda a comprender nuestro pasado.

Estudios recientes coinciden en señalar la relevancia del trabajo con fuentes históricas en el aula como recurso para favorecer el pensamiento histórico en el marco del aprendizaje y enseñanza de la Historia. Para el conocimiento histórico, las fuentes históricas son la materia prima con la que trabaja el historiador.

En México, tomando como referencia los estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa 1993-2002, las investigaciones coinciden en señalar como recomendaciones para mejorar las prácticas docentes en historia, la incorporación de fuentes históricas en el aula y la preparación de los docentes en los elementos propios de la disciplina (Florescano, 2000; López 1996; Sánchez Quintanar, 2001 en Taboada, 2003).

Con respecto a la preparación docente, se ubicaron estudios basados en el uso de fuentes históricas con estudiantes en formación inicial docente.

Montanares-Vargas y Llancaivil-Llancaivil (2016) presentan los resultados de un proyecto de investigación focalizado en la aplicación de una propuesta didáctica con estudiantes de la carrera de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile. Los objetivos de la propuesta se centraron al uso de fuentes para construir el conocimiento y la enseñanza de la historia en el aula para favorecer habilidades asociadas al pensamiento histórico. Entre los hallazgos, se destaca

el mejoramiento de la comprensión de los futuros docentes sobre cómo se construye el pasado y la importancia del trabajo con fuentes en el aula.

Ibagón Martín (2016) desde Colombia, aborda el uso de fuentes históricas por estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales a través de una investigación basada en un diseño de intervención pedagógica. Entre los resultados cualitativos de la intervención sobresale un tránsito de la reproducción acrítica de la información a la producción de conocimiento, el fortalecimiento de la formación de los licenciados a partir de la lógica disciplinar y el trabajo con fuentes históricas, y la sustentación oral de argumentos históricos basados en evidencias (las fuentes).

Inarejos Muñoz (2017) comparte una experiencia exitosa de intervención para el aprendizaje del conocimiento histórico centrada en el uso de fuentes y recursos en la web, donde participaron estudiantes de docencia en Educación Infantil y Primaria en España. La aplicación de esta propuesta didáctica permitió alejar a los estudiantes de actividades relacionadas con formas tradicionales para enseñar y aprender historia.

MARCO TEÓRICO

Formación inicial docente en la disciplina de Historia y su didáctica

Nadie puede enseñar lo que no sabe.
AXIOMA PEDAGÓGICO

El contenido histórico que se enseña y la posición teórica que asume el docente definen la forma en que se enseña y difunde la Historia; por lo que es necesario, que el formador docente tenga conciencia de estos aspectos para superar las formas y actividades tradicionales para enseñar historia (Sánchez Quintanar, 2006).

La práctica docente requiere de diversos conocimientos que se materializan de alguna forma en los distintos momentos de la intervención educativa (Shulman, 2005; Zabala Vidiella, 2000). Sánchez Quintanar, Shulman y Zabala Vidiella coinciden en destacar la importancia de que el docente de primaria reconozca la didáctica del área del conocimiento; en nuestro caso particular, de la Historia.

Los planes de estudio 2012 para la formación inicial docente en México, con respecto a los planes de estudio anteriores, fortalecieron la formación en las distintas áreas del conocimiento y su didáctica; así como, favorecer el uso de recursos relacionados con tecnologías de la información y la comunicación (TIC) tanto en los estudiantes normalistas como en educación básica (Santillán Nieto, 2012).

La malla curricular se compuso de cinco trayectos formativos con un total de 55 cursos. Los trayectos formativos son: psicopedagógico (1), preparación para la enseñanza y el aprendizaje (2), lengua adicional y tecnologías de la información y la comunicación (3), optativos (4), y práctica profesional (5). Para el caso específico de historia, su línea curricular se compuso de tres cursos: Historia de la educación en México, Educación histórica en el aula y Educación histórica en diversos contextos (DGESPE, 2012). El primer curso pertenece a la trayectoria de formación psicopedagógica.

Los otros dos cursos forman parte del trayecto preparación para la enseñanza y el aprendizaje (véase Figura 1).

Figura 1. Malla curricular de la licenciatura en educación primaria, plan de estudios 2012.

1° Semestre	2° Semestre	3° Semestre	4° Semestre	5° Semestre	6° Semestre	7° Semestre	8° Semestre
El sujeto y su formación profesional como docente	Planeación educativa	Adecuación curricular	Teoría pedagógica	Herramientas básicas para la investigación educativa	Filosofía de la educación	Planeación y gestión educativa	Trabajo de titulación
Psicología del desarrollo infantil (0-12 años)	Bases psicológicas del aprendizaje	Ambientes de aprendizaje	Evaluación para el aprendizaje	Atención a la diversidad	Diagnóstico e intervención socioeducativa	Atención educativa para la inclusión	Práctica profesional
Historia de la educación en México		Educación histórica en el aula	Educación histórica en diversos contextos	Educación física	Formación cívica y ética	Formación ciudadana	
Panorama actual de la educación básica en México	Prácticas sociales del lenguaje	Procesos de alfabetización inicial	Estrategias didácticas con propósitos comunicativos	Producción de textos escritos	Educación geográfica	Aprendizaje y enseñanza de la geografía	
Aritmética: su aprendizaje y enseñanza	Álgebra: su aprendizaje y enseñanza	Geometría: su aprendizaje y enseñanza	Procesamiento de información estadística	Educación artística (música, expresión corporal y danza)	Educación artística (artes visuales y teatro)		
Desarrollo físico y salud	Acercamiento a las ciencias naturales en la primaria	Ciencias naturales	4 Optativo	Optativo	Optativo	Optativo	
Las TIC en la educación	La tecnología informática aplicada a los centros escolares	Inglés A1	Inglés A2	Inglés B1-	Inglés B1	Inglés B2-	
5 Observación y análisis de la práctica educativa	Observación y análisis de la práctica escolar	Iniciación al trabajo docente	Estrategias de trabajo docente	Trabajo docente e innovación	Proyectos de intervención socioeducativa	Práctica profesional	

Nota. Los cursos de historia están señalados en gris.

En estos cursos, el estudiante normalista realiza actividades enfocadas para conocer cómo los historiadores investigan el pasado, cuáles son los recursos propios de la disciplina y cómo se construye el conocimiento histórico. Se retoman las tendencias internacionales de investigadores y reflexiones de académicos nacionales de la educación histórica, enfocadas a la didáctica de la historia en el aula, trabajo con fuentes históricas y conceptos de indagación propios de la disciplina. La intención es superar las prácticas docentes y áulicas sobre la enseñanza de la historia tradicional e intenciones curriculares asociados a resaltar los valores de la conformación de nación: la patria y la historia oficial (Vázquez, 1975).

Incorporar las nuevas tendencias para la enseñanza de la historia, era inaplazable. Los estudios sobre cómo se enseña Historia en México, especialmente en educación la formación inicial docente, muestran que los estudiantes cuentan con conocimientos históricos basados en la memorización y sin comprensión de los mismos.

Ellos consideran que se enseña la historia de forma aburrida y poco significativa para enfrentar los problemas y los retos del mundo (Arteaga Castillo & Camargo, 2012). Los resultados coinciden con otros estudios a nivel mundial donde los estudiantes en docencia reproducen y memorizan el conocimiento histórico; no reconocen las estrategias y recursos didácticos relacionados con el área del conocimiento; y prevalece la ausencia de prácticas similares a las que realizan los historiadores para “hacer historia” (uso de fuentes y aplicación de procesos de indagación) (Andelique, 2011; Suárez Suárez, 2010).

Fuentes históricas

Una de las herramientas de los historiadores, son las fuentes (Soto & Álvarez, 1998). Éstas pueden ser de distinto tipo: documentos, testimonios, fotos, objetos, etcétera. Para Febvre (1982), son fuentes todo tipo de texto hasta los artefactos, todo aquello que el hombre ha inventado y pueda dar cuentas del periodo estudiado.

Hay que utilizar los textos, sin duda. Pero todos los textos. [...] porque la historia se edifica, sin exclusión, con todo lo que el ingenio de los hombres pueda inventar y combinar para suplir el silencio de los textos, los estragos del olvido... (p. 29-30).

En educación, para el aprendizaje de la Historia, el uso de fuentes históricas en el aula es una tendencia en las prácticas docentes. El trabajo con ellas permite a los estudiantes contar con experiencias similares a los que tienen los historiadores. Por lo que se invita a realizar prácticas donde los alumnos indaguen temas históricos a través de las fuentes (Wineburg, 1999). De acuerdo con Rostan (2002), al interrogar las fuentes históricas usando procesos de indagación similares a los de los historiadores, ellas “nos hablarán”.

El trabajo con fuentes históricas favorece el desarrollo del pensamiento histórico y acerca a los estudiantes al trabajo del historiador (Valle, 2011). Las fuentes son testigo de un tiempo y espacio desconocidos para los estudiantes.

Las fuentes se pueden clasificar en fuentes primarias y secundarias. Las fuentes primarias generalmente pertenecen al periodo histórico que se esté investigando (Hurtado Galves, 2009). Las fuentes secundarias “son resultados concretos de la utilización de las fuentes primarias, es decir, libros, ensayos, artículos, biografías, monografías, entre otros” (Hurtado Galves, 2009, p. 6).

El trabajo con fuentes históricas en el aula plantea retos didácticos relacionados con la edad y el nivel de desarrollo de los estudiantes primordialmente para realizar procesos análisis e indagación sistemáticos. Lo anterior, no implica que los estudiantes de niveles básicos comprendan la labor de un historiador y sus técnicas para “hacer historia”.

Tecnologías de la información y la comunicación

Las TIC, hoy en día forman parte de la vida cotidiana de muchos; se utilizan para una amplia diversidad de actividades, entre ellas, nos interesa resalta particularmente el acceso a recursos diversos; tales como repositorios científicos y archivos históricos digitales.

El uso de las TIC ha permeado muchos ámbitos, el educativo no es la excepción. La Organización para las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) desde principios de la década de 2000 ha estado definiendo en materia de las TIC, los conocimientos y habilidades con que deben contarse para un aprendizaje para la vida. Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyenpong, y Cheung (2011), en un marco global de la educación, establecen unas recomendaciones y definen un perfil de saberes informacionales, focalizado para docentes.

Entre los últimos documentos que ha publicado la UNESCO (2013) ha definido que las instituciones educativas deben incluir en su formación aquellos saberes tecnológicos que permitan a los estudiantes contar con herramientas para desempeñarse en el mundo de la Internet y las TIC.

Con una propuesta para valorar los conocimientos y habilidades en TIC, Ramírez y Casillas (2015) conforman una propuesta basada en diez saberes digitales, ocho informáticos y dos informa-

cionales, con la finalidad de contar con medios de cuantificar un perfil en TIC. Los ocho saberes informáticos están enfocados al conocimiento y habilidad en el uso del hardware y software; los dos saberes informacionales están relacionados con conductas en el uso y prácticas de medios virtuales y la literacidad digital (Véase Tabla 1).

Tabla 1. Saberes informacionales

Saber	Definición	Funciones
Ejercer y respetar una ciudadanía digital	Conocimientos, valores, actitudes y habilidades referentes a las acciones; ejercicio de la ciudadanía y a las normas relativas a los derechos y deberes de los usuarios de sistemas digitales en el espacio público. También considera la regulación a través de normas y leyes; convenciones y prácticas socialmente aceptadas; actitudes y criterios personales. Asimismo, se relaciona con el manejo de algunas reglas escritas o normas sobre el comportamiento y el buen uso de estas tecnologías.	Uso de herramientas y servicios para la colaboración. Uso de herramientas y servicios para compartir.
Literacidad digital	Conocimientos, habilidades y actitudes dirigidas a la búsqueda efectiva de contenido digital y a su manejo, mediante la consideración de palabras clave y metadatos; adopción de una postura crítica; aplicación de estrategias determinadas; y consideraciones para un manejo adecuado de la información (referencias).	Publicación responsable de contenidos. Prácticas digitales legales.

Fuente: Tomado de Ramírez y Casillas (2015).

Los dos saberes informacionales son de interés pues están relacionados con el conocimiento de las leyes sobre derechos de autor, conocimiento de estrategias y criterios de búsqueda en internet, selección de información, discriminación de fuentes y citación de fuentes de información. Saberes que se ponen en práctica en la búsqueda y selección de fuentes históricas digitales.

Ante el reto de llevar fuentes históricas al aula, las TIC pueden ser un medio para trabajar con fuentes históricas con los alumnos de básica. Así mismo, son un medio para los docentes para acceder a fuentes históricas ubicadas en los distintos espacios virtuales en la *web*.

En México, se puede ubicar varios espacios con acervos históricos de diverso tipo en la *web*, como: a) la Fonoteca Nacional (<https://www.fonotecanacional.gob.mx/>), b) la Colección Digital UANL (<https://cd.dgb.uanl.mx/>), c) la Fototeca Nacional con las exposiciones virtuales (<https://sinafo.inah.gob.mx/exposiciones/virtuales/>), y d) la Fototeca Nuevo León (<https://fototecanl.org/>).

Considerando que el mundo virtual es complejo y en constante crecimiento, es indispensable que los estudiantes futuros docentes cuenten con habilidades informáticas e informacionales para ubicar y seleccionar las fuentes históricas de los temas que abordarán en educación básica.

La intervención didáctica

En este espacio se comparte una experiencia para la enseñanza y aprendizaje de la Historia realizada con estudiantes de educación normal en México focalizada en fuentes primarias y uso de TIC. La intervención didáctica se realizó en el curso de “Educación histórica en el aula” del plan de estudios 2012 de la licenciatura en educación primaria, durante el ciclo escolar 2018-2019, con cuatro grupos de tercer semestre.

En equipos de cuatro integrantes, los estudiantes normalistas desarrollaron un proyecto digital cuyo objetivo fue la de conformar una bibliografía comentada de fuentes históricas digitales, primordialmente primarias sobre un tema de la historia de la educación en México.

Los temas propuestos fueron: Porfiriato, Revolución Mexicana, expropiación petrolera, educación normal en Nuevo León, historia de la educación sexual en México, libros de texto gratuitos, Jaime Torres Bodet: Plan Once Años, y lenguas indígenas.

El proyecto tenía que realizarse en una plataforma de acceso libre y gratuito; con la idea de facilitar la ubicación de fuentes históricas para los docentes que enseñan historia, y porque no, para cualquier interesado en la historia. En total se presentaron treinta proyectos, montados en diversas plataformas virtuales como *Wix*, *Weebly*, *Google Sites*, *Padlet* y *Wordpress*.

Los estudiantes normalistas, realizaron diversas actividades para realizar su producto final, entre ellas la ubicación y selección de fuentes primarias relacionadas con el tema histórico correspondiente, la elaboración de la ficha bibliográfica de la fuente, y el diseño del espacio virtual con los recursos (fuentes y fichas). Para la realización del proyecto los estudiantes contaron con cuatro semanas de trabajo: tres para la construcción y una para la exposición e intercambio de ideas y sugerencias. Para iniciar el proyecto, los normalistas, con base en el tema histórico asignado, establecieron una serie de acciones para la búsqueda y selección de fuentes históricas en la *web*. Entre los criterios solicitados se encuentran: la calidad digital de la fuente, la procedencia del recurso y la viabilidad para usar la fuente en el aula de educación básica.

Durante las tres semanas de construcción, realizaron lectura de textos académicos productos de investigación basados en el uso de fuentes históricas en el aula. Asimismo, recibieron retroalimentaciones por parte del docente normalista sobre temas relacionados con la selección de fuentes y el uso de TIC. En la última semana, en sesiones plenarias, los equipos expusieron sus productos finales, compartieron las acciones que establecieron hacia dentro del equipo y los retos enfrentados para la conformación del conjunto de fuentes históricas. Todos recibieron comentarios positivos sobre aquello que resaltaba y sugerencias de mejora en aquellos aspectos pocos desarrollados.

RESULTADOS

El proceso de construcción de esta bibliografía comentada con fuentes históricas de acceso libre en internet requirió que los estudiantes normalistas pusieran en juego diversas competencias del plan de estudios 2012 y de los cursos de la línea curricular de historia (Véase Tabla 2).

Tabla 2. Competencias que desarrollaron los estudiantes docentes

Competencias del perfil de egreso	Competencias específicas de los cursos de la línea curricular de historia
Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Selecciona fuentes históricas primarias pertinentes para ser incorporadas en las actividades de aprendizaje en el aula. • Asume a la historia como forma específica de conocimiento con su propia lógica, nociones, objetos de estudio, fuentes y mecanismos de corroboración y validación, a través de una aproximación al trabajo del historiador. • Asume que la educación histórica se centra en el desarrollo del pensamiento histórico y el aprendizaje de la Historia en los alumnos a partir del trabajo con fuentes primarias.
Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación	

En la selección de fuentes para el indicador de literacidad digital, se evidencia una amplia selección de fuentes históricas de diverso tipo: documentos oficiales, fotografías, videos cortos, testimonios orales, música y sonidos, entre otros. No todos los equipos, lograron diferencias los tipos de fuentes que incluyeron en su proyecto, incluso algunos equipos en su bibliografía comentada incluyeron fuentes secundarias.

Con respecto a la procedencia de las fuentes, es decir, dónde se ubican éstas. Algunos equipos decidieron incluir fuentes procedentes de espacios no relacionados con archivos históricos, instituciones y/o asociaciones. En particular, en estas situaciones algunos estudiantes evidencian un discurso basado en argumentos sobre cómo y porqué esa fuente fue seleccionada e incluida en el proyecto. En este punto, el estudiante normalista puso en juego procesos relacionados con el saber información de literacidad digital (Ramírez & Casillas, 2015).

Las fichas bibliográficas representan un área de oportunidad. En la exposición, los estudiantes mencionaron que desconocían las partes de este tipo de textos, por lo que, esta actividad representó su primer acercamiento. De hecho, se observó que algunos estudiantes no entendieron la función de la ficha bibliográfica en el contexto de la totalidad del proyecto. En este aspecto, el saber informacional de ciudadanía digital tiene la oportunidad de continuar desarrollándose en la escuela normal.

Valorando las plataformas seleccionadas para difundir el contenido del proyecto, se evidenció que algunos estudiantes normalistas exponían mejores argumentos para enunciar sus criterios de valoración y selección de la plataforma. Al menos cinco equipos, una vez iniciado el montaje de su proyecto en una plataforma, decidió mudar su espacio a otro servicio web, básicamente por la facilidad de uso que brindaba para presentar el contenido.

Todos los estudiantes externan que al inicio de este proyecto conllevó una serie de tareas que no dimensionaron al inicio del mismo. Además, ellos consideran innovador el hecho de que este proyecto académico fuese producido para compartirse con otros por la *web*; pues existe la posibilidad de un lector externo más allá del contexto de la escuela normal.

Los proyectos no son productos acabados, cuentan con áreas de oportunidad; pero sin lugar a dudas, cuentan con contenido que puede ser de interés y/o utilidad para quienes desean ubicar fuentes sobre los temas históricos abordados.

En la Tabla 3, se aprecian las portadas y accesos de algunos de los productos finales.

Tabla 3. Selección de productos finales presentados.

Tema	Portada	Acceso
Educación en el Porfiriato		https://educacionenporfiriato.weebly.com/
Jaime Torres Bodet		https://sites.google.com/view/enmfmllep3aeha-torresbodet/p%C3%Algina-principal

Revolución Mexicana



<https://hamletacosta17.wixsite.com/website>

Educación normal en Nuevo León



<https://marianasalazar17.wixsite.com/educacion-normal>

En todos los productos se encontraron elementos de diseño o contenido en fuentes que los distinguen. Uno en particular se distingue por el contenido que rescatan, con respecto a la evidencia de la existencia de una escuela normal rural en Galeana, Nuevo León. Sobre esta última, la comunidad magisterial nuevoleonense poco sabe de la historia de esta institución y sus profesores. Uno de ellos, José Santos Valdés, activista social, periodista y maestro promotor de las escuelas normales rurales en los años 20's, defensor de la labor social y educativa del maestro; reconocido a nivel nacional por su obra y activismo en el normalismo rural.

CONCLUSIONES

El proyecto permitió a los estudiantes normalistas de la licenciatura en educación primaria, en el momento de la selección de fuentes y elaboración de las fichas, asumir actividades propias del historiador para “hacer historia”, donde sus criterios de selección de fuentes acotaron las definiciones de fuentes primarias de (Hurtado Galves, 2009).

Sin lugar a duda, el desarrollo del proyecto se enmarca en términos que Santisteban Fernández (2010) considera son esenciales: equipar a los estudiantes de instrumentos para analizar, interpretar y comprender el estudio del pasado.

Esta experiencia de crear un contenido para la difusión basado en fuentes históricas permitió a los estudiantes normalistas de educación primaria reconocer sus habilidades en educación histórica y TIC. Así como, contar con una aproximación a una de las actividades del historiador: la búsqueda y selección de fuentes históricas.

La construcción del proyecto mejoró la comprensión sobre qué es una fuente histórica y las habilidades en TIC de los estudiantes normalistas, específicamente las relacionadas con la literacidad digital y la selección de recursos para el aprendizaje. La exposición del proyecto evidenció la necesidad de continuar en el fortalecimiento conceptual y teórico de la historia y la educación histórica.

Para un ejercicio futuro se sugiere someter la experiencia a procesos mediados por la investigación, donde se pueden incluir instrumentos para valorar el producto y las opiniones de los estudiantes para reconocer cómo impactó en su formación en educación histórica.

REFERENCIAS

- Andelique, C. M. (2011). La didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas? *Clio & Asociados, La historia enseñada*, 15, pp. 256-269.
- Arteaga, B., & Camargo, S. (2014). Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica. *Revista Tempo e Argumento*, 6(13), 110-139. Recuperado de doi: <http://dx.doi.org/10.5965/2175180306132014110>
- Arteaga Castillo, B., & Camargo, S. (2012). ¿Cómo se enseña y estudia historia hoy en las escuelas normales públicas de México? Una aproximación desde las miradas de los estudiantes. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*(11), pp. 99-112.
- DGESPE. (2012). *Licenciatura en Educación Primaria. Plan 2012*. México: SEP-DGESPE Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/antecedentes
- Febvre, L. (1982). *Combates por la historia*. Barcelona, España: Ariel.
- Hurtado Galves, J. M. (2009). *Fuentes primarias y secundarias en la construcción del conocimiento histórico*. Paper presented at the Seminario Taller: Trabajo con fuentes. Segundo Encuentro Nacional DGESPE. Comunidad Normalista para la Educación Histórica, México, D.F. <http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/actualizacion/Encuentros%20Nacionales/II%20Encuentro/Actividades%20II%20Encuentro/Presentacion%20Junio.pdf>
- Ibagón Martín, N. J. (2016). Enseñar y aprender Historia a partir del análisis de fuentes históricas. Una experiencia formativa en educación superior. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 7(1), pp. 121-133.
- Inarejos Muñoz, J. A. (2017). El uso de fuentes históricas y bases documentales en la formación del profesorado de educación infantil y primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 157-166. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.289901>
- Montanares-Vargas, E. G., & Llancavil-Llancavil, D. R. (2016). Uso de fuentes históricas en formación inicial de profesores. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(17), 85-98.
- Ramírez, A., & Casillas, M. (2015). Saberes Digitales: Hojas de Trabajo. https://www.uv.mx/blogs/brechadigital/2014/08/24/hojas_saberes_digitales/
- Rostan, E. (2002). El trabajo con fuentes en la clase de Historia. *Revista de la Educación del Pueblo*, 87, 14-18.
- Sánchez Quintanar, A. (2006). Reflexiones sobre la historia que se enseña. En L. E. Galván Lafarga (Ed.), *La formación de una conciencia histórica* (pp. 34-45). México: Academia Mexicana de la Historia.
- Santillán Nieto, M. (2012). La formación docente en México. México: SEP-DGESPE.
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clio y Asociados*, (14), pp. 34-56.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), pp. 1-30.
- Soto, M., & Álvarez, S. (1998). El quehacer del historiador *Cómo acercarse a... La historia*. (pp. 89-102). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Suárez Suárez, M. Á. (2010). Enseñanza de la Historia: viejos problemas y necesidad de un cambio. Reflexión de un alumno del Máster de Secundaria. *Proyecto Clio*, (36).
- Taboada, E. (2003). Didáctica de las Ciencias Histórico-Sociales. En Á. D. López y Mota (Ed.). *La Investigación Educativa en México 1992-2002. Saberes Científicos, Humanísticos y Tecnológicos*. Tomo

- II (1ª Ed., vol. 7, pp. 37-42). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC. Recuperado de http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v07_t2.pdf.
- UNESCO. (2013). *Uso de TIC en educación en América Latina y el Caribe: Análisis regional de la integración de las TIC en la educación y de aptitud digital*. UNESCO.
- Valle, A. (2011). El uso de fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria. *Revista Educación*, 20(38), 81-106.
- Vázquez, J. Z. (1975). *Nacionalismo y educación en México*. México: Colegio de México.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyenpong, K., & Cheung, C. (2011). *Alfabetización Mediática e Informativa: currículum para profesores* [Traducción al español] Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216099>
- Wineburg, S. (1999). Historical thinking and other unnatural acts. *Phi Delta Kappan*, 80(7), 488-499.
- Wineburg, S., Martin, D., & Monte-sano, C. (2011). *Reading like a historian. Teaching literacy in middle and high school history classrooms*. USA: Teachers College Press - Columbia University.
- Zabala Vidiella, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona, España: Editorial Graó.

INTERACCIONES EN EL ÁMBITO DEL AULA PARA EL PROCESO DE LA ENSEÑANZA

FERNANDO BÁEZ LIRA
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
“Alfonso Vález Pliego”

Resumen

En la actualidad muchos de los problemas planteados en el proceso de enseñanza-aprendizaje se remiten a factores de índole cognoscitiva por parte de los estudiantes o a factores de índole profesional si se atiende el perfil docente.

Desde este punto de vista, lo que aprende o no el alumno dependería de su bagaje intelectual por una parte, y de las competencias profesionales y pedagógicas del docente por la otra. No se toman en cuenta para nada las características personales del docente; su manera de comunicarse con el otro, su emotividad y personalidad; aspectos que sin lugar a duda son de vital importancia para comprender de manera global el fenómeno de la educación, ya que éste es, ante todo, un hecho relacional, un hecho humano.

Es de suma importancia, para entender cabalmente este proceso, que sean incluidos en su estudio e investigación factores psicológicos como la personalidad del docente, su estilo de comunicación, emotividad, etcétera.; y la manera en que estos factores inciden en la creación de ambientes propicios o no para el aprendizaje.

Si bien aunque actualmente se cuente con diversos recursos para evaluar el desempeño académico del docente como su perfil profesional y pedagógico; aspectos de índole psicológica no son considerados para la evaluación, lo cual representa una carencia para poder entender su labor de una manera integral.

Palabras clave: comunicación, enseñanza, aula, psicología.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tuvo como objetivo, aportar información a la Investigación Educativa acerca de los fenómenos relacionales que acontecen en el espacio áulico. Las investigaciones a este respecto recién empiezan. Sin embargo, su importancia es vital, si se quiere tener una visión holística e integradora del fenómeno educativo. Los resultados arrojados por este tipo de investigaciones, adentran, en lo que quizá sea el nódulo del acontecer educativo: la relación maestro-alumno; alumno-maestro y cómo afecta ésta al aprendizaje en general. Asimismo, la introducción de factores de orden psico-social, permite contemplar la diada enseñanza-aprendizaje desde su justa e innegable dimensión humana.

En la actualidad muchos de los problemas planteados en el proceso educativo se remiten a factores de índole cognoscitiva por parte de los estudiantes, o de índole profesional si se atiende el perfil docente. Desde este punto de vista lo que aprende o no el alumno depende de su bagaje intelectual por una parte, y de las competencias profesionales y pedagógicas del docente, por la otra. No se toman en cuenta para nada las características personales del maestro, su manera de comunicarse con el otro, su emotividad y personalidad. Aspectos que sin lugar a duda son de vital importancia para comprender el fenómeno de la educación, ya que éste es ante todo un hecho relacional, un hecho humano.

El componente afectivo

Si la educación se orienta al desarrollo integral de la persona, parece razonable que se preste atención a la afectividad, a menudo arrumbada en la escuela y el discurso tradicional. No hay que pasar por alto que en la educación, en cuanto proceso relacional, está presente el componente afectivo, que explica en gran medida el tipo de comunicación que se establece, así como la tracción o rechazo de la institución escolar y las actividades académicas. Acaso el mayor reto que se plantea la educación actual sea cultivar la dimensión emocional del educando. Es probable que muchos problemas de inadaptación, violencia e incluso bajo rendimiento se previniesen mediante una educación sistemática del dominio afectivo (Valentín, 2008, p. 92).

De esta manera, contemplar el proceso educativo como un mecanismo causal, en el que escuela, maestros y alumnos se comportan exclusivamente como autómatas en donde unos proporcionan datos, otros los reciben y alguien más los evalúa; como si la formación del conocimiento se tratara de una fábrica de ensamblaje, elimina de tajo toda la riqueza del componente humano natural a toda asociación social. No hay que perder de vista que la enseñanza es un *proceso* hecho por hombres para los hombres:

Ya nadie piensa, como se ha podido creer en otros momentos, que el hecho educativo es algo centrado en exclusiva o, al menos, predominantemente, en la adquisición de conocimientos, sino que abarca a toda la persona; nadie piensa en un proceso lineal, sino que ha de ser complejo ya que afecta a una personalidad tan rica como la humana, que, además, se inserta en el marco de las complejas relaciones con los demás (García Hoz, 1989, p. 35).

Efectivamente, el proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza entre personas. Un docente que es una persona con su propia ideología, sus propios problemas y personalidad. Los alumnos, por su parte, son personas con diferentes visiones del mundo, sistema de creencias y personalidades

diversas. Evidentemente la relación que establece el profesor, desde su papel de “distribuidor de conocimiento” tiene forzosamente que afectar de manera diversa a las distintas personalidades a las que se dirige.

Esta relación incide en grado sumo no sólo en la manera en que se absorbe el conocimiento individualmente, sino así mismo en otras esferas del ser humano como lo es su comportamiento y rendimiento escolar e incluso en esferas aun más insospechadas y poco observables. Este tipo de efectos “relacionales” que han sido mucho muy estudiados en el ámbito familiar y laboral; han sido pasados por alto en la investigación educativa, sin embargo, actualmente representan aspecto de sumo interés en la teoría psicológica de aprendizaje en el aula:

Si deseamos movernos en un plano más especulativo, la teoría de la contigüidad sugiere otro papel para el maestro, que quizá los futuros investigadores encuentren decisivo: el de agente capaz de aumentar el placer que experimentan los alumnos ante conceptos y actividades relacionados con el curso. Al tiempo que presenta su material, puede utilizar su simpatía e ingenio personal, los elogios y otros recursos para reducir la ansiedad de los alumnos y despertar sus sentimientos positivos. De acuerdo con la fórmula clásica del condicionamiento, el material mismo se convertirá entonces en fuente de placer (Craig, 1967, pp. 118-119).

Así, dada la riqueza de acontecimientos afectivos y relacionales que se suceden en el aula, cuando el conocimiento está en camino de ser transmitido por el profesor hacia sus estudiantes; dado todo ese conjunto de interacciones por medio de las cuales el conocimiento llega o no, del profesor hacia sus alumnos; es difícil considerar que las acciones y resultados de ambos partícipes (maestro/alumnos) puedan ser evaluados sólo empleando modelos de orden racional (Jackson, 2001, p. 184).

Lo que sucede en el salón de clases, antes, durante y después del aprendizaje es de vital importancia para que éste sea conceptualizado o no como un aprendizaje significativo. Dejar de tomar en consideración estos aspectos es negar el valor social del aprendizaje y vislumbrarlo solo como un proceso lineal y mecanicista.

Así como en la actualidad hay varias investigaciones que estudian el estilo cognitivo, o la forma en que la gente se relaciona con la información, está menos estudiado el estilo de relaciones que establecen las personas. Sin embargo, es una cuestión interesante y más cuando desde el constructivismo social se entiende que la gente construye el conocimiento en relación con otras personas; sin duda, el tipo de relaciones que se establecen entre los individuos y los grupos, y entre los alumnos y el profesor, influyen en el conocimiento que construyen. Y de hecho definimos la enseñanza y el aprendizaje como procesos interactivos o interpersonales en situaciones formales o no.

El profesor, o mejor dicho, las actuaciones del profesor, en este sentido se transforman radicalmente. Éste ya no puede ser contemplado más, sólo como un emisor de conceptos, un dador de conocimientos; una pieza en un engranaje que actúa mecánicamente.

En él, y su personalidad, radican todos los elementos que bien administrados, pueden eclosionar todas las potencialidades de sus estudiantes, motivándolos y haciéndoles francamente partícipes de su proceso de aprendizaje.

Su labor tiene que ser contemplada ya no desde el plano meramente contractual, sino desde un plano netamente humano:

El maestro no es simplemente un “explicador” que con su palabra expone, pone delante, un tema a sus alumnos, hace claro lo que está oscuro, explica una materia, es decir, hace patente algo que está implícito en una realidad o en un concepto. El mejor profesor no es el que mejor

explica, sino el que hace trabajar a sus alumnos, el que mejor les estimula y orienta en su actividad. El valor del profesor está en que a través de él llegan al estudiante los estímulos adecuados para su mejor educación (García Hoz, 1989, p. 33).

Todo el material psicológico de ambos partícipes del aprendizaje (profesor/alumnos) está en juego a la hora de la transmisión del conocimiento. Si bien las personas se comportan de diferentes maneras según el contexto en el que se encuentren; normalmente el profesor y el alumno llagan al aula con todo aquello que conforma su personalidad.

Al cerrarse la puerta del aula, no quedan afuera parte de los integrantes. Ambos partícipes interactúan con todo su bagaje personal y están en el salón como una persona. Ciertamente, una clase con un maestro hostil no será la misma que con un maestro perezoso o con uno de orientación paternalista y, por supuesto, los alumnos actuarán según el tipo de oferta personal que se les presente, tal como lo apunta Jackson (2001).

En su conocido libro sobre las características de la personalidad de los profesores, David Rayns presenta datos que muestran que los docentes considerados (por unos observadores) como “estimulantes” y “creativos” solían tener alumnos a quienes (los mismos observadores) juzgaron más “atentos” que “apáticos”. Además, de todas las características de los profesores calificadas por Rayns y sus colaboradores, las de “estimulantes” y “creativos” fueron las únicas que parecían poseer un efecto visible y consistente en la conducta del alumno (Jackson, 2001, p. 145).

Se precisa algo más que capacidad para adaptarse a una situación compleja. Mucho depende también de las actitudes, valores y estilos de vida, de todas aquellas cualidades normalmente agrupadas bajo el término *personalidad*. Cuando se considera la contribución de la personalidad a la estrategia de adaptación no basta el viejo proverbio de “cuanto más, mejor”, que también funciona para la capacidad general. Unas cualidades personales que resultan beneficiosas en un ambiente pueden ser desfavorables en otro. Desde luego, incluso un solo ambiente puede requerir tendencias en competencia o en conflicto dentro de la constitución de una persona (Jackson, 2001, p. 75).

Así, la labor del profesor debe ser observada, valorada y estudiada, desde su función poliédrica y multifacética. Quizá, a parte de ser una profesión muy noble, debe de empezar a ser planteada como una profesión poderosísima capaz de incidir e influenciar positivamente en las diversas generaciones. Se requiere del profesor, su capacidad pedagógica, pero también el reto de manejar aspectos del desarrollo humano como lo apunta García Hoz (1989):

Piénsese que, de una parte, el profesor debe estar al día no sólo por lo que hace a la materia que explica, sino, que, si desea ser eficaz, debe conocer los rudimentos de la psicología de los educandos, las características de los grupos, las técnicas didácticas, la acción tutorial y, como miembro de la sociedad, comprender los profundos cambios e innovaciones en cuyo marco se desarrolla la acción educativa (p. 39).

Así mismo el profesor funge como principal activador de las potencialidades del joven, no esperando de él, las respuestas típicas pasivas y de inacción. Hace que el alumno se inmiscuya de manera directa en su proceso de aprendizaje y promueve no conductas estereotipadas, sino la aplicación de verdaderos contenidos significativos que inciden no sólo en aspectos de orden académico. Este último punto tiene mucho que ver con el papel del profesor como motivador del aprendizaje.

En este sentido se piensa mas bien en el docente como un ente de emotividad y no de racionalidad; ya que una de sus funciones principales es hacer surgir del estudiante un verdadero interés

por el material que él le va a presentar y este interés debe estar mucho más cercano al concepto de “placer” que al de “saber” como lo señala oportunamente Roberto C. Craig (1967):

Es necesario estimularlos a través de los aspectos significativos de la asignatura (estímulos condicionados) al tiempo que los recursos del maestro (estímulos incondicionados) lo hacen “sentir bien” (respuesta emocional). Además, el enfoque del docente con respecto a su material sigue siendo sistemático y analítico. Su objetivo es vincular reacciones emocionales positivas con la mayor cantidad posible de elementos específicos del curso, durante el período de tiempo de que dispone (p. 119).

En cada nueva experiencia, los alumnos deben encontrar placer en los hechos, opiniones y conclusiones, y quizás en las palabras mismas empleadas en el curso de la verbalización. Toda vez que expresan una idea, utilizan un concepto o toman una posición en un debate, el hecho de estar de acuerdo con el curso debería hacerlos “sentirse mejor” (Craig, 1967, p. 19)

Toda esta experiencia de dinamismo y explotación de los recursos humanos del profesor y del alumno; en lugar de una posición árida en la que no se espera nada de nadie, sino solamente la transmisión oficial de un conocimiento; pueden en determinado momento ofrecer cambios insospechados en la conducta y en el rendimiento escolar del estudiantado. Esto obedece, sobre todo, a la buena disposición del profesor de hacer los cambios oportunos en el aula para obtener mejores resultados de su desempeño y del de los aprendices, buena disposición que a menudo por actos más intuitivos que racionales:

Las transformaciones más espectaculares, que se asemejan de algún modo a actos de conversión religiosa, constituyen otra fuente de satisfacción para el profesor que las experimenta, en un nivel de emoción más profundo que los ya descritos. Sí, generalmente, unos acontecimientos inesperados aportan interés al trabajo del profesor; estos “milagros” de la clase, que revisten mayores proporciones y un gran significado psicológico, causan, en el docente que tiene la suerte de presenciarlos, algo cercano al asombro (Jackson, 2001, p. 170).

De esta manera, se puede observar que, en materia de aprendizaje, no se puede tener una visión reduccionista, en el que este proceso sea considerado como un mecanismo de tan simple naturaleza *input-output*. Lo que pasa en el aula como escenario, y sobre todo lo que pasa entre sus actores (maestros y alumnos) es una cuestión de trascendental importancia en materia de análisis pedagógicos.

Hay estudios en la pragmática que se interesan por los fenómenos de orden relacional que acontecen en el espacio del aula; sin embargo, es posible también abarcar aspectos no tan notorios, como la manera en que el alumno conceptualiza la figura del docente como gestor de poder y/o autoridad y, el determinado, momento, como esta gestión afecta positiva o negativamente los desempeños académicos del estudiante.

Desde otra perspectiva en nuestra sociedad el maestro juega un papel en ocasiones contradictorio, por una parte su labor se considera casi sagrada colocándola en ocasiones, al mismo nivel que se otorga a las funciones maternas, por otra parte su trabajo no es reconocido en su totalidad e inclusive se considera como uno de los oficios de más bajo rango. En el imaginario colectivo, sin embargo, el maestro goza de una posición privilegiada que le permite revertirse ante el alumnado de amplio respeto y autoridad.

Desde el jardín de niños hasta las aulas universitarias el docente es contemplado como un ser superior al que se le debe sumisión ya que de él se deriva el conocimiento. En el más óptimo de los casos, el auténtico maestro haciendo uso de su madurez personal y espiritual sabe como adminis-

trar este fuero que el devenir histórico le ha proporcionado.

No obstante, es un escenario no tan benévolo, esta posición de privilegio puede ser utilizada para la corrección o el control físico y mental de otra u otras personas, es decir, el poder que le concede la sociedad puede ser mal interpretado y mal utilizado para la instauración del dominio personal. El poder, y cómo se justifica por el otro en un salón de clases, resulta entonces un estudio de primer orden. Van Dijk (2009) incluye al docente entre los actores sociales que gozan de poder en sus haceres y discurso y a los que hace referencia como el poder de las tres “p” (políticos, periodista y profesores) al tener estos integrantes de la sociedad carta abierta o, como él lo denomina, *acceso* para ejercer el poder ya sea de forma positiva o negativa. Las consideraciones anteriores me ha permitido identificar el aula como un espacio que amerita análisis y definirlo como microespacio de poder.

El proceso de la comunicación, en la circunstancia educativa, se centra en la transmisión de conocimientos por el o la docente y en los esfuerzos realizados por los y las estudiantes para acumular esos conocimientos, considerados pertenecientes a una realidad objetiva. La comunicación, entonces, no es un proceso dinámico, sino el control de conductas y antes de ser negociador de significados, el comunicador docente es el guía del proceso hacia un propósito fijo. Berlo, citado por Hernández (Jackson, 2001, p. 4) propone un modelo de comunicación humana, en el cual plantea que “...la comunicación existe en la medida en que sea constatable, en que el estímulo produzca una respuesta y en que el refuerzo consiga la intencionalidad definida”. Según el autor este modelo es lineal, al ser un proceso únicamente de transmitir y recibir ideas, sentimientos y actitudes, sin reconocer la cualidad de sus participantes como seres capaces de construir conocimientos e interpretar realidades.

Mediación es una forma de interacción pedagógica que facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje, en un contexto educativo participativo, creativo, expresivo y relacional. La persona educadora adopta en su labor docente y en el acto comunicativo desde el enfoque dialéctico-hermenéutico el papel de mediadora, al relacionar al estudiante: con los materiales, el propio contexto, compañeros y compañeras de aprendizaje, consigo mismo y con su futuro. Tal como lo expresa Martínez, citado por Hernández (W., 2001, pág. 15) es “mediador entre los contenidos y el alumno, para hacer que aquellos se le presenten de forma estructurada y por tanto estructurante de su mente y su conocimiento”.

De acuerdo con lo anterior, el conocimiento debe ser construido por los estudiantes en el curso de sus interacciones personales y de investigación. Se debe ir tras el significado de los términos, hacia la construcción de los conceptos, confrontarlos con los conceptos ya definidos para ajustar, y luego aplicarlos a situaciones conocidas y no conocidas en proyectos significativos. Esto trae como consecuencia, la motivación del aprendizaje por la construcción conjunta, el mejoramiento de los procesos cognitivos y el cambio del ambiente de aprendizaje, que son los denominados espacios dinámicos de aprendizaje.

Para Labarrete, citado por Pimienta (Bimbela Pedrola, 2007, p. 24) la estrategia es “una operación particular, práctica o intelectual, de la actividad del profesor o de los alumnos, que complementa la forma de asimilación de los conocimientos que presupone determinado método”.

Quesada (2004, p. 64) afirma que la estrategia didáctica “comprende el conjunto de acciones que ejecuta el docente para desarrollar las situaciones de aprendizaje por parte de los estudiantes”.

Existe gran cantidad de estrategias didácticas, por lo cual su selección depende de la disciplina, las circunstancias y los objetivos perseguidos, como refiere Nérici citado por *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación del alumno*.

Como se mencionó anteriormente, el objetivo de la presente investigación fue el de analizar la

relación existente entre el estilo de comunicación del docente y su impacto en el clima o ambiente de aula; factor determinante en la diada enseñanza-aprendizaje y que incide en los buenos o malos resultados que obtiene el aprendiz.

Se llevó a cabo en las instalaciones del Centro de Lenguas (CELE), de la facultad de lenguas de la BUAP, con una muestra conformada por 71 estudiantes de la lengua Inglesa; subdivididos en 6 grupos de diferentes niveles de aprendizaje, del turno vespertino y con diferentes horarios. En total la muestra estuvo conformada por 41 mujeres y 30 hombres, al ser el CELE un centro que brinda servicio tanto a alumnos como a trabajadores de la BUAP la muestra estuvo conformada por una variedad de edades, sin embargo, el 69 % estuvo representada por jóvenes de entre 16 y 19 años con un nivel de estudios promedio de preparatoria.

Para llevar a cabo esta investigación se aplicó una escala tipo Likert compuesta por 20 reactivos; 10 de ellos referentes al desempeño en el aula del docente y los 10 restantes al involucramiento y/o participación del alumno en el aula.

Se trata de una escala que intenta conocer la percepción del alumnado con respecto a ciertos desempeños del docente y de ellos mismos, está dirigida especialmente a la medida y descripción de las relaciones profesor-alumno. El supuesto básico es que el acuerdo entre los individuos, al mismo tiempo que caracteriza el entorno, constituye una medida de clima ambiental y que este clima ejerce una influencia sobre la conducta.

Principalmente, trata de establecer el grado de ayuda, preocupación y amistad del profesor con los alumnos (comunicación abierta con los escolares, confianza en ellos e interés por sus ideas); así como la implicación de los alumnos, el grado en que éstos muestran interés por las actividades de la clase y participación en los coloquios y cómo disfrutaban del ambiente creado, incorporando tareas complementarias.

Cito algunos ejemplos de las afirmaciones realizadas en torno al desempeño del docente:

- Reactivo 2. Este profesor dedica mucho tiempo a hablar con los alumnos.
- Reactivo 4. El profesor muestra interés personal por los alumnos.
- Reactivo 10. A veces el profesor “avergüenza” al alumno por no saber la respuesta.
- Reactivo 12. El Profesor habla a los alumnos como si se tratara de niños pequeños, etc.

A lo que los alumnos tenían que contestar con 4 opciones:

- Total acuerdo
- Parcial acuerdo
- Parcial desacuerdo
- Total desacuerdo

Mismas opciones con las que contaba para su visión con respecto a la implicación del alumno en el aula (clima). Algunos ejemplos de los reactivos a este respecto son:

- Reactivo 1. Los alumnos ponen mucho interés en lo que se hace en esta clase.
- Reactivo 5. A menudo los alumnos pasan el tiempo deseando que acabe la clase.
- Reactivo 9. Muy pocos alumnos toman parte en las discusiones o actividades de la clase.
- Reactivo 19. A los alumnos realmente les agrada esta clase.

La hipótesis sugería que los alumnos percibían, de manera general, un estilo de comunicación democrático en sus docentes, lo cual daba pie a un clima de aula propicio para el aprendizaje, ambiente favorecedor del desarrollo de las habilidades del alumnado.

De acuerdo con la información que se recabó se pudo comprobar esta hipótesis y apuntalar que la relación estilo de comunicación docente democrático y buen clima de aula son válidas. Es importante destacar que los ítems que sugerían ciertos tipos de conducta autoritaria o dictatorial por parte del docente fueron mayoritariamente rechazados por los estudiantes. Esto nos lleva a pensar que, afortunadamente, al menos en estos espacios educativos, no existe un estilo de comunicación autoritario por parte de los docentes.

Por otra parte, los reactivos que hacían referencia al tiempo y al interés que el docente dedica a escuchar y atender las necesidades de sus alumnos, también obtuvieron mayoritariamente respuestas positivas; es decir, el grueso de los encuestados estuvo de acuerdo en que el docente se ocupa de las necesidades intelectuales del alumnado.

Sin embargo, aunque los resultados de la escala señalan que en general, el ambiente que se instaura en el aula es un ambiente democrático; el alumno, también considera que el profesor no se excede en sus obligaciones académicas y es considerado más como un profesor que como un amigo con el que hay que guardar sus naturales distancias. Esto debido, probablemente al tradicional “respeto” del que cualquier docente es objeto.

Los resultados con respecto a los ítems relacionados con la implicación del alumnado en las actividades áulicas se podría concluir que un alto porcentaje de los encuestados parecen estar interesados en la clase, trabajan en las cuestiones que se le sugiere, sin que esto signifique una alta motivación como para hacer trabajos extra en la clase.

Todos estos resultados, señalaron que, en general, el estilo autoritario de la vieja escuela podría considerarse extinto o en vías de extinción; esto es significativo y aún más si se considera que el grueso de la población estuvo constituida por jóvenes preparatorianos cuyas conductas en clase no siempre son fáciles de manejar.

No obstante, aunque los resultados en general fueron positivos y confirmaron la hipótesis planteada; también se consideraron otros aspectos que muestran los resultados obtenidos y que bien podrían ser motivo de otros estudios o investigaciones:

Si bien se detectó una tendencia a percibir un ambiente de aula democrático y a considerar al catedrático como alguien interesado en las necesidades de sus aprendices; los resultados, asimismo mostraron a un docente que académicamente no da más, limitándose a dar sólo los contenidos institucionales.

Esto podría estar en vinculación directa con el “hacer” del estudiantado que si bien pone atención y participa en clase; los datos dejaron entrever que tampoco están motivados como para hacer trabajos extraescolares. Esa “chispa” ese “extra” que “el catedrático ideal” pondría en sus clases, en esta investigación, no se vio reflejada en ningún caso. Se pueden vislumbrar aún un maestro y un alumno tradicionales, cumpliendo sólo reglamentariamente sus “haceres”.

Se puede concluir en general, que si bien el estudio de los factores relacionales en la Investigación Educativa aún “está en pañales”, su importancia en el análisis del fenómeno de enseñanza-aprendizaje es innegable y urgente. Más aún si consideramos que lo que sucede en cualquier salón del mundo, es antes que nada un problema o fenómeno de orden interpersonal e incluso intrapersonal.

REFERENCIAS

- Abraham, A. (1986). *El enseñante es también una persona. Conflictos y tensiones en el trabajo docente*. España: Gedisa.
- Barca, A. (1997). *Procesos de aprendizaje en ambientes educativos*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Aceres.
- Bennett, N. (1979). *Estilo de Enseñanza y progreso de los alumnos*. Madrid: Morata.
- Bimbela Pedrola, J. L. (2007). *Ciudadano al formador (Habilidades emocionales y de comunicación)*. (2ª Ed.). España: Escuela Andaluza de Salud Pública.
- Craig, R.C. (1967). *Psicología del aprendizaje en el aula*. Argentina: Paidós.
- Freire, P. (1999). *Cartas a quien pretende enseñar* (5ª Ed.). México: Siglo XXI.
- García Hoz, V. P. (1989). *La investigación del profesor en el aula*. (2ª Ed.). España: Escuela española.
- Gómez M. T, S. M. (1999). *Propuestas de intervención en el aula (Técnicas para lograr un clima favorable en la clase)* (5ª Ed.). España: Narcea.
- Gray, D. A., T. M. (2007). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: Muralla.
- Jackson, P. W. (2001). *La vida en las aulas*. España: Morata.
- Martín, L. C. (2003). *Educación personalizante, una personalizante, una perspectiva integradora*. México: Trillas.
- Martínez-Otero Pérez, V. (2008). *El discurso educativo*. Madrid: CCS.
- Peiró, J.M; Oto Luque y Agües y Melià. (1991). *El estrés de enseñar*. Sevilla: Alfar.
- Wall, W. (1966). *Educación y salud mental*. (2ª Ed.). Madrid: Ed. Aguilar.
- Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. España: Centro de publicaciones del Ministerio de la Educación y Ciencia: Paidós,
- Zabala Vidiela, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. España: Graó.

PRÁCTICA DOCENTE, LAS PRIMERAS EXPERIENCIAS DE LA DOCENCIA

ELIZABETH PETO LÓPEZ
Facultad De Ciencias Políticas y Administración Pública
Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

La siguiente ponencia tiene como objetivo demostrar los desafíos que se presentan en una práctica docente, así como las experiencias vividas al trabajar con un grupo del Nivel Medio Superior. La importancia de ello es comprender las acciones que suceden dentro del aula, en donde interactúan el maestro y el alumno como personajes principales. Esta práctica no se limita sólo en el maestro, sino también se involucran los procesos de aprendizaje, permitiendo al profesor cumplir con la gran tarea de enseñar.

Por lo dicho, la enseñanza es tarea del docente, pues él transmitirá sus conocimientos, con el objetivo del aprendizaje hacia el alumno; sin embargo, durante este proceso se presentan diversos factores que afectan a la construcción del conocimiento. Así, enseñar no es una tarea fácil, ya que requiere establecer habilidades y estrategias de enseñanza que permitan llegar al fin.

Palabras clave: práctica docente, aprendizajes, observación, estrategias de enseñanza.

INTRODUCCIÓN

La práctica docente, es un espacio que permite ejecutar todo lo aprendido de los teóricos sobre las prácticas en el aula, así como analizar los elementos que intervienen en el aprendizaje; desde el comportamiento observable de los estudiantes, el contexto de la escuela, y las relaciones entre maestro-alumno.

El objetivo de esta investigación es dar a conocer la experiencia docente en la formación profesional de la Licenciatura en Historia y Estudios de las Humanidades de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). La malla curricular de la Licenciatura antes mencionada permite tener una acentuación en docencia, con el objetivo de proporcionar herramientas de enseñanza y aprendizaje a los futuros Historiadores.

El trabajo está estructurado en tres partes, la primera denominada “El contexto Interno-Externo, en donde se explica los elementos que rodean a la escuela; el segundo apartado, “La observación del aprendizaje” en el que se relatan las observaciones realizadas previas a la práctica docente con la intención de conocer al grupo y por último, “La práctica docente” en el cual se describen las sesiones dentro del aula.

Contexto Interno-Externo

El presente trabajo detalla la práctica docente realizada en el Nivel Medio Superior; bachillerato Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica “Dr. Carlos Canseco González” (Conalep), ubicada en el municipio de Apocada, Nuevo León¹. Esta institución cuenta con treinta salones distribuidos en cuatro edificios y con muebles escolares básicos en buen estado (escritorio, pizarrón blanco, pizarrón verde de menor dimensión, el cual no se usa como recurso didáctico, sino como espacio para publicar eventos escolares). Dentro de las carencias de la escuela se observó que las aulas no cuentan con equipo de cómputo ni proyector, así como falta de una biblioteca.

Las oficinas administrativas de la escuela se encuentran en las plantas bajas de cada edificio, dejando las aulas de las plantas superiores disponibles para impartir clases.² También, la escuela dispone de cuatro talleres para la formación técnica,³ un sólo estacionamiento mediano, una cancha amplia al aire libre y un patio central techado para eventos académicos que a su vez está habilitado para la práctica del basquetbol y fútbol.

Por otro lado, durante la práctica docente se observaron algunos factores externos que rodeaban al plantel, como por ejemplo: la ubicación de la escuela esta sobre la avenida principal, con un flujo vehicular muy continuo, dejando así a los estudiantes la opción de cruzar sin prevención alguna.

¹Conalep “Dr. Carlos Canseco González”, se ubica sobre la avenida Gaspar Castaño s/n y Rodesia del norte Villa de San Carlos 2º Sector. Apodaca, Nuevo León.

²El primer edificio en su planta baja, es ocupado para dirección, sala de maestros, laboratorio de informática y baños. El segundo edificio, en la planta baja se ubica el archivo escolar y baños, llegando sólo a la mitad de esta planta. El tercer edificio, la planta baja es destinado para el auditorio. El cuarto edificio en su planta baja se ubican: la oficina de la carrera técnica de Motores y planeadores, el cuarto de limpieza y al final de esta misma planta la cafetería, la cual no tiene ninguna mesa para consumir alimentos, sólo funciona para vender y despachar a los alumnos.

³Los talleres con los que dispone la institución son: el taller automotriz, el taller de máquinas y herramientas, el taller de Construcción y el taller de Motores y planeadores; este último taller dispone de un avión Cessna para las prácticas mecánicas.

Aunado a esto, la institución esta insertada en medio de zonas con un aumento en el desarrollo urbano y comercial, cabe mencionar que casi toda la población estudiantil residen en la cercanía de la escuela, por lo que, para ellos es muy normal la convivencia cotidiana en el sector.⁴ La socialización de los alumnos hacia el contexto externo, permitió ver como la escuela y su entorno, van construyendo una personalidad en los alumnos, tal como mencionan las autoras Silvia Alderoqui y Beatriz, Aisenberg (1998):

La socialización generada por la propia convivencia es parte de la construcción de la personalidad. En el medio urbano, esa convivencia es continua, intensa; impregna casi la totalidad de los actos de las personas: en el trabajo, en el traslado, en el esparcimiento, en el lugar de residencia. La ciudad tiene entonces una fuerza educadora potenciada por la magnitud y permanencia de los intercambios y contactos, por la densidad de las relaciones sociales concretas y simbólicas, y de las relaciones con el sustento físico construido y natural (p. 101).

Así, la importancia de la ubicación de la escuela resulta ser un factor crucial en el aprendizaje de los alumnos, ya que a partir de las transformaciones del espacio los estudiantes van adaptando su convivencia social y así como el propio aprendizaje.

Observación del aprendizaje

Antes de realizar la práctica docente, se realizó una observación sobre el grupo 113⁵ de primer semestre en el turno vespertino, conformado por cuarenta alumnos siendo dos ellos, mujeres. Durante la observación se detectaron algunos elementos positivos y negativos para lograr la adquisición del conocimiento; dentro de lo positivo se tuvo una óptima luminosidad del salón, tanto de luz artificial como natural; esta condición fue favorecida por la posición que presentaba el salón, asimismo, los pupitres se encontraban en buen estado al noventa por ciento, aunque el escritorio del maestro estaba un poco rayado y maltratado, pero utilizable.

Antes de realizar la observación, el maestro en turno me presentó con el grupo y les explicó a los alumnos sobre la actividad a realizar en el aula, inmediatamente los alumnos mostraron en sus miradas un asombro, con varias inquietudes, pues la mayoría de los estudiantes querían saber en qué consistía exactamente la observación y si la intención de ello, era para reportarlos. No sólo los alumnos cuestionaron mi presencia en el aula, sino también los docentes de las siguientes clases, pues se mostraron nerviosos llegando a preguntar si la Secretaría de Educación Pública (SEP) había solicitado ser observados.

Para desarrollar este análisis, se ocupó el primer pupitre ubicado en la entrada del salón; desde ese lugar se podía ver el grupo completo y al maestro, permitiendo identificar una característica singular en el grupo, pues los estudiantes se encontraban separados según su sexo dentro del aula: del lado derecho se ubican los hombres, del lado izquierdo las dos mujeres, de esta manera Becerra, Garrido y Romo (1989) señalan que “los alumnos se agrupan según su género y se ubican a distancia del espacio que simboliza el poder, aunque individualizados, todos realizan el mismo trabajo” (p.13) en el mismo espacio, pero sin llegar a mezclarse. (Ver imagen 2 en Anexos).

⁴El crecimiento acelerado de la zona donde se localiza la escuela provocó que en varias sesiones los alumnos se distrajeran por la música (vallenata) generada de las casas habitación adjuntas a la escuela.

⁵El grupo 113 ocupaba el aula seis, ubicado en el segundo edificio planta alta y en la esquina del lado derecho.

A continuación se detalla el análisis de las unidades de aprendizaje observadas en el grupo que fue asignado, cada clase con una duración de cincuenta minutos:

Resolución de Problemas 13:30 -14:20

En esta asignatura, el grupo tuvo un cambio de maestro por asuntos internos de la institución, por lo tanto, al presentarse la nueva docente, ocupó la sesión para establecer y aclarar los lineamientos con los que se trabajaría el resto del curso, así como tomar en cuenta los trabajos realizados por el docente anterior. El cambio de maestro a medio curso ocasiona un grave problema para el aprendizaje y más porque el semestre ya estaba avanzado, pues se debía trabajar un poco más rápido bajo el compromiso y responsabilidad que solicitó la docente. A pesar de fijar el modo de trabajo, resulta ser una tarea complicada debido a que los alumnos estaban acostumbrados al maestro anterior.⁶

Hasta este momento, los alumnos se habían mostrado atentos y algo tranquilos, pero cuando la maestra indicó a los estudiantes ocupar los pupitres por número de lista mostraron su inconformidad, argumentando que no estaban en la secundaria para tomar sus lugares de esa forma; inmediatamente la maestra comentó al grupo que así iba a ser en todas sus clases con el fin de mantener un mejor control y orden. El cambio provocó que los estudiantes abandonaran su zona de confort, ya que estaban agrupados según su género tal como se menciona anteriormente.

Por otro lado, a pesar de la buena luminosidad que existía en el salón, el traslado del sol para su ocultación llegó a molestar la visibilidad de los alumnos sentados en la primera fila del aula, ante la dificultad de ver el pizarrón se les preguntó a los alumnos más cercanos a mi lugar, si lograban ver los apuntes de la maestra; respondiendo que veían muy poco debido la proyección de la luz solar, sin embargo la clase siguió.

Matemáticas (3 horas): 14:20-15:10, 18:00-18:50, 18:50-19:40

En esta unidad de aprendizaje, los alumnos replicaban las tres horas de estudio, por lo complicado que es para ellos la unidad. El docente llegó al aula con mucha energía, sin embargo al transcurrir la clase la fuerza inicial fue descendiendo. Asimismo, tomó lista al inicio de la sesión y prosiguió con un rescate de conocimientos previos, promovió la participación de los alumnos, expuso el tema, aclaró conceptos y dudas las veces que fueran necesarias. La forma de evaluar fue a partir de la participación correcta de los alumnos y la asistencia.

Una de las dificultades observadas en la clase fue, el agotamiento por parte del docente; el cual explicó al acercarse para justificar el motivo de su cansancio, pues el maestro manifestó trabajar en tres escuelas. No obstante, la inquietud sobre la observación, llevó al maestro a dar su aclaración, pues creyó que era una inspección por parte de la SEP.

El exceso de trabajo y saturación del profesor, lo obligaba a consumir sus alimentos durante la clase, pues él comentó no tener tiempo para sus alimentos a causa de los horarios consecutivos entre las tres escuelas. Ante esta situación, se derivaron varias problemáticas para la enseñanza y aprendizaje como por ejemplo: la falta de revisión de las tareas y ejercicios en la clase; sustituyendo esta función en otro horario. Ya en la última hora de la clase, los alumnos se mostraron más inquietos por salir, debido a la oscuridad, a lo flexible que era el profesor y porque era viernes.

⁶Varios alumnos manifestaron que el maestro anterior no les encargaba muchas tareas ni actividades.

Desarrollo Ciudadano 15:10-16:00

En esta unidad de aprendizaje, se observó la presencia de un diálogo fluido entre los alumnos y el docente mostrando una relajación completa del grupo, así como una preferencia hacia él. El maestro inició exponiendo el tema y presentando ejemplos prácticos para lograr la comprensión de la clase. La forma de la evaluar fue a través de tareas y asistencia. Asimismo, una de las dificultades de la asignatura fueron las salidas constantes de los alumnos perdiendo gran parte de la clase.

Autogestión del Aprendizaje 16:20-17:10, 17:10-18:00

La maestra hizo un rescate de conocimientos, promovió la participación del grupo en forma ordenada, aclaró los conceptos, expuso el tema, realizó una lectura para el grupo, aunque los alumnos no prestaron atención. La forma de evaluar, fue a partir de la participación, asistencia y la revisión de la carpeta. Una de las dificultades que afectó al proceso de enseñanza y aprendizaje, es el uso constantemente del celular por parte del docente, lo que permitió a los alumnos estar en las redes sociales.

En la observación del grupo, se desarrollaron varios elementos que propiciaron un comportamiento conductual en los alumnos. Por ejemplo: en la unidad de aprendizaje Resolución de Problemas, la maestra solicitó a los alumnos un trabajo final para su asignatura, en el cual confirmaría si ellos aprendieron el contenido. Así, Arancibia, Herrera y Strasser (2008) dicen que “los profesores podrán determinar si sus alumnos han comprendido la materia cuando pueden mostrar cambios, por ejemplo, en los resultados” (p. 47) de sus evaluaciones. De esta manera, es necesario una evidencia para saber si los estudiantes han aprendido a partir de la modificación de sus conductas.

En la clase de Autogestión del Aprendizaje, se observó un aprendizaje a través del condicionamiento operante, donde la maestra promovió la participación de los alumnos en forma ordenada, otorgando la palabra a los estudiantes conforme levantaban la mano; bajo este orden no hubo interrupción alguna. En este sentido, Arancibia, Herrera y Strasser (2008) definen que “la atención está puesta en la consecuencia que sigue a una respuesta determinada y en el efecto que ésta tiene sobre la probabilidad de emisión de la respuesta” (p. 53). De esta manera los alumnos estuvieron condicionados a esperar la indicación del docente.

Sobre las teorías cognitivas del aprendizaje, se utilizó la asimilación en la clase de Desarrollo Ciudadano, para explicar los conceptos nuevos del tema. De acuerdo con Arancibia, Herrera y Strasser (2008) mencionan que “este proceso consiste en incorporar nueva información en un esquema preexistente, adecuado para integrarla (comprenderla)” (p. 85). Esto deja en evidencia como los alumnos se van apropiando de conocimientos nuevos a partir de los esquemas que ya tienen.

En la clase de matemáticas, un alumno presentó, la dificultad para resolver los números compuestos; el maestro se dedicó sólo a él para enseñarle hasta que fuera capaz de resolver la ecuación; Arancibia, Herrera y Strasser (2008) señalan que este tipo de aprendizaje:

Es lo que Vygotsky denomina zona de Desarrollo Próximo, la cual consiste por tanto en la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema, bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (p. 92).

En este sentido, el estudiante poseía un determinado nivel para solucionar el problema por lo que sólo requería de la ayuda de una persona, en este caso la del maestro para alcanzar el aprendizaje mediante una enseñanza adecuada.

Práctica docente

En el primer día, para iniciar la práctica docente, el maestro titular de la unidad de aprendizaje, me presentó con el grupo, mientras él comentaba sobre las funciones a desarrollar; los alumnos preguntaron en forma desordenada si las actividades iban a ser parecidas a la observación de días atrás,⁷ a lo cual el docente, explicó que se les daría clases por mi parte; inmediatamente los alumnos manifestaron preocupación por la forma de evaluar y a las dobles tareas que ellos pensaron que iban a tener por ser en ese momento dos maestros en una sola asignatura. Cabe mencionar que el grupo, se encontraba experimentando dos cambios dentro del aula: la primera fue el nuevo maestro y los lineamientos en la unidad de aprendizaje Resolución de Problemas y el segundo, con la práctica docente a mi cargo.

Dentro de los temas que se desarrollaron en la asignatura Desarrollo Ciudadano, se encontró varios retos como son la enseñanza de la historia de México en algunos temas indispensables para la construcción de un mejor ciudadano con identidad y unidad mexicana; así, el reto de enseñar historia resultó en las primeras sesiones una gran tarea, pues los alumnos estaban con la actitud de un rechazo hacia los temas de historia, de esta manera Molina (2014) menciona que se debe:

Desarrollar estrategias de enseñanza y de aprendizaje que ayuden a los estudiantes a tener una mejor comprensión de la historia, y con ello, modificar la percepción que la mayoría tiene sobre esta disciplina: que es aburrida y no tiene ninguna utilidad en la sociedad actual. (p. 146).

El propósito es eliminar esta concepción sobre la Historia en los alumnos, por lo tanto se recurrió a la ejecución de varias estrategias de enseñanza y aprendizaje, con el objetivo de alcanzar en los alumnos un interés por los temas de historia.

La unidad de aprendizaje que se trabajó en la práctica docente fue Desarrollo Ciudadano del área de Ciencias Sociales correspondiente al área formativa, con una frecuencia de dos días a la semana: los martes de 14:20-15:10 y viernes de 15:10-16:00, solamente se abordó algunos temas de la unidad dos del libro de texto, la cual constaba de dos unidades, siendo la segunda parte la más extensa.

- ***Unidad 2, 2.1: comprende los temas: Derechos Humanos: origen conceptual e histórico; Derechos Humanos en la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, los Símbolos Patrios, Nacionalidad y Soberanía y Fenómenos Sociales.***

De acuerdo con el Programa de Estudio del módulo de Desarrollo Ciudadano (2012) señala en los resultados de aprendizaje, que el alumno debe asumir una actitud crítica y propositiva hacia los fenómenos sociales, políticos e históricos para permitirle valorar su individualidad, su identidad y

⁷La observación se realizó el día viernes 20 de octubre del 2017 y las practicas empezaron el día 7 de noviembre, este desfase de dos semanas fue porque el Maestro titular solicitó que se le ayudara con un proyecto de Ciencias Sociales que tenía el a su cargo con otro grupo distinto al que serían la práctica docente.

la diversidad de las personas (p. 14). De este modo Molina (2014) indica que se debe “proveer al estudiante de una cultura general que le permita interactuar en su entorno de manera activa propositiva y crítica” (p. 147), con el fin de lograr una convivencia unida y una concepción más amplia del entorno del alumno.

- ***Sesión 1, tema: Derechos Humanos: origen conceptual e histórico***

La primera sesión fue el martes 7 de noviembre 2017, en este día, todos los alumnos se mostraron atentos a mi presentación, se les indicó la forma de trabajo, así como la importancia de hacer las tareas y participaciones ordenadas. Un alumno, preguntó, si también daría clases al resto de los grupos que llevan la misma materia, a lo respondí que no, pues la práctica docente sólo se enfocaba a este grupo. Un segundo alumno preguntó si el maestro titular ya no les daría clases y el maestro respondió que por requerimientos de la práctica, él les daría clases cuando esta actividad concluyera.

Después de aclarar las inquietudes de los alumnos, se pasó lista y se inició con un rescate de conocimientos del tema, a través de una lluvia de ideas en forma grupal, con el fin de indagar en los alumnos lo que conocían del tema a revisar. En el desarrollo, se les explicó a los alumnos el tema escribiendo en el pizarrón un cuadro sinóptico sobre el origen, etapas históricas y características de los Derechos Humanos, así como la aclaración de los conceptos encontrados en el tema. Para la conclusión del tema, se preguntó de manera grupal si había dudas y nadie respondió, posteriormente se le comentó a los alumnos que los Derechos Humanos en algunos casos no han sido respetados en su totalidad, lo que dio paso a las participaciones.

Finalmente, antes de indicar la tarea para la siguiente sesión, casi todo el grupo preguntó por ella; se les explicó que debían elaborar una línea del tiempo sobre la historia de los Derechos Humanos y así como una conclusión de media cuartilla sobre la actividad. Una vez que se concluyó la explicación de la tarea, varios alumnos comentaron, que no habían tenido tiempo para salir; pues era una costumbre de ellos pedir permiso para ir a la cafetería o al baño.

En las observaciones previas a la práctica docente, me percaté que en ésta materia, los alumnos salían constantemente del aula, siempre con el permiso de maestro, la mayoría de las ocasiones los alumnos regresaban después de un buen rato con algunos alimentos y otras veces llegaban cuando la clase estaba por terminar.

- ***Sesión 2 y 3: Derechos Humanos en la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos***

La sesión dos fue el viernes 10 de noviembre del 2017, se pasó lista, después se les preguntó a los alumnos cómo se encontraban, respondiendo estar algo cansados porque era viernes y porque les tocaba en ese día tres horas de matemáticas; hasta ese momento percibí los alumnos aburridos. Así que solicité a los alumnos cambiarse de lugar; rápidamente ellos atendieron la solicitud y se logró un cambio de animó, permitiéndome empezar bien la clase.

Posteriormente, se realizó un rescate de conocimientos del tema a partir de dos preguntas literales: ¿Qué es la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos?, y ¿cuál es la historia de la Constitución Mexicana?, mediante estas preguntas hubo participación de los alumnos, algunos comentarios no fueron precisos, pero se les siguió animando hasta reflexionar más sus argumentos.

Para el desarrollo del tema, se realizó un mapa de sol para la explicación y comprensión de la Constitución en su historia e importancia, así como la aclaración de los conceptos encontrados

como Revolución, Ejército Constitucionalista, Congreso Constituyente y Diario Oficial de la Federación.

Los alumnos en esta etapa son adolescentes y se percibió que no tienen muy claro los conceptos. Por consiguiente, Carrero, Pozo y Asensio (1997) mencionan que “los adolescentes evidencian una comprensión de los conceptos históricos mucho más limitada de lo que podría suponerse, ya que un buen número de casos los entienden de manera errónea o incompleta” (p. 40). Por lo tanto, para lograr en los alumnos una comprensión de los conceptos, se les escribió en el pizarrón los conceptos en color rojo, para llamar y buscar enfocar su atención en la explicación del mismo.

En el cierre de la clase, se concluyó de manera grupal, resaltando la importancia de la promulgación de la constitución para el hombre. Posteriormente, les indicó a los alumnos realizar un escrito a mano de media cuartilla sobre lo que entendieron del tema.

La sesión tres, fue el martes 14 de noviembre 2017, la cual inició unos minutos tarde, ya que el maestro anterior aún no concluía su clase. Se pasó lista y se realizó un rescate de conocimientos previos a través de una pregunta exploratoria: ¿Por qué son importantes los Derechos Humanos en la Constitución?, habiendo participación activa de los alumnos.

En el desarrollo del tema se realizó un cuadro sinóptico en el pizarrón, posteriormente se concluyó de forma grupal sobre los derechos humanos que emanan de la constitución. En este punto los alumnos levantaban la mano para salir del salón, provocando poca participación. Así que, se recurrió a la lista para anotar las participaciones argumentadas, de esta manera los alumnos se animaron a intervenir más logrando que ya no salieran del aula.

Por último, se indicó a los alumnos realizar la actividad de su libro de texto en la página 85, el cual se revisó en clase. Durante este tiempo, los alumnos intentaron nuevamente pedir permisos para salir, se les informó que tenían que terminar la actividad para salir.

• ***Sesión 4: Los Símbolos Patrios***

Sesión correspondiente al día viernes 17 de noviembre del 2017; se pasó lista y se realizó el rescate de conocimientos a través de la colocación de imágenes en el pizarrón, los alumnos participaron conforme se fueron pegando las imágenes, las cuales fueron la Bandera Mexicana, Escudo Nacional, el Himno Nacional y personajes históricos como Francisco Gonzales Bocanegra y Jaime Nunó.⁸

El objetivo de las imágenes fue profundizar en los alumnos sobre el conocimiento histórico que tenían sobre las mismas, vistas desde la construcción histórica para una identidad nacional. Por consiguiente, Buletti (2015) señala que “en el ámbito educativo se aconseja el uso de las imágenes como disparadores, se remite tácitamente a una tradición que entiende a la imagen como una fuente de seducción para quién la observa” (p. 5). Esta estrategia de aprendizaje permite atrapar y estimular a los alumnos a participar y a comprender el pasado para ir fortaleciendo una identidad nacional.

En desarrollo, se dio la explicación del tema, también se identificó y se aclaró los conceptos encontrados en el texto. Por último, el cierre de la clase se concluyó identificando a los alumnos más callados con el objetivo de conocer si comprendieron el tema. Asimismo, el cierre se dificultó por la

⁸El aula no cuenta con equipo de cómputo ni proyector por lo que recurrió a imprimir imágenes para pegarlas en el pizarrón.

música que provenía de las casas continuas al salón, se pensó en cerrar las ventanas para minimizar el ruido, pero debido al calor que existía en la ciudad no fue viable cerrar dichas ventanas.

Para la actividad de la clase, se solicitó a los alumnos la elaboración de una conclusión por escrito de media cuartilla del tema visto. Asimismo se les indicó que ningún alumno saldría hasta terminar la actividad. Por último se anotó en el pizarrón la tarea y los lineamientos, el cual consistía en un reporte de lectura del siguiente tema, Nacionalidad y Soberanía de su libro de texto.

- ***Sesión 5: Nacionalidad y Soberanía***

Esta sesión fue el martes 21 de noviembre 2017, la clase empezó con el pase de lista, seguido del rescate de conocimientos previos a partir de dos preguntas exploratorias: ¿Qué es nacionalidad? y ¿Qué es soberanía?, hubo participación por parte de los alumnos, pero se pudo observar que los conceptos del tema aun no eran bien comprendidos a pesar de haber realizado un reporte de lectura como tarea de la sesión anterior.

Posteriormente se explicó del tema y se aclaró los conceptos de pueblo, sociedad, soberanía, nación y nacionalidad. Carrero, Pozo y Asensio (1997) señalan que “la comprensión de los términos es frecuentemente sobreentendida por lo profesores, que acostumbran a usarlos en la escuela sin previa explicación, o como máximo a ofrecer una definición convencional de los mismos, que obviamente resulta insuficiente cuando los conceptos alcanzan la complejidad” (p. 42). Es por eso la necesidad de aclarar adecuadamente dichos conceptos.

El cierre del tema se realizó en forma grupal y se solicitó a los alumnos distraídos mencionar por qué es importante conocer el concepto de nación en la historia de México, así como la nacionalidad y la soberanía en el país. Por último, se indicó a los alumnos juntarse en binas y elaborar una conclusión por escrito de una cuartilla sobre el tema visto.

Al escuchar una cuartilla, los estudiantes argumentaron que era mucho trabajo a realizar, inmediatamente se les comentó, que el escrito se anotaría en la lista, después de esto los estudiantes empezaron a trabajar. Decidí pasar por las filas para verificar el trabajo de los alumnos y en ese momento un alumno comentó con otro compañero que nadie podía salir hasta terminaran el trabajo. Al final la clase ningún alumno solicitó permiso para salir, pues ellos ya estaban comenzando a cambiar esa conducta.

- ***Sesión 6: Fenómenos Sociales***

Sesión del día viernes 24 de noviembre del 2017, la clase empezó con un retraso de quince minutos debido a la junta de padres de familia, al cual ya estaba finalizando.⁹ Al término de la junta, el profesor a cargo de la reunión, me informó que algunos padres de familia solicitaron llevarse a sus hijos, aprovechando el permiso que ellos habían solicitado en sus trabajos para asistir a la junta.

Por lo tanto, la clase inició con dieciocho alumnos de los cuarenta que debían ser. A pesar de la poca cantidad de estudiantes se prosiguió con el rescate de conocimientos a través de una lluvia de ideas, las cuales se fueron apuntando en el pizarrón por parte de los alumnos. Posteriormente, se desarrolló el tema haciendo énfasis en la importancia de llegar a comprender los fenómenos sociales del país, tal como Delval (1991) menciona que:

⁹La junta se realizó para la entrega de calificaciones; a cargo por el maestro de matemáticas.

La comprensión clara y puntual de los fenómenos sociales ha de ser uno de los objetivos primordiales de la educación. Si queremos contribuir a que existan individuos libres, autónomos y críticos, es muy importante que entiendan la sociedad en la que viven en sus distintos aspectos y su propio papel dentro de ella (p. 307).

Es por eso que los alumnos de este nivel educativo deben aprender a entender la sociedad en la que viven, comprendiendo los fenómenos sociales que se han desarrollado en la historia transformando a la sociedad.

Se abordaron los fenómenos sociales, buscando en los alumnos desarrollar una visión crítica, a partir de los ejemplos: las Revolución Mexicana y la Segunda Guerra Mundial, al principio no fue fácil, pues la visión de los alumnos de bachillerato señala Delva (1991) que:

Es muy pobre y esquemática, limitada a unos pocos hechos dispersos, tratados de forma aislada y representados de tal forma que parece que el objetivo que se busca no es que los individuos entiendan qué hacen en el mundo sino que tengan algunas direcciones útiles y unos nombres para que si les habla de ellos, les suene (p. 307).

La explicación y ejemplos de los conflictos permitieron que los alumnos comprendían los fenómenos sociales que han modificado a la sociedad en todos sus aspectos. Finalmente, el cierre de la clase, se concluyó de manera grupal donde se solicitó a los alumnos mencionar otros fenómenos sociales que han sido una producción social.

CONCLUSIÓN

La práctica docente que realizó en el Conalep fue muy satisfactoria, ya que me permitió adquirir conocimientos sobre la labor docente, así como la oportunidad para ingresar al campo laboral en el futuro. La experiencia que da la práctica docente permite hacerse de varias estrategias para la enseñanza y aprendizaje, pero no significa que sea suficiente, pues en la educación siempre es necesario investigar más para lograr que el alumno aprenda de la mejor manera.

Al final de las prácticas algunos alumnos comentaron que comprendían como todo está vinculado al paso del país, pues ha sido un trabajo constante de muchas personas que han tenido participación en la conformación de la misma; al escuchar esas palabras de los alumnos me dio gusto saber que habían comprendido los temas.

REFERENCIAS

- Alderoqui, S., Aisenberg, B. (1998.) La ciudad revisitada. En *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con Prácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Arancibia C., V., Herrera P., P. y Strasser S., K. (2008). *Manual de Psicología Educativa*. Recuperado de <https://bibliotecafrancisco.files.wordpress.com/2016/06/manual-de-psicologc3ada-educacional-arancibia-v-herrera-p-strasser-k.pdf>
- Becerra, M.G.; Garrido, M.R. y Romo, R.M. (1989). *El aula universitaria: lugar de observación*. (1ª Ed.). Monterrey, Nuevo León. México: Facultad de Filosofía y Letras. UANL.
- Buletti, S. (2015). *El uso de imágenes en la enseñanza de la historia: Reflexiones y propuestas*. Recuperado de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:z9qVt0bLHrsJ:www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/ponencias/buletti.pdf>

- Carrero, M., Pozo, J. y Asensio, M. (1997). La comprensión de los conceptos históricos por el adolescente. En Victoria Lerner (Comp). *Los niños, los adolescentes y el aprendizaje de la historia*. México: Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, A.C.
- Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. (Ed.). (2012). *Programa de Estudios del módulo Desarrollo Ciudadano*. México: Conalep.
- Delval, J. (1991). *Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. Barcelona: Paidós
- Molina Barrón, G. (2014). La práctica docente: una experiencia de aprendizaje en el contexto real. En *La enseñanza de la Historia y sus implicaciones en el aula*. México: Facultad de Filosofía y Letras.

ANEXOS

Imagen 1. Vista área de CONALEP Dr. Carlos Canseco González.



Fuente: Recuperada de Google Maps.

Imagen 2. Emplazamiento del grupo. “Por emplazamiento, se entiende la acción de emplazar, es decir, el convocar, el hacer reunir, colocar, disponer algunas cosas. En el contexto educativo, refiere a la situación, posición, ubicación y localización de los lugares en que se hallan los alumnos” (Becerra, M.G.; Garrido, M.R. y Romo, R.M., 1989, p. 13).



Imagen 3. Grupo 113 trabajando.



Imagen 4. Imagen grupal.





CAPÍTULO 3.
ENSEÑANZA DE LA HISTORIA
Y FORMACIÓN CIUDADANA



RECONFIGURAR LA FORMACIÓN CIUDADANA A TRAVÉS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL BACHILLERATO MEXICANO

JOSÉ MANUEL TOVAR HERRERA

Escuela Preparatoria Rector Hidalgo. Incorporada a la U.M.S.N.H.

MA. DEL CARMEN ARIAS VALENCIA

Coordinación General de Estudios de Posgrado UMSNH

MARCELA PATRICIA DEL TORO VALENCIA

Facultad de Psicología USMNH

Resumen

La formación de los estudiantes en México, desde la educación básica, mantiene vigente el objetivo de educar para la formación y asimilación de una identidad nacional. En este sentido, la enseñanza de la Historia ha sido el medio para reafirmar una serie de valores nacionales, cuyo origen se remonta a los procesos independentistas acaecidos en el siglo diecinueve y fortalecidos en los gobiernos posrevolucionarios en México. No obstante, la edad de los estudiantes de bachillerato y el contexto social en el que se desenvuelven en los albores del siglo veintiuno, entra en una serie de contradicciones y diferencias con los valores sociales que son promovidos en la más reciente etapa de la globalización. Ante ello, cabe preguntar: ¿será necesario que el proceso de enseñanza-aprendizaje, a nivel bachillerato, deje atrás el discurso nacionalista y se avoque a una enseñanza crítica de la historia en aras de la formación de un nuevo tipo de ciudadano? ¿Sustitución o complementación de los valores nacionales con respecto a los valores supranacionales?

Palabras clave: enseñanza de la historia, bachillerato, ciudadanía, educación para la ciudadanía.

Cohesión social e identidad nacional desde la enseñanza de la Historia

El proceso de enseñanza de la Historia en México, particularmente, ha estado sujeto a los vaivenes políticos que, desde la etapa independiente, definieron qué enseñar y sobre todo para qué enseñar la Historia. No obstante, la etapa porfirista y la posrevolucionaria le dieron un giro importante a la enseñanza de la Historia, en la cual el modelo de formación de un ciudadano estuvo sujeta a cierto tipo de valores identitarios principalmente.

En ese sentido, es pertinente hacer un breve repaso en torno al desenvolvimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de Historia. Asimismo, la relación entre este con el proyecto Estado que impulsaron los distintos gobiernos, sobre todo en el periodo comprendido de 1880 a 1940. En ese periodo se fortaleció una amplia gama de ideas en torno al origen del mexicano, en el cual, el rescate del pasado prehispánico fue uno de los ejes rectores en ese sentido. Es importante tener en consideración lo anterior, en virtud de ampliar el rango de posibilidades en torno a una enseñanza de la Historia distinta y distante a la tradicional.

En ese tenor, el desarrollo de la enseñanza de la Historia debe de comprenderse en función de dos elementos principales: el contexto socio-político vigente y los objetivos del Estado en torno a la formación/educación de sus ciudadanos. Los planes que contemplaron reformas en materia educativa tanto en las leyes reglamentarias como en el artículo tercero constitucional fueron el reflejo de esos cambios promovidos desde el poder. Aunado a ello, los factores ideológicos influyeron y, en varios casos, determinaron el método y la finalidad de la formación ciudadana, en la cual la enseñanza de la Historia desempeñó muy importante, sobre todo en la configuración y sustento de los valores nacionales e identitarios.

El proceso revolucionario en México profundizó la idea de formar a los ciudadanos en torno a cierto tipo de cánones heredados de las luchas entre liberales y conservadores, en el siglo diecinueve. En ese sentido, valores cívicos como la solidaridad, la justicia, la igualdad, la cooperación, entre otros más, fueron incluidos en la enseñanza de una historia patria de carácter reivindicativa con una línea discursiva que daba cuenta de la vigencia de una historia oficial, de la cual se desprenden interpretaciones históricas e historiográficas ajustadas a determinados derroteros. En ese sentido se pueden comprender las aportaciones de varios intelectuales que fueron activos partícipes de esos procesos de reforma en el ámbito educativo, como lo fue el caso de José Vasconcelos.

La obra educativa de Vasconcelos fue el primer gran referente del proyecto revolucionario, en virtud de haber terminado con gran parte de la herencia positivista que había sido uno de los más importantes distintivos del régimen porfirista.

A su vez, Vasconcelos le dio forma a una nueva identidad nacional basada en la reivindicación del pasado prehispánico, que combinado con los ideales revolucionarios basados en la justicia social y democracia, le dio forma al concepto del “hombre nuevo”, que no era más que una compleja relación entre el México antiguo y el México modernos en un incipiente proceso de industrialización.¹

La obra *La Raza Cósmica: Misión de la Raza Iberoamericana* (1925), dio paso a un discurso en el cual se le dotó a la sociedad mexicana de una nueva identidad, cuyo pasado fue romantizado y enaltecido, lo cual derivó en un discurso reivindicatorio del papel del indígena en la historia. Todo lo ante-

¹Ocampo López, Javier, “José Vasconcelos y la educación mexicana”, *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, 2005, p. 150.

rior paulatinamente se comenzó a reflejar en el tipo de historia nacional que se enseñaba (de alguna forma se sigue enseñando) en las escuelas de educación básica, principalmente en las primarias.

Por lo que respecta a esa visión de la historia del país, una gran parte de ello sigue vigente sobre todo en el enaltecimiento del pasado prehispánico y la centralización de la historia prehispánica en torno a la civilización mexicana y el periodo post-clásico en general. A su vez, la formación ciudadana estuvo poco enfocada a la asimilación de los derechos civiles recién adquiridos en la Constitución de 1917, aunque ello tampoco significó su total omisión.

Por otra parte, durante el periodo de gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940), el programa educativo que impulsó, en un primero momento, fue criticado por sus detractores, por estar supuestamente basado en los principios del socialismo científico, cuya concepción de la realidad vista desde el marxismo, entraba en confrontación directa entre el Estado y la iglesia. Los libros de texto que editó la Secretaría de Educación Pública (SEP), señala Tziv Medin, estaban más guiados a la formación política, en virtud de que prácticamente no contenían elementos pedagógicos.²

La formación ciudadana en ese periodo tuvo un realce muy notorio, el cual provino del giro radical que le imprimió Cárdenas del Río al ámbito educativo. Uno de los principios rectores del proyecto educativo cardenista fue el combate al analfabetismo y la “desfanatización” de la población. En ese sentido, la formación ciudadana estuvo sujeta a lineamientos ideológicos, en los que la herencia del anticlericalismo callista seguía vigente y se fortalecía en la medida en que fueron avanzando las reformas educativas.

El principio de laicidad en la educación fue uno de los ejes rectores; para el gobierno cardenista, la laicidad garantizaría un perfil de ciudadano sin influencia (o con una menor influencia) de la iglesia católica. En este periodo, se fortaleció, a su vez, la enseñanza de la historia patria, a través de la cual se continuaron reivindicando los valores liberales de mediados del siglo diecinueve a través de una visión distante a la línea discursiva original.³

La propuesta educativa de Ávila Camacho se diferenció, con respecto a la de su antecesor, por la eliminación del elemento radical y del discurso anticlerical. Ávila Camacho estaba consciente de que el esquema de la educación socialista no podía desmontarse de inmediato, dado el impulso que ésta recibió durante el sexenio anterior. La designación de Luis Sánchez Pontón como secretario de Educación Pública, dio la sensación de que Ávila Camacho no tenía intención de reformar el sistema educativo ni de remover el carácter “socialista” que tanta controversia había suscitado entre los grupos opositores al cardenismo.⁴

Este periodo se distinguió por los continuos debates en torno a qué tipo de formación debería de tener el mexicano, así como el tipo de valores que a este se le deberían de inculcar en la escuela. El proyecto educativo que impulsó Véjar Vázquez a su arribo a la secretaría llevó por nombre “escuela del amor”, con lo cual dejó en claro que se daría punto final al tema de la educación socialista y, desde ese momento, la educación impartida sería laica, con una perspectiva nacionalista, que a

²Greaves L., Cecilia, *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo, 1940-1964*, Ciudad de México, 2008, p. 37.

³Con ello se está refiriendo a que la línea discursiva de la enseñanza de la historia por parte del Estado, tomó una connotación ideológica radicalizada, la cual sustentó y ‘explicó’ los eventos históricos más relevantes del México independiente; a su vez permitió también conocer otras áreas que no habían sido contempladas con anterioridad, tales como la relación entre las transformaciones sociales, políticas y culturales con los vaivenes del pasado. Pese a ello, la enseñanza de la Historia siguió dándose en el tenor de reivindicar procesos y personajes históricos que de alguna manera debían de ser ‘rescatados’ y colocados en una especie de ‘altar’.

⁴Greaves *op. cit.*, p. 41.

su vez ya no estaría en confrontación con las creencias religiosas.⁵

¿Valores cívicos a través de la enseñanza de la Historia? De distintas formas llegaron a las aulas aquellos valores que fueron impulsados desde la revolución francesa, mismos que entraron en una fase de “mestizaje” con el nacionalismo que en sus diferentes variantes, polarizaron de forma notoria el discurso histórico. La narrativa histórica sobre “los buenos” y “los malos”; personajes sacralizados en donde el mito se incorpora como parte de un proceso de “romantización” de ciertos episodios de la historia nacional.

Por lo tanto, los valores cívicos estuvieron condicionados a un enaltecimiento o negación de personajes y hechos históricos. Por eso es necesario tener un marco histórico de cómo se desarrolló el ámbito educativo durante la primera mitad del siglo veinte. Los elementos de origen ideológico determinaron en buena medida la enseñanza de la historia, así como el tipo y enseñanza de valores cívicos. La herencia de las experiencias vasconcelistas y cardenistas, principalmente, sigue vigente pese a las reformas curriculares que se gestaron durante el viraje al neoliberalismo y que se profundizaron durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari.

Enseñanza de la Historia: del nacionalismo a la globalización

Entre finales de los años ochenta e inicios de los noventa, el mundo se transformó de manera acelerada. Acontecimientos como la caída del muro de Berlín y la desintegración de la Unión Soviética dejaron en claro la fractura en la concepción tradicional de los nacionalismos. En este sentido, se dio un notorio debate en torno a distintas corrientes políticas e ideológicas, principalmente de aquellas cercanas al marxismo.

México no fue ajeno a ese tipo de experiencias, no en el sentido de haber tenido una cercanía ideológica con la URSS, sino en que en esos mismos años, se comenzaron a gestar varios cambios en cuanto a la concepción de la identidad nacional ante dos situaciones: el desgaste del modelo nacionalista en un país multicultural como lo es México y la influencia cultural de los Estados Unidos; el libre mercado y la globalización fueron estableciendo de manera acelerada nuevas percepciones en torno a las identidades ya no solo nacionales, sino locales, regionales, étnicas y culturales, aunque ello no estuvo ajeno a la influencia de las potencias hegemónicas.

Ante ese tipo de escenarios, la educación en México ha tenido que irse ajustando a nuevos elementos y conceptos que provienen del extranjero, principalmente de los Estados Unidos y de Europa. En ese sentido, seguir sosteniendo una enseñanza de la historia de corte nacionalista en el bachillerato resulta ser complicado, en virtud de que las nuevas generaciones tienen una concepción muy tradicional de la historia, la cual es vista solamente como una asignatura que poco se relaciona con el entorno actual. En ese sentido, a los estudiantes se les deberá de impartir un tipo distinto de enseñanza.

La nueva etapa de la globalización, que iba de la mano con el acelerado desarrollo tecnológico, puso sobre la mesa un debate en torno a la forma en la cual la educación se iría adaptando a las nuevas circunstancias. Aunado a ello, la hegemonía de los Estados Unidos se reflejó en la paulatina vinculación entre la educación y el sector privado. En esa nueva relación, se marcaron distintos lineamientos mediante los cuales el sector educativo comenzó a estar condicionado a ciertas medidas económicas, cuyo carácter restrictivo fueron determinando los objetivos primarios de la educación.

⁵*Ibid*, p. 49.

En ese sentido, se dieron una serie de contradicciones en torno a la enseñanza de la Historia; por una parte, la visión pragmática entró en conflicto con la óptica nacionalista, lo cual no se subsanó de inmediato quedando un discurso en el que se promueven algunos valores cívicos de cara a la nueva etapa mundial, pero manteniendo un método tradicional. La explicación de los hechos históricos estuvo (y sigue estando en su mayoría, a nivel bachillerato) a únicamente observar el desenvolvimiento general de la humanidad en su conjunto y de México, en especial; la ausencia de una relación entre el pasado con el presente, sobre todo para la comprensión del principio de causalidad de los procesos históricos.

En ese sentido, se debe de eliminar la idea de una historia lineal y unilateral, ya que ello omite la existencia de otros procesos y actores sociales que han participado en el desenvolvimiento del país o a nivel mundial. En ese sentido, también se tendría que dejar de lado como único método de enseñanza la memorización y la simple asimilación de la historia como un elemento que no está sujeto a la crítica ni escrutinio. La enseñanza de la historia se debe de basar en la historia en tres tiempos: el pasado, el presente y el futuro.

El pasado como el origen de nuestra sociedad, así como para poder entender nuestro actual desenvolvimiento social, a partir de la idea y comprensión de la existencia de una multicausalidad, es decir, la existencia de uno o varios factores en torno a un proceso histórico. Finalmente, para el futuro, no solo se pueden hacer proyecciones a partir del conocimiento histórico y del presente, sino también, como un elemento en el que la participación ciudadana sería un medio para proyectar un futuro o tratar de incidir en él.

No obstante, la etapa neoliberal ha traído consigo un proceso de deshumanización ante la desigualdad social, la discriminación y ciertas tragedias; la indiferencia se ha posicionado como un elemento que lleva a un paulatino proceso de despolitización, en el cual la sociedad, pero en mayor medida los jóvenes, no tienen interés en temas políticos.

El neoliberalismo trajo consigo una serie de cambios notorios en distintos escenarios, entre ellos en lo civil. La transformación en el terreno económico repercutió a nivel general, cuyo resultado fue la idea de moldear un nuevo tipo de ciudadano, cuyas prácticas estuviesen en sintonía con el modelo económico imperante y que fuesen capaces de seguir reproduciéndolo; en el campo académico, en la política, así como en los medios de comunicación masiva y la industria de la cultura estuvieron se fueron orientando en la medida de las necesidades propias de los valores neoliberales.⁶

Como parte de la nueva formación ciudadana promovida por el referido modelo económico, términos como ‘cultura de la autogestión’ y ‘ciudadanía’, tomaron connotaciones a través de las cuales se reconfiguraron varios de los valores sociales pre-existentes. Se consideró que cierto tipo de valores corrían peligro (varios sostienen ese discurso actualmente) por la intervención del Estado en el desarrollo social y económico de los países, entre ellos México. Categorías como ‘ciudadanía’ y ‘sociedad civil’ han estado sujetas a los vaivenes de las interpretaciones, así como de algunos valores como la ‘responsabilidad’, ‘solidaridad’, ‘justicia’, ‘igualdad’ y ‘cooperación’, han estado bajo el asedio de la interpretación a modo, para que estos se ajusten a los principios del libre mercado y de la ‘hiperindividualización’.

⁶El término neoliberal tradicionalmente se asocia a un discurso proveniente, principalmente, de la izquierda. No obstante, ya se había acuñado desde finales de los años cuarenta a raíz de la labor académica y de divulgación de Hayek, a través de la cual estuvo promoviendo los principios y ‘beneficios’ del libre mercado, así como de la relación entre la sociedad y el Estado, así como del Estado con el mercado. Ortiz Gómez, María Guadalupe, “El perfil del ciudadano neoliberal: la ciudadanía de la gestión neoliberal”, Sociológica, 2014, p. 168.

Lo anterior generó que se presentara un efecto de ‘despolitización’ de los términos que han usado los gobiernos desde finales de los años ochenta, profundizándose en la década siguiente. No solo la despolitización se presentó en esos ámbitos, también se dio de manera general, cuyos resultados fueron una paulatina pérdida de la conciencia histórica e interés por comprender de manera más detallada las razones o causales por las cuales se desenvolvía la sociedad. La idea de la autogestión tuvo dos vertientes: en un primer momento, hacía referencia a la justificación de la eliminación de la presencia del Estado tanto en el mercado como en lo referente a la responsabilidad y justicia sociales, respectivamente.⁷

Asimismo, el tema de la identidad en México, desde el inicio del neoliberalismo ha sido muy complejo y contradictorio. ¿Qué cultura ciudadana ha promovido el neoliberalismo este tiempo? Se ha observado la creación de una idea de ciudadanos con conocimiento y asimilación como estilo de vida, la competitividad económica; cierto tipo de comportamientos están también sujetos a la evaluación racional del costo-beneficio de ciertas acciones comparadas con otras. (Ortiz Gómez 2014, 180) En ese sentido, los valores cívicos estarán sujetos a esa relación entre el costo y el beneficio de una acción, ya no por simplemente ‘hacer el bien’, sino por la recompensa que ello traería.

¿Conservación de la identidad? O, ¿crear una nueva identidad? En un primer momento se tendría que conocer y analizar cuál es la idea de democracia por parte de los docentes y cómo la asumen tanto en la práctica como en lo académico. En un segundo momento, la conservación o reconfiguración de la identidad en el auge de esta nueva globalización; el intercambio y mestizaje cultural ha influido de manera importante, en virtud de la presencia de valores supranacionales que han ido incorporando a los marcos normativos como a los usos y costumbres.

¿A qué nuevos escenarios se enfrenta la identidad nacional en el contexto de la globalización? Existe una paradoja en ese sentido, en virtud de que el tema de la identidad es llevado en ocasiones a dos extremos: el nacionalismo y la negación del mismo, a través de lo cosmopolita. ¿Cuáles son los problemas que se afrontan con la existencia de sociedades plurales y multiculturales?

¿Cuáles son las nuevas identidades que se posicionan como contraparte a la concepción tradicional de la identidad nacional? En un primer momento se puede observar la existencia de identidades regionales o locales, en donde el concepto de ‘matria’, como lo concibió el historiador michoacano Luis González, ayudaría a explicar parte de los elementos dan pie a otro tipo de arraigo, más cercano y ‘romántico’ a un lugar de origen. Ello no tiene una derivación directa de algún proceso de globalización, al contrario, es un proceso de retracción tanto a lo cosmopolita, como al nacionalismo tradicional.

Por otro lado, la reivindicación de determinados grupos y sectores sociales, han propiciado la existencia de un nuevo tipo de identidad, las cuales se pueden dividir en dos: aquellas que reivindicarían a los pueblos originarios, pero que cuentan entre su haber con valores supranacionales, tales como la igualdad, la libertad, entre otras más. Por otra parte, aquellas, cuyas identidades están supeditadas únicamente a una serie de valores mundiales o supranacionales, en las cuales los factores políticos e ideológicos desempeñan un rol central.

Un país como México, cuya gran variedad de culturas y sociedades han buscado recientemente y, con mayor vigor, reivindicar sus raíces, ya sea a través del rescate lingüístico, la literatura, la danza, entre otros más la idea de una identidad nacional de carácter homogéneo ya no resulta ser viable. Como estuvo referido con anterioridad, los proyectos de unidad estuvieron regidos a partir

⁷*Ibid*, p. 173.

de la idea de homogeneizar en una sola la cultura nacional, comprometiendo o negando, la identidad, en este caso de los pueblos indígenas. En virtud de lo anterior, la 'identidad multicultural' da la oportunidad de establecer una identidad nacional, con la posibilidad de que los distintos pueblos originarios puedan ser reconocidos tanto por su historia, como por su lengua, usos y costumbres, etcétera. Razón por la cual podemos poner en consideración experiencias a nivel internacional, en donde la asimilación de una multiculturalidad puede inhibir cierto tipo de conflictos regionales, tal como fue el caso de Bolivia, por ejemplo.

En ese sentido, será importante que desde las aulas y a través de la enseñanza de la Historia, se pueda llegar a un marco de reconocimiento y de respeto a la existencia de una multiculturalidad y de una diversidad, que dentro de su complejidad pueda aportar los elementos suficientes para eliminar divisiones nacionales y se consoliden los principios de una sociedad democrática, cuyos valores ya no se sustenten en una sola idea monolítica identitaria que mute a un nacionalismo acartonado.⁸

A partir de estos escenarios, a los estudiantes se les deberá de otorgar las herramientas necesarias para que puedan contar con una conciencia histórica, misma que les dará la oportunidad de comprender de mejor forma el desenvolvimiento de las distintas sociedades que se encuentran dentro del país. A su vez, contar con una conciencia histórica, les permitirá a los estudiantes a comprender de mejor forma la existencia y naturaleza de los factores multicausales que definen el rumbo y las características del país y las distintas sociedades y sectores poblacionales que lo integran.

A su vez, las generaciones actuales de jóvenes estudiantes de nivel bachillerato han asimilado de manera natural el desenvolvimiento de las nuevas tecnologías, accediendo a través de ellas a una amplia gama de bases de datos. Ese mismo acercamiento, ha estado acompañado por la influencia de la *cultura pop* estadounidense. Partiendo de ello y en contraparte a la identidad multicultural, la globalización ha propiciado que el elemento cosmopolita se imponga como un estilo de vida, en el cual, llevado al extremo, lleva un desarraigo o negación de una identidad nacional o regional.

¿El desgaste de los valores cívicos tradicionales refleja un fracaso de la formación cívica y ética en México? La formación nacionalista entró en contradicción con las visiones cosmopolitas que vinieron con el cambio de siglo y la influencia del libre mercado, así como el fuerte impulso de las nuevas tecnologías. Con ello, ¿cómo entienden los estudiantes su entorno? Los docentes deberán de darle una nueva orientación a la formación de los estudiantes, en virtud de que estos a su vez, deberán de comprender un contexto que es complejo por las contradicciones culturales y las interpretaciones que rodean al contexto político y social.

Por lo general, los estudiantes de nivel medio superior no tienen interés alguno en temas políticos o sociales; arguyen gran parte de ese desinterés al acelerado proceso de desgaste y deslegitimación tanto del Estado, como de los partidos políticos y demás expresiones y movimientos. Son pocos aquellos que tienen algún interés en temas relacionados a la política y ello se puede relacionar a distintos factores: algún familiar o amistad cercana participa activamente en algún partido político, pertenece o a pertenecido a la burocracia municipal/estatal/federal.

⁸García Ruiz, Carmen R., "Ciudadanía global y educación. Un reto para la enseñanza de las ciencias sociales" en Ávila Ruiz, Rosa María, et. al., *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*, Bilbao, España, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2007, pp. 333-342.

No obstante, el interés o el conocimiento sobre temas político-sociales, no siempre trae el acompañamiento de una noción o idea de práctica de la ciudadanía. Asimismo, hay que considerar otros elementos en torno a la percepción de los estudiantes de bachillerato sobre la ciudadanía. La percepción con la que llegan los estudiantes al bachillerato va más referida a una tergiversación del significado y objetivos de los valores, así como de los derechos y obligaciones de los ciudadanos; la libertad se confunde con libertinaje, derechos con omisiones o irresponsabilidad; tampoco hay una idea clara, con relación a identificar mejor ciertos conceptos como ciudadanía con urbanidad, o enseñanza con discusión.

¿Los estudiantes de bachillerato encuentran relación alguna entre la Historia y la formación ciudadana?⁹ No realmente, en virtud de dos causas principales: el tipo de enseñanza de la Historia que recibieron y el conocimiento o desconocimiento de conceptos básicos relacionados con la democracia. Según el modelo academicista o tradicional de enseñanza de la Historia tiene distintos efectos negativos, que pueden ir desde la precariedad en la generación del conocimiento, hasta la limitación a una metodología descriptiva, cronológica y memorística. En ese tipo de escenarios, los estudiantes no comprenderán la relación de otras áreas del conocimiento con la Historia, ni su aplicación en otros escenarios, tales como la interdisciplinariedad.

Asimismo, el profesor debe de privilegiar el uso de las fuentes primarias por sobre libros de texto y similares. También, debe de orientar a los estudiantes a conocer otras potencialidades de la historiografía en la enseñanza de la Historia, mismas que también pueden servir de apoyo, como lo es la historia oral, la historia de las mujeres, vida cotidiana e historia del tiempo presente. En ese sentido, las distintas propuestas teóricas y metodológicas existentes en la ciencia histórica moderna, amplían el rango de conocimiento, análisis y reflexión sobre la sociedad actual y su desenvolvimiento a futuro.

Con base en lo anterior, a los estudiantes se les debe de orientar en función de convertirse en agentes activos dentro de la sociedad, es decir, que no se limiten únicamente a conocer sus derechos y obligaciones, sino a ejercerlos y comprender el impacto de ellos en el entorno general. Cambiar la idea sobre la Historia estática y academicista dependerá del método de clase que use el profesor, los comentarios que realice sobre cada uno de los temas que aborde, así como la visión que le impregne al curso.

En un primer momento, el profesor deberá de hacerles comprender a los estudiantes la existencia de tres tiempos en torno a la ciencia histórica y la relación de ella con otras áreas del conocimiento; el establecimiento de un marco cronológico ayudará de sobremanera a comprender y reflexionar la existencia de esos tres tiempos, que son el pasado, el presente y el futuro. Como ya se señaló con anterioridad, es relativamente común relacionar ciertos eventos o tópicos del pasado con el presente.

No obstante, ¿cuál es la relación que guarda el pasado con el futuro? En ese escenario, los estudiantes muy pocas veces o en ningún momento le encontrarán conexión alguna, ya que no se enseña a realizar proyecciones a futuro, proyecciones que desde luego estarían sustentadas en información confiable y creadas a partir de un interés exclusivamente académico.

⁹Los estudiantes, se refiere a los grupos a los cuales los autores les han impartido clase, en asignaturas como Ética y Problemas Socioeconómicos de México; en ambas asignaturas se les da una perspectiva histórica a varios tópicos como el civismo, la moral, los conflictos y crisis políticas, democracia en la teoría y la práctica, entre varios más. Ambas asignaturas se imparten en el Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo y la Preparatoria Rector Hidalgo, respectivamente.

Dentro del esquema de las proyecciones se encuentra el entramado de la participación social y el ejercicio pleno de los derechos y obligaciones. De igual forma, también se debe de orientar a los estudiantes a que, con base en esa información fiable, puedan realizar una reflexión en torno a un proceso o tópico en específico, por ejemplo, el origen, desenvolvimiento y futuro del sistema partidista en México, de los movimientos sociales, o cualquier otro.

¿A través de la enseñanza de la Historia se puede motivar a los estudiantes a participar social y políticamente? Los estudiantes de bachillerato rondan en las edades entre 15 a 18 años en promedio, edades en las que ya se encuentran cerca de cumplir la mayoría de edad y, con ello, poder ejercer sus derechos políticos y obtener nuevas obligaciones. Ante ello, ¿los docentes enseñan a los estudiantes a comprender el cambio político? ¿Los enseñan a saber votar? ¿Les muestran la existencia de una íntima relación entre la constitución y la transformación social? El profesor, en este sentido, debe de asumir un rol más activo a como lo propone la teoría constructivista. ¿Qué orientación promueve el profesor con relación a la enseñanza de la Historia y su relación con otras áreas del conocimiento? ¿Hay una reivindicación de valores o existe una crítica hacia ellos?

El profesor debe de estar consciente también, de que a través de su discurso de clase puede transmitir o inhibir ciertos valores, a causa de sus filias y fobias políticas e ideológicas. Para ello, el docente deberá de apoyarse en las distintas corrientes historiográficas, ya que ello ampliará de manera sustancial el rango de cobertura del conocimiento sobre los procesos históricos y sociales, así como del principio múltiple de causalidad.

Dicho principio ayudará de manera sustancial a la comprensión del origen y desarrollo de los procesos socio-políticos, así como de sus efectos inmediatos y a largo plazo. A su vez, el principio de causalidad no solo será aplicable para la enseñanza de la Historia, también será una herramienta presente en distintas ramas de las ciencias sociales, que en combinación o acompañamiento de la ciencia histórica, se podrá formar una ciudadanía más apegada a los principios democráticos de igualdad, solidaridad y libertad.

CONCLUSIONES

En este sentido, se puede concluir que, para observar una paulatina reconfiguración de la ciudadanía, los profesores deben de darles a los estudiantes las herramientas necesarias para que puedan adquirir una conciencia histórica, en un primer momento; será a través de la conciencia histórica y de la comprensión de las causalidades, que adquirirán los elementos necesarios para comprender su entorno social, político y cultural.

En un segundo momento, los profesores deberán de trabajar de manera más amplia el escenario de las temporalidades, dado que a partir de ello los estudiantes comprenderán que ciertos procesos políticos y sociales se gestan de manera tal, que en algunos casos parecieran ser de larga duración, mientras otros de corta. En ese sentido podrán reflexionar y analizar de manera más amplia las posibilidades de crear una proyección a futuro.

Partiendo de los dos elementos anteriores, un tercer momento sería definir una línea en la que los estudiantes observen el desenvolvimiento propio de la sociedad, a partir de sus nuevas exigencias, necesidades y problemáticas. En ese sentido, ellos podrán observar la necesidad de impulsar y reconfigurar una nueva ciudadanía que vaya a la par del desenvolvimiento propio de la sociedad y de su entorno inmediato.

REFERENCIAS

- Carretero, M.; Rosa, A. y González, M. F. (2006). Enseñar historia en tiempos de memoria. En *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- García Ruiz, Carmen R. (2007). Ciudadanía global y educación. Un reto para la enseñanza de las ciencias sociales. (pp. 333-342). En *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*, de López Atxurra, R. Ma.; Fernández de Larrea, R. y Ávila Ruiz, E. Bilbao, España: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Greaves L., Cecilia. (2008). *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo, 1940-1964*. Ciudad de México: El Colegio de México.
- Luna Rodrigo, Gloria. (2007). El concepto de ciudadanía, la historia y el territorio como factores de la educación en Francia e Inglaterra. (pp. 322-323). En *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*, de López Atxurra, R.M.; Fernández de Larrea, R. y Ávila Ruiz, E. Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2007.
- Ocampo López, J. (2005), José Vasconcelos y la educación mexicana. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 150.
- Ortiz Gómez, Ma. G. (2014). El perfil del ciudadano neoliberal: la ciudadanía de la autogestión neoliberal. *Sociológica*, 168.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA FORMACIÓN CIUDADANA: DOS VISIONES CONTRAPUESTAS EN LOS LIBROS DE TEXTO

LILIANA TAPIA RAMÍREZ
MARCO A. VELÁZQUEZ ALBO
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Resumen

Después de la gran guerra y el triunfo bolchevique en la Rusia zarista, el Estado se tornó esencial para el desarrollo económico y las soberanías de todas las naciones. La educación fue vital para los nuevos y viejos Estados. En primer lugar, era necesario crear una nueva identidad nacional a través de pasados comunes unificados en torno a las nuevas propuestas de los Estados nación —lo cual afectó, de manera transversal, al mundo en disputa—. En segundo lugar, derivado de lo anterior, la educación pública, masiva y gratuita estuvo en el eje de la reproducción estratégica de las sociedades desde las primeras tres décadas del siglo XX. En particular, los libros de texto permitieron la difusión de una interpretación sobre el pasado en menoscabo de otras, es decir, la divulgación de una verdad histórica de Estado. En ese sentido, el presente trabajo aborda dos horizontes culturales: el Estado mexicano, emanado de una Revolución, y el español, en especial durante el franquismo.

Palabras clave: ciudadanía, historia; libros de texto, conquista.

La creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, cuyo primer secretario fue José Vasconcelos, enmarcó las tareas en el campo educativo y cultural: artistas, intelectuales, científicos y, en general, “gente letrada y educada” atendieron a una población mayoritariamente rural y analfabeta. Los gobiernos posrevolucionarios apoyaron decididamente la educación pública y la convirtieron en la práctica en una razón de Estado.

Desde el arribo al poder del llamado grupo Sonora —desde Adolfo de la Huerta, Álvaro Obregón y Plutarco Elías Calles, hasta los gobiernos del llamado Maximato (Pascual Ortiz Rubio y Abelardo Rodríguez)—, la educación fue un factor de modernización, movilidad social ascendente y cohesión de la población con el gobierno. También fue un deslinde y confrontación con los sectores conservadores católicos identificados con el antiguo régimen.

El Programa de Educación Pública hacia 1935 no sólo implicó la edición de materiales que explicaran el objetivo de la reforma educativa; también fue elaborada una propuesta integral para la asistencia infantil cuyo objetivo era subsanar problemas básicos en las escuelas —como los altos índices de desnutrición y los problemas de higiene. También se creó un sistema enfocado a facilitar la convivencia entre niños y niñas, se promovieron las actividades físicas e intelectuales y se introdujeron nuevos cursos para mejorar la sensibilidad estética. Para lograrlo, la escuela primaria debía proporcionar al estudiante información científica fundamental, trabajo manual y experiencia práctica.

Con Gonzalo Vázquez Vela —segundo secretario de educación pública en el gobierno de Lázaro Cárdenas—, el impulso radical de la educación socialista dio paso a una política más moderada; bajo su gestión, la SEP creó el Instituto de Orientación Socialista, fundado en 1937 con la finalidad de identificar y aplicar los mecanismos necesarios para la ejecución de las reformas. En las distintas asambleas celebradas por este organismo para definir los métodos pedagógicos a seguir, fue evidente el profundo desacuerdo acerca del significado de la educación socialista y la reforma misma.

La Guerra Civil Española posibilitó que el gobierno cardenista recibiera a numerosos exiliados provenientes de ese país; entre estos migrantes llegaron personalidades importantes en el ámbito de la cultura: el filósofo José Gaos, los musicólogos Antonio Salazar y Jesús Bal, el compositor Rodolfo Halffter y los escritores José Moreno Villa y Joaquín Xirau. Asimismo, llegaron maestros españoles de gran trascendencia en la educación primaria, secundaria y superior, como Antonio Ballesteros y Santiago Hernández Ruíz, entre otros. Para que estos intelectuales continuaran sus actividades, el gobierno cardenista instaló en 1939 la Casa de España, más tarde llamada El Colegio de México —institución que llegó a convertirse en verdadera cuna de intelectuales del país.— Con este mismo afán, en 1939 fue inaugurado el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), el cual anunció un renovado interés por el estudio del pasado mexicano.

Después del cardenismo, la política de masas se convirtió en una práctica continua en los gobiernos, incluso en los reticentes a ella debido a la convergencia de dos factores ineludibles. El primero, de carácter interno, fue la implementación, desde el gobierno de Adolfo de la Huerta y llevada a la cima durante el correspondiente a Lázaro Cárdenas, de una política de masas que modificó de manera radical la participación del Estado en todos los ámbitos del país: la economía, la cultura, la educación, la salud.

El segundo, de tipo externo, es la influencia de los Estados surgidos en Europa con programas de política de masas: en la naciente Unión Soviética y en el Estado fascista en Italia los programas sociales y la educación de masas fueron estratégicos en su consenso interno. A pesar de que México, dadas sus características geohistóricas, apoyó a Estados Unidos en el conflicto bélico, esta conver-

gencia, sumada al carácter estrecho del mercado, permitió la existencia de procesos simétricos donde la atención a los educandos se convirtió en el eje de una política social de Estado —en especial en uno emergido de una revolución tan profunda como la mexicana.

En España, con la derrota de los republicanos y el triunfo de Francisco Franco, la educación giró en sentido opuesto a la de México. A pesar de ello, en ambos países las transformaciones de la modernidad —impuesta como consecuencia de la resolución de la gran conflagración que significó la Segunda Guerra Mundial— se orientaron a estrechar la cohesión entre la población y el gobierno triunfante. Para el caso español, el impulso modernizador también debía atemperar los daños ocasionados por su guerra civil.

Durante el franquismo, la educación media se fundamentó en dos asignaturas esenciales: la de Religión y la denominada Formación del Espíritu Nacional (FEN). En la elaboración de los manuales se reclutó a un sector destacado de la intelectualidad franquista, escritores e historiadores como Antonio Rumeu de Armas, catedrático de Historia de España de la madrileña Universidad Central, Manuel Ballesteros Gaibrois, catedrático de Historia de América en la misma universidad, Rodrigo Fernández Carvajal, catedrático de Derecho Político en la Universidad de Murcia, y pensadores destacadísimos como Jaime Capmany y Julián Marías.

Los puntales básicos fueron tres: la raza, el Imperio y Dios. En lo que corresponde a lo espiritual, la interpretación católica de la vida fue, en primer lugar, la verdadera, e, históricamente, la española. Por su sentido de catolicidad y universalidad, ganó España al mar y a la barbarie continentes desconocidos.

La asignatura FEN tuvo por único objetivo exaltar los valores patrios y otorgarle una legitimidad al régimen. La Historia se incluyó inicialmente en los contenidos de esta disciplina, pues se consideraba fundamental en la transmisión de los nuevos valores que hablaban de la raza, de la grandeza e indivisibilidad de la patria y de Dios. Es decir, la Historia como asignatura se tornó un instrumento clave al servicio del nuevo régimen.

En México, la expansión de la educación elemental daba efectividad a lo dispuesto en el artículo 3° de la Constitución de 1917 tras su reforma en diciembre de 1946:

La educación que imparta el Estado —Federación, Estados, Municipios— tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

(...)

VI.— La educación primaria será obligatoria;

VII.— Toda la educación que el Estado imparta será gratuita... (Instituto de Investigaciones Jurídicas, Universidad Nacional Autónoma de México, s.f., pp. 99-100)

La inaccesibilidad a materiales escolares por amplios sectores de la población era un dique a la efectividad del artículo 3° constitucional. La acción de la Secretaría de Educación Pública antes de 1959 se limitaba a autorizar aquellas obras que podían ser utilizadas en las instituciones escolares como guías en el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, esos materiales podían ser adquiridos sólo por un pequeño porcentaje de las familias y sus contenidos no eran homogéneos. Aquí la importancia del “Plan de once años” para posibilitar la efectividad del artículo 3° constitucional, en lo general, y de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG), en lo particular.

Desde finales de la década de los cuarenta, y en particular de los cincuenta del siglo XX las movilizaciones obreras, magisteriales y estudiantiles, principalmente, evidenciaron la concentra-

ción de la riqueza en grupos minoritarios, la deuda que “la Revolución” aún tenía con sectores mayoritarios de la población y la embestida contrarrevolucionaria iniciada durante el avilacamachismo y acelerada durante el alemanismo: “Le recuerdo que usted es un presidente revolucionario y nosotros, telegrafistas y ferrocarrileros, luchamos en el nombre de esa Revolución, dejando legajos de viudas y huérfanos en la miseria...”, diría Ismael Villavicencio a Adolfo Ruiz Cortines el 28 de junio de 1958 en una manifestación frente a Palacio Nacional.

En este contexto de presión social, cuestionamiento hacia la efectividad de los principios revolucionarios y proceso de industrialización, la política educativa impulsada por Adolfo López Mateos al final de la década de los cincuenta dio pasos hacia tres horizontes entrelazados entre sí: continuar con el impulso a la industria, efectivizar las demandas revolucionarias consagradas en la Constitución de 1917 y, en tanto, legitimar al régimen político posrevolucionario. El avance hacia ellos en el terreno educativo tuvo por estrategias principales la formulación del “Plan de once años para la extensión y el mejoramiento de la enseñanza primaria” y, como complemento, la creación de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG) en 1959 vía decreto presidencial.

Tanto el “Plan de once años” —que incluía la construcción de escuelas y la ampliación del programa de desayunos escolares— como la CONALITEG, impulsados por Jaime Torres Bodet, secretario de educación pública durante la presidencia de López Mateos, tuvieron por objetivo expandir el nivel de instrucción básica a una población con un crecimiento demográfico importante y, de manera predominante, de origen rural y analfabeta: si bien la industria generada a raíz de la Segunda Guerra Mundial era dependiente de la inversión y los insumos productivos extranjeros, la producción nacional de bienes de consumo requería, al menos, revertir los altos índices de analfabetismo de esta población.

En plena posguerra, en el contexto de la Guerra Fría, en España y en México están esclarecidos los ejes que articulan la enseñanza de la Historia y, desde el ámbito de una perspectiva historiográfica, los núcleos que relacionan pasado y presente en su carácter fundacional de una narrativa nacional.

En México, a la par de la política cultural y educativa desarrollada por Torres Bodet, existe la intensificación de la narrativa nacionalista-prehispanista que erige la figura de Cuauhtémoc como su referente. Mientras que en España el referente era Hernán Cortés, como afirmaba desde esos años Manuel Trillo:

...la Conquista había sido la mayor obra realizada en el mundo, después de la venida de Jesús al mundo: Conviene recordar la calumniosa exageración en que, sobre todo a propósito de nuestra Obra en América, se ha incurrido por extranjeros malignos y hasta por españoles ofuscados, pintando a España como opresora madrastra de aquellos países... Precisamente nuestra Obra allá, nuestro divino obrón de redenciones, nuestro desdoblamiento abnegado y hasta la locura, es la página mayor, ¿qué digo de los anales de España?, de los anales del mundo, después del advenimiento del Redentor... (1947, p. 2)

Las dos políticas educativas, en México y España, tienen como propósito apuntalar a los gobiernos herederos de sendos movimientos sociales y guerras civiles. Sus acciones, aunque diferenciadas, trazan relaciones con el pasado como una condición de herencia y deber nacional; de ahí el reforzamiento de la condición de laicidad y republicanismo, o de cristiandad y grandeza del Imperio. La impronta y envergadura del proyecto impulsado por la CONALITEG, en México, atrajo las críticas de los grupos que no deseaban que sus infantes se vieran fundidos en esta vorágine

homogeneizadora. Sin embargo, a pesar de las declaraciones adversas a la CONALITEG por parte de los sectores conservadores —y aun cuando este órgano matizó algunas de sus medidas—, los primeros libros de texto gratuitos y obligatorios fueron repartidos durante el año escolar 1960-1961 para los años primero, segundo y tercero de primaria: el Estado revolucionario mostró y refrendó su fuerza política, tanto en los términos de ese presente convulso como en los de un horizonte de futuro para la construcción patria.

La verdad histórica de Estado vertida en aquellos libros era un filtro que seleccionaba los momentos, los personajes, las explicaciones y los silencios para acomodar pieza por pieza —y no pocas veces forzar— el gran rompecabezas de una idea unificada y compartida de nación y de patria: la construcción y presentación de un pasado común, unificado, homogéneo y centralizado. En este marco de explicación, la verdad histórica de Estado se caracteriza por estar configurada a través de momentos “cumbre” —la conquista, la independencia, la revolución— que marcan el devenir de un ente construido: México.

La impronta del pasado en la construcción de nación a través de la educación se atisbó, como antecedente, desde el régimen de Porfirio Díaz: las raíces de la identidad fundacional de la nación mexicana se anclaron en el pasado antiguo de las civilizaciones meso, árido y oasisamericanas. Enmarcado en lo que Ortega y Medina identificó como los ciclos del debate historiográfico durante el siglo XIX, en la guía de los compendios de Historia de México Enrique Rébsamen apuntó tres proposiciones esenciales para la enseñanza de la historia patria: “Primero. En la enseñanza no se debe hablar de política. Segundo. En la enseñanza no debe haber partido. Tercero. El sentimiento patriótico debe desarrollarse con buenos ejemplos y virtudes cívicas” (Ortega y Medina, 1970, p. 295).

Estos preceptos, que suscitaban polémicas en los liberales triunfantes de la intervención francesa, se plasmaron en la función del pasado y, en tanto, en su enseñanza a los niños; la expresión de Rodolfo Menéndez la simboliza: “Rébsamen, como Compayré, el gran maestro francés, sostiene este principio: ‘El único objeto de la enseñanza de la Historia en la escuela primaria debe ser el de la patria...’” (Ortega y Medina, 1970, p. 299).

Las concepciones liberales durante la segunda mitad del siglo XIX fueron recuperadas en el contexto de los años treinta del siglo XX: existió una continuidad en transformación más que una discontinuidad. Las fuerzas sociales triunfantes de la Revolución mantuvieron la significación de la Historia y su enseñanza como factor de identidad nacional-patria, pero, en el contexto mundial marcado por la influencia del primer Estado “proletario”, fueron modificadas por la recuperación y significación de un pasado patrio que identificara al nuevo Estado revolucionario mexicano como continuador y heredero de los liberales triunfantes del siglo XIX.

Para el caso de los años cincuenta del siglo XX, el contenido de los libros de texto gratuito debía ceñirse a los guiones técnico pedagógicos formulados por la CONALITEG en el marco de las convocatorias de los concursos. Estos guiones, a su vez, se basaron en los programas de estudio de los años 1957 y 1960 que incluían Historia —junto a Geografía y Educación Cívica y Ética— dentro de las asignaturas destinadas al conocimiento-comprensión y mejoramiento de la sociedad.

A pesar de que los programas reconocían a Educación Cívica y Ética e Historia como asignaturas independientes, los guiones técnico-pedagógicos las fusionaron bajo el título “Historia y civismo”. Las finalidades de la materia quedaron establecidas como:

1. Desarrollar hábitos, habilidades y actividades esenciales para la convivencia social.
2. Adquirir el conocimiento de que la comprensión, la tolerancia, la justicia, el respeto y ayuda mutuos son la base única de las buenas relaciones humanas.
3. Comprender la importancia que la acción personal de todos tiene para el logro del bienestar individual y social.
4. Consignar las propias observaciones relacionadas con el medio: actividades, ocupaciones, instituciones y servicios públicos.
5. Cumplir en todo momento las obligaciones para con la familia, la escuela y la patria.
6. Conocer que el engrandecimiento de México es el resultado del esfuerzo constante de todos sus hijos.
7. Tener idea clara de los grandes constructores de la patria.
8. Fomentar el culto por los símbolos de la patria y el respeto por la tradición y la cultura de México (Patiño Arias, 1982, p. 128).

Los guiones pedagógicos para “Historia y civismo”, como se observa, enfatizan el posicionamiento del individuo para su convivencia en colectivo: la familia, la escuela y, de manera especial, la “madre” patria. Su agencia como sujeto histórico se agota en los límites de la construcción de patria: un pasado subordinado al presente y al futuro en el culto a un México homogeneizado y simplificado.

La verdad histórica de Estado difundida en las instituciones públicas a través de estos libros de texto gratuitos y obligatorios contribuyó, a partir de la consolidación de una imagen de nación compartida, a la validación de cada uno de los regímenes políticos en un triple sentido: el posicionamiento de un deber-hacer de la población en términos de presente y de futuro, la legitimación de su poder político y la construcción de un pasado común.

El carácter doctrinal otorgado al conocimiento histórico para el deber-hacer de la población y la construcción de un pasado común son palpables no sólo desde la decisión de unificar las áreas de historia y civismo en una única asignatura y su respectivo guion pedagógico, sino también anunciados desde la presentación inicial:

... Todos los que hemos nacido en México somos mexicanos. Desde hace muchos años había ya hombres en nuestro país. ¿Vivían aquellos antiguos mexicanos como vivimos ahora nosotros? No. Ha habido muchos cambios (...) Todo esto lo aprenderemos en las lecciones de Historia y Civismo, y si las estudiamos bien, conoceremos mejor a México y lo amaremos y serviremos con más entusiasmo (...) lograremos, entre otras muchas cosas (...): Amar más a nuestra patria, llegar a ser buenos ciudadanos, ser amigos de todos, vivir en forma digna y alegre (Carabes Pedroza, 1966, pp. 7, 18).

El arribo hispano a tierras americanas en los libros de texto gratuito fue estructurado desde Europa, tanto en términos narrativos como argumentativos. Esta llegada hispana y el posterior sometimiento de las culturas asentadas en este territorio —reducidas, las más de las veces, a la mexica— fueron, en tanto, pensados desde el continente europeo y no desde América.

La construcción de América desde Europa se refleja de manera explícita en el título de uno de los apartados: “El descubrimiento de América”. A través de la historización de la interpretación —y no del hecho histórico en sí—, Edmundo O’Gorman cuestionó en 1958 en su obra *La invención de América* el carácter de “descubrimiento” otorgado al hallazgo por parte de Cristóbal Colón de tie-

rras del llamado continente americano (O'Gorman, 1995). Los libros puestos a circulación en 1960 y sus subsecuentes ediciones dejaron de lado la crítica y la propuesta historiográfica de O'Gorman del término “invención”. La omisión de esta perspectiva evidencia, por un lado, la selección de una verdad histórica de Estado en detrimento de otras interpretaciones posibles y, por el otro, las limitaciones para explicarse en el marco de un discurso historiográfico propio a pesar del impulso por construir un credo patrio.

La subordinación de América hacia Europa en términos explicativos se refleja también en el planteamiento que subyace en los contenidos de los temas: la llegada hispana civilizó las culturas asentadas en el territorio y, en tanto, fue un peldaño más para el progreso de la humanidad. El nuevo tipo de civilización generado a través de la incursión hispana en América provee de una justificación al orden implantado. Los conquistadores, los colonos y los misioneros se vuelven mensajeros y medios para erradicar la barbarie y retrasos existentes:

El descubrimiento de América (...) sirvió para unir grandes porciones de la humanidad que antes ni siquiera se conocían entre sí. Los pobladores de América recibieron la cultura europea. Tomaron de los pueblos europeos idioma, religión, costumbres y otros elementos de cultura que modificaron y mejoraron los suyos. [El descubrimiento] sirvió para que la cultura europea entrara en América (Carabes Pedroza, 1966, pp. 73-74).

Por veces, los silencios contribuyen más al armado y al ajuste de esta verdad histórica de Estado que la palabra misma. En este marco explicativo simplificado a través de los tres grupos, colonizadores, colonos y misioneros, sólo los dos primeros son caracterizados con rasgos matizados de violencia, pero “Cuando los reyes se enteraron de tales abusos, dieron leyes protectoras para defender a los oprimidos” (Carabes Pedroza, 1966, p. 76). El discurso histórico vertido omite el enriquecimiento de la corona española a raíz del “descubrimiento” de América, el saqueo en términos culturales de las civilizaciones aborígenes, los alcances efectivos de esas “leyes protectoras para defender a los oprimidos”, entre muchos otros elementos.

Así como en el denominado “descubrimiento de América”, la mayor parte de los relatos sobre la Conquista de México es pensada desde Europa y, en tanto, mantiene una condición de escritura externa: sean los documentos de los propios conquistadores y evangelizadores, o los textos elaborados por académicos de otras regiones o, por veces, incluso, las producciones nacionales en las que subyacen halos de eurocentrismo. En los primeros descansa la justificación de un poder extranjero impuesto sobre América, mientras que en los últimos la de un poder de Estado vigente e identificado con una concepción particular de nación.

La justificación de un poder externo impuesto sobre América descansa, en mayor parte, en el mito cristiano —y en tanto, se reafirma la explicación, estructuración y concepción de América y los procesos de conquista desde y para Europa. El relato sobre la conquista del actual México se articula en torno a la figura del conquistador Hernán Cortés, hombre que permitirá la realización de este mito cristiano: su permanencia en Cuba, su envío por parte de Diego Velázquez para la exploración de las nuevas tierras, su arribo a la zona maya, su ruta hacia Tenochtitlan. El resto de los involucrados se desvanece hacia el silencio o aparece como sombras articuladas al objetivo de la empresa de Cortés —mensajero de la modernidad y verdugo de la idolatría.

En términos narrativos se reproduce la centralidad de aquellos “grandes hombres” que reivindicaban el ser europeo. La noción, vislumbrada desde Cristóbal Colón —considerado “uno de los hombres más famosos”, de “ideas geniales” y “de gran voluntad”—, se repite con Hernán Cortés,

complementada con su centralidad como medio para la implantación de la civilización y, con ella, la fe cristiana. De hecho, de los diez apartados que retoman la conquista antes del nombramiento de Hernán Cortés como gobernador y capitán general de la Nueva España, cinco llevan dentro del título el nombre explícito del conquistador y en los cinco restantes, aunque tengan por encabezados otros acontecimientos, la figura central también es Cortés: el conquistador por excelencia, hombre de “gran inteligencia y mucho valor”.

En España, la enseñanza de la historia durante el franquismo estuvo orientada a través de las organizaciones corporativas propias del nacional-cristianismo triunfante. La influencia del Frente de Juventudes impulsó una profunda revisión de la historia de España, donde sus núcleos incuestionables fueron, como ya se mencionó, la raza, Dios y el Imperio. De ahí que se destacó la contribución de los españoles al mundo; para los falangistas esa visión era sagrada e intocable, sus hitos inamovibles, al igual que sus héroes, eran: el apóstol Santiago, el Cid Campeador, Recaredo, Pelayo, los Reyes Católicos, Hernán Cortés, José Antonio Primo de Rivera y Francisco Franco.

En efecto, como apuntan Miralles Martínez y Gómez Carrasco, en la operación historiografía,

Tanto en la investigación como en la enseñanza de la historia la memoria debe ser «deconstruida» para convertirla en historia. Ese proceso que une memoria, historia e identidades se ha usado habitualmente por el poder a través del arte, la literatura, el cine o los medios de comunicación, para trasladar su mensaje y convertirlo en verdad socialmente aceptada. Y en este caso los libros de texto son un «artefacto cultural» clave para comprender las propuestas que provienen del poder para construir su concepto de identidad social, cultural y política. (2017, p. 11)

Los libros de texto empleados en México y España desde la posguerra exponen las dificultades y contradicciones —casi insalvables— con las que se fundamentan la construcción de las narrativas de sus historias nacionales. Al respecto, Mario Carretero señala:

...los diferentes personajes y héroes históricos escolares, los rituales patrióticos y los libros de texto, se constituyen en auténticos “documentos de identidad” producidos por las naciones mismas, con el fin de trazar la línea divisoria entre “nosotros” y “otros”, así como la justificación de más y mejores características idiosincráticas y derechos para los primeros. (2007)

En México hasta 1944, los textos de Historia que usaban en las escuelas partían de la base de una controversia sobre el origen del Estado y la nación mexicana. Las posturas tradicionales se encontraban en polos opuestos, estas dos tendencias históricas buscaban imponer cada una su propia visión. Así, por un lado los indigenistas atribuían al imperio azteca y su cultura, representada en la figura de Cuauhtémoc la condición fundacional de la mexicanidad; por el otro, los hispanistas afirman que en la conquista de México y la llegada de Hernán Cortés, se encontraban las raíces de la nación, y con ello se inferencia y continuidad de la hispanidad como fundamento. Así hispanistas e indigenistas producían sus propios textos escolares para fundamentar y difundir sus teorías, destacando a aquellos personajes que consideraban los próceres de la patria, y los hitos fundamentales a tener presentes en la educación y la historia de la nación.

Los objetivos fundamentales de la Historia de México fueron: mantener la verdad en materia histórica, formando un sentimiento de solidaridad nacional, para lograr la integración de una forma de comprender la patria. Era una exigencia que la enseñanza debía tener un sentido ético y humano, considerando la Historia de México como la lucha del hombre contra la miseria y la explotación, la ignorancia y los prejuicios, la injusticia y la tiranía. Su humanismo y nacionalismo

debían explicar la conformación económica, jurídica, política y cultural del país, para formar en el alumno el espíritu cívico y hacer de cada individuo un ciudadano consciente y un colaborador efectivo de la vida social y política del país.

En efecto, la llamada historia escolar puede discrepar de la Historia académica con más frecuencia de lo que acontece en otras disciplinas. Esta contradicción tiene como origen su condición de asunto público: la narrativa de la historia escolar se liga a una función nacionalista y se lleva a cabo en la mayoría de las sociedades mediante el mismo mecanismo. Es decir, se sitúa siempre el relato histórico desde la posición de la mayoría —sea española, mexicana, catalana o de cualquier otro tipo— y se ignora a la minoría o, dicho en términos gramscianos, quien detenta el poder define la hegemonía y con ello su legitimación en y con la historia.

REFERENCIAS

- Álvarez Lastra, M. y De Orte Martínez, E. (1955). *Formación del Espíritu Nacional*. Madrid: Gráficas Canales.
- Blanco Hernando, Q. (1963). *Faro, enciclopedia escolar. Segundo ciclo de enseñanza elemental (para niños de 8 a 10 años)*. Plasencia: Editorial Sánchez Rodrigo.
- Carabes Pedroza, J. J. (1966). *Mi libro de tercer año. Historia y civismo*. México: Secretaría de Educación Pública, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Castro Villacañas, A. (1955). *Formación del Espíritu Nacional. Restauración y proyección de los valores Nacionales. Historia y doctrina (Curso V)*. Madrid: Delegación Nacional del Frente de Juventudes.
- Greaves Laine, C. (2001). Política educativa y libros de texto gratuitos. Una polémica en torno al control por la educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 6(12), pp. 205-221.
- Instituto de Investigaciones Jurídicas, Universidad Nacional Autónoma de México (s.f.). *Texto original de la Constitución de 1917 y de las reformas publicadas en el Diario Oficial de la Federación del 5 de febrero de 1917 al 1o. de junio de 2009*. Recuperado de <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/6/2802/8.pdf>
- Márquez, G. S. J. (1940). *Deberes patrióticos*. Madrid: Sociedad de Educación Atenas.
- Mendoza Guinea, J. M. (1957). *Formación del Espíritu Nacional (curso I)*. Madrid: Editorial Xalco.
- Miralles Martínez, P. y Gómez Carrasco, C. J. (2017). Enseñanza de la historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas. *Historia y memoria de la Educación* (6), pp. 9-28.
- Miranda Caballos, E. (2017). *De la formación del espíritu nacional a la educación para la ciudadanía: Un estudio comparado*. España: Anthrophia, serie universia.
- O'Gorman, E. (1995). *La invención de América*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ortega y Medina, J. (1970). *Polémicas y ensayos mexicanos en torno a la historia*. México: UNAM.
- Patiño Arias, P. (1982). Los libros del área de Ciencias Sociales en los programas de 1957 y 1960. En E. González Pedrero (Coord.), *Los libros de texto gratuitos* (pp. 125-137). México: Secretaría de Educación Pública, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos.
- Trillo, M. et al. (1947). *Hernán Cortés*. San Sebastián: Delegación Nacional del Frente de Juventudes.

DERECHOS HUMANOS Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: A TRAVÉS DE UN VIDEO EDUCATIVO

ALMENDRA ABIGAIL GUTIÉRREZ VICENTE
FELICIA VÁZQUEZ BRAVO
REBECA NAOMI HUERTA GARCÍA
Universidad Autónoma de Querétaro

Resumen

En el presente trabajo se tiene como objetivo reflexionar acerca de los resultados a partir de la intervención educativa que se realizó en un plantel del Bachillerato “Salvador Allende” de la Universidad Autónoma de Querétaro, en los grupos tercero y quinto semestre. Dicha intervención consistió en la elaboración de un video educativo sobre la historia de los Derechos Humanos. La metodología empleada para el análisis de datos fue la Teoría Fundamentada encontrando un desconocimiento preocupante en torno a nociones básicas de derechos humanos (DDHH), resultado que se explica en la enseñanza puramente teórica y memorística de dichos contenidos que poco se vincula a la cotidianidad de los alumnos. Como futuros docentes debemos replantear que la Historia es un medio importante para la enseñanza de los DDHH, no únicamente en contenidos teóricos sino también para promover una sociedad justa, pacífica y democrática.

Palabras clave: educación en derechos humanos, práctica docente, ciencias sociales.

INTRODUCCIÓN

El desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad, y que se ha proclamado como la aspiración más elevada del hombre, el advenimiento de un mundo en que los seres humanos, liberados del temor y de la miseria, disfruten de la libertad y de la libertad [...] (Naciones Unidas, 2015, p. 1)

Los Derechos Humanos son una construcción histórica y como tal, falta mucho por hacer, defender y promover desde nuestro papel como ciudadanos. El plano educativo es un campo fecundo para los anteriores fines y aunque son objetivo transversal en el curriculum escolar, las ciencias sociales otorgan un gran potencial en relación con la Educación en Derechos Humanos.

Según la CNDH “son el conjunto de prerrogativas sustentadas en la dignidad humana, cuya realización efectiva resulta indispensable para el desarrollo de la persona” (CNDH, 2017, parr.1). Tal como lo indica su nombre los derechos humanos son para todos, y tienen características peculiares, según Álvarez, (2009) son universales, es decir, todas las personas tienen los mismos derechos, son obligatorios y por lo mismo todos deberíamos respetarlos, son irrenunciables, nadie puede renunciar o ser despojados de ellos, son naturales, es decir, no distingue raza, sexo, religión, ideología política o laboral, son históricos, “son un concepto que se ha ido fortaleciendo con el tiempo y a todos nos toca incidir en su fortalecimiento desde nuestro quehacer cotidiano” (Álvarez, 2009, p. 19), y, por último, son exigibles, esta no es menos o más importante que las anteriores características, pero sí es importante hacer énfasis en que todo Estado democrático tiene la obligación de garantizar el cumplimiento de los derechos de sus habitantes y si no los respeta la sociedad puede exigir su defensa.

De acuerdo con Álvarez (2009) existen dos importantes momentos que determinaron la lucha e historia de los DDHH fueron la Independencia de las 13 colonias en Norteamérica en 1776, junto con la Declaración Universal de los Derechos del Hombre y del Ciudadano en 1789, las que marcaron un hito por la lucha y defensa de los derechos, el segundo momento icónico fue la firma de la Carta de las Naciones Unidas en 1945, la cual es de suma importancia porque se introduce por primera vez el concepto de Derechos Humanos.

Siguiendo el lineamiento previo, el siglo XX se caracterizó por sinnúmero de eventos traumáticos alrededor del mundo que significaron la muerte y atropello de los derechos humanos más básicos, por decir algunos ejemplos: la Primera y Segunda Guerra Mundial.

Los avances y retrocesos en materia de Derechos Humanos se evidencian en los incesantes movimientos sociales que apelaron al respeto, ejercicio y actuación del Estado por hacer vigentes esos derechos. En Estados Unidos, el movimiento por los derechos civiles conmocionó la prensa mundial mientras al mismo tiempo, en la década de los 60 en Latinoamérica se vivía un clima mordaz debido al sangriento combate hacia el comunismo que tuvo consecuencia la eliminación, o al menos el debilitamiento del sistema democrático que se trataba de implantar en aquellos años del siglo XX.

La encarnizada disputa entre dos modelos económicos antagónicos es el contexto más relevante a tomar en cuenta si se desea examinar los antecedentes que dieron pie a la Educación en Derechos Humanos, puesto que dicho contexto histórico significó para los países implicados la conciencia urgente de revitalizar los derechos humanos corrompidos en aquel proceso, en gran parte por el mismo Estado, que se convirtió en el enemigo más representativo contra el fin último de la Declaración Universal de los Derechos Humanos: la dignidad humana.

Sin embargo, pareciera que estos acuerdos sólo tienen relevancia dentro del plano legal y que

sus palabras son valiosas dentro de los documentos, pues diariamente vemos cómo son violentados los derechos humanos tanto a nivel regional como nacional e internacional. Pues si bien estos actos catastróficos marcaron parte de la historia universal y siguen siendo modelos de lo que no debe repetirse, no debe quedarse como una mera lección de vida, se deben buscar mecanismos que eduquen y promuevan valores como respeto, tolerancia, empatía, entre otros.

Educación y Derechos Humanos

Precisamente, el poder del Estado y todas las instituciones relacionadas a éste entraron a formar parte de un relato oscuro y terrorífico por lo que, en principio, las organizaciones no gubernamentales se dieron a la tarea de iniciar el debate en torno a la enseñanza de los Derechos Humanos. Alrededor de la década de los 80 se inicia el primer precedente importante en la materia con el Instituto Interamericano de Derechos humanos que puso a disposición de docentes y grupos comunitarios cursos en forma de seminario donde se pretendía dar a conocer, reflexionar y proponer dinámicas orientadas a la enseñanza de esos contenidos.

Como tal, la Educación en Derechos Humanos (EDH) se materializó en un compromiso mundial a través de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos en Viena, en 1993. Poco después se establece el Decenio de la Educación en Derechos Humanos que tiene vigencia hasta el 2005 cuando el Programa Mundial lo sustituye y, en años recientes, la Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en Materia de Derechos Humanos propone a EDH como derecho humano también imprescindible.

En la misma década se volvieron más relevantes los aparatos del Estado en su implicación para la elaboración de políticas educativas direccionadas a otorgarle legalidad a la temática, incorporándose en el currículo formal y en específico en las Ciencias Sociales. Por lo anterior, se consideró importante dar capacitación a los profesores encargados de dichas materias, no únicamente en cuanto a contenidos ni documentos legales, sino también en la elaboración de materiales de apoyo que logren coadyuvar a la defensa y promoción de los derechos humanos.

El centro educativo es un lugar propicio para la enseñanza y educación de los DDHH, es sustancial entender que conseguir una cultura en DDHH, puede prevenir y fomentar la defensa de estos, porque se promueven y estimulan conductas que tiene como base la tolerancia, respeto y solidaridad hacia el otro, además de ser un camino para fomentar la democracia. Tanto el gobierno como la sociedad deben apostarle y creer en la educación, una educación que incluya la enseñanza y defensa de los DDHH. De esta manera, la educación debe estar encaminada a la formación de ciudadanos conscientes, críticos y comprometidos con el papel decisivo que juegan en la construcción de un mejor futuro que verse en la cultura de derechos humanos.

La educación en Derechos Humanos no se limitó a impartir cursos y talleres en las aulas sino trascendió, por ejemplo, a las universidades en forma de maestrías y doctorados que buscan garantizar una verdadera educación de calidad para esas áreas que apenas comenzaban a visualizarse como auténticas políticas de Estado. La demanda por este tipo de contenidos da certeza de que existe una real preocupación por parte de la ciudadanía por debilitar las posibilidades de verse afectados nuevamente por los violentos atropellos que se han experimentado en el pasado.

Sino que el sentido último que se le quiso dar a la educación en derechos humanos, como resultado del esfuerzo realizado hasta el momento, fue la de formación de un sujeto de derechos, capaz a través de un proceso de empoderamiento, de contribuir a la transformación de las estructuras de

injusticia que aún ponderan en las sociedades latinoamericanas, en que la pobreza crónica es la manifestación más severa de ella (Beltrán, 2003, p. 42).

Según Beltrán (2003) la educación en derechos humanos tiene “por objeto principal favorecer el reconocimiento, la defensa y la promoción de los mismos, considerando al ser humano como sujeto de derechos” (p. 3) Es decir la EDH tiene como objetivo poner en el centro la Dignidad de las personas, con el fin de generar y promover el conocimiento de los mismos y una de las cosas más importantes lograr que los sujetos sean defensores de sus derechos fundamentales. Por esta razón, es importante crear mecanismos que enseñen y eduquen en y para derechos humanos, teniendo en cuenta que educar en DDHH se refiere al contenido teórico y entre ellos se inserta la historia de los derechos humanos y el aspecto legal que involucra a los derechos como los tratados y declaraciones y educación para DH, involucra la aplicación de los derechos y de alguna manera se puede traducir a que los individuos se sientan y se asuman como sujetos de derecho, siendo participativos en su entorno y si se puede conseguir la defensa y lucha por los derechos humanos, además de la vinculación con valores como la solidaridad y respeto hacia el otro.

En la escuela existe la oportunidad de excluir prácticas discriminatorias mediante recursos y metodologías orientadas específicamente a la promoción de derechos humanos. Las ciencias sociales y, en este caso, la materia de historia es la vía idónea para lograrlo debido a que las problemáticas de las que versa, aunque pareciesen pertenecientes únicamente al pasado, explican y otorgan una mirada más amplia al presente que tampoco carece de injusticias y retos hacia la democracia.

Sin embargo, los desafíos y retos de la EDH contienen un sinnúmero de contradicciones a los que los docentes, investigadores y sociedad civil tendremos que hacer frente; por ejemplo dejar de lado la enseñanza únicamente teórica de los contenidos sin tomar en cuenta las vivencias personales que deberían acompañar a todo el que se jacte de conocer los DDHH; la delincuencia, corrupción política, la omisión social ante atropellos a grupos vulnerables y al medio ambiente ponen en tela de juicio la verdadera utilidad del conocimiento de los DDHH.

En la escuela, la situación no es diferente: el sistema educativo debe necesariamente estar permeado en toda su práctica con dichos contenidos y buscar nuevos enfoques y metodologías que impacten significativamente en todos los miembros de la institución escolar “la clave está en la educación, en ganar la batalla de capacitación, de preparación, promoción del potencial intelectual y humano de cada una de las personas, para poder ganar la batalla al porvenir” (Fundación Popular Interamericana, 1999, p. 5).

Desde nuestra disciplina debemos recordar que la Historia posee un poderío primordial para la evocación de actitudes nocivas en una sociedad, sin embargo, también existen innumerables posibilidades donde, en este caso, la enseñanza de la Historia podría aportar al desarrollo de los ideales democráticos en los niños y adolescentes.

...vincular la educación en Derechos Humanos con la historia reciente permite a los estudiantes comprender cómo los procesos desarrollados a través del tiempo dan forma al presente, facilitan la comprensión de la realidad que les toca vivir y entrega una mirada de futuro más esperanzadora (Magendzo, y Toledo, 2009, p. 146).

Es importante crear mecanismos que enseñen y eduquen en y para derechos humanos, teniendo en cuenta que educar en DH se refiere al contenido teórico y entre ellos se inserta la historia de los derechos humanos y el aspecto legal que involucra a los derechos como los tratados y declaraciones y educación para DH, involucra la aplicación de los derechos y de alguna manera se puede

traducir a que los individuos se sientan y se asuman como sujetos de derecho, siendo participativos en su entorno y si se puede conseguir la defensa y lucha por los derechos humanos, además de la vinculación con valores como la solidaridad y respeto hacia el otro.

Es importante reconocer que una cultura en derechos humanos puede:

Promover la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre los sexos y la amistad entre todas las naciones, las poblaciones indígenas y los grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos; d) facilitar la participación efectiva de todas las personas en una sociedad libre; e) intensificar las actividades de la paz de las Naciones Unidas” (Aguilera, 2009, p.18).

Si estos valores se promueven, se estará educando a los jóvenes para que reconozcan, defiendan y promocionen los derechos humanos. Es posible que esta idea suene utópica, pero es posible siempre y cuando los docentes asimilen la importancia de enseñarlos y además tener en cuenta que no es necesario crear una materia aislada sobre derechos humanos, pues los derechos se pueden enseñar en cualquier materia, en este caso, dada la presente investigación se considera que las ciencias sociales, como Derecho e Historia pueden tener un potencial considerable para educar y enseñar, pues permite identificar por la parte de Derecho el aspecto legal: las normas y constituciones que conllevan los derechos humanos, por la parte de Historia permite dar a conocer la historia de los mismos y la construcción que se llevó a cabo a lo largo del tiempo que refleja cómo se fue construyendo la ciudadanía y democracia de la que hoy gozamos y hacer una reflexión de nuestro papel para el presente y futuro respecto a la defensa de los derechos humanos.

Es una necesidad de una sociedad que trata de conocer el pasado para intervenir en el presente, y de transformar el presente para participar de alguna forma en la construcción del futuro. Porque la historia es una necesidad y casi un requisito indispensable para el ejercicio cotidiano de la ciudadanía y la libertad (Carretero y Voss, 2004, p.46).

Enseñanza de los Derechos Humanos en el aula

Es sustancial analizar la manera en la que se enseña, existen diversas maneras didácticas, si bien en el programa se apela a trabajar en equipo, en la realización de investigaciones, exposiciones y hasta películas donde el alumno es únicamente un sujeto receptor. Hay que poner énfasis en que hay una gran cantidad de recursos que el docente puede emplear como juegos, películas, debates, entre otros que no aparecen plasmados en el plan curricular.

Es decir, analizando los planes curriculares, en este caso las materias de Historia y Derecho impartidos en la escuela de bachilleres “Salvador Allende” de la Universidad Autónoma de Querétaro, correspondiente al año 2010, se encuentra que la materia de Derecho tiene un total de 80 horas distribuidas en 5 horas a la semana. Y aborda diferentes temáticas que se pueden vincular con la enseñanza de los DH entre ellas las unidades: 2) garantías constitucionales, 4) derecho civil y 5) derecho penal. Sin embargo, se observa que las actividades que se les ponen a los alumnos se reducen a exposiciones, analizar los códigos del Estado, debates y cuadros sinópticos, que distan mucho de una enseñanza más didáctica.

La materia de Historia II, cuenta con un total de 80 horas, distribuidas en 5 horas a la semana. Y un dato interesante es el objetivo de la materia que es: que el alumno conceptualice la historia de manera que comprenda la riqueza de ésta, que analice y reconstruya procesos históricos del Méxi-

co actual, que reconozca su papel como actor social dentro de un contexto histórico determinado. (Escuela de Bachilleres, 2010, p. 2)

Sin embargo, en la realidad de los alumnos, no se asumen como actores sociales o sujetos históricos, pues con base en los resultados presentados los alumnos presentan dificultades para asumirse de esta manera.

Respecto a las temáticas, también se pueden vincular con los DH como por ejemplo las unidades: II) El fortalecimiento del Estado Mexicano (1940-1970) y la unidad III) los sexenios de las crisis (1970- 1988), sin embargo, la manera de enseñar también es poco amena y se reduce en su mayoría a lecturas que distan mucho de la manera en la que los alumnos desearían aprender.

Por tales motivos surgen diferentes interrogantes, ¿por qué los alumnos no logran asumirse como sujetos de derechos?, ¿acaso la manera de enseñar está afectado este proceso? Una posible línea de investigación podría ser la educación que se brinda dentro de las aulas.

Elaboración y aplicación del recurso didáctico: Video educativo

Por lo anterior se propuso la realización de un video educativo para favorecer la revalorización y comprensión de los derechos humanos, desde una perspectiva histórica, con el fin de contribuir a que los estudiantes de bachillerato se asuman como sujetos de derechos. El objetivo secundario de este trabajo es dar a conocer los resultados obtenidos en la aplicación del recurso didáctico basándose en la teoría fundamentada de Straus y Corbin, que surgió en los años 60. Dicha teoría consiste en tres importantes fases: codificación abierta, codificación axial, codificación selectiva.

La codificación abierta consiste en “el proceso analítico del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin, 2002, p. 110), es decir en el análisis detallado de datos surgidos de observaciones, entrevistas, documentos, entre otros, de donde surgirán categorías y subcategorías las cuales contienen propiedades y dimensiones. La codificación axial se define como “el proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías, denominada axial porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin, 2002, p. 134) por último, la codificación selectiva consiste en la identificación de la categoría central donde se explica propiamente el fenómeno estudiado, realizando relaciones entre todas las categorías.

La intervención consistió en diferentes fases y fue aplicado en cuatro sesiones. En primer lugar se aplicó un cuestionario con el fin de indagar el conocimiento que tenían sobre derechos humanos, posteriormente se prosiguió con la proyección de una presentación power point donde se explicó el significado, utilidad y nacimiento del concepto de derechos humanos en el plano universal después de la Primera y Segunda Guerra Mundial.

Para la segunda sesión se aplicó el video educativo y actividades complementarias, en este caso se dio a los alumnos impresiones de una serie de noticias actuales elegidas con sumo cuidado que versaban sobre acontecimientos de índole social que necesariamente tenían que ver con la violación a los DDHH en distintos niveles de gravedad. En la tercera clase se procedió a que los alumnos expusieran la defensa de su caso, se incentivó al debate y reflexión, al finalizar se les dio la indicación de que cada equipo realizaría un video que se añadiría al documental elaborado por las mediadoras. En la última sesión se realizarían entrevistas y un breve cuestionario sobre la aplicación del recurso didáctico, de esta manera se vislumbraría acerca de lo que los alumnos pensaban sobre la aplicación del recurso como herramienta didáctica.

Justificación: ¿Por qué un documental?

Resulta importante señalar que este recurso didáctico fue una creación propia, el documental contiene cinco cápsulas y estas se encuentran divididas en: 1) introducción abordando el concepto de derechos humanos, 2) antecedentes de los DDHH en los periodos históricos de la antigüedad, el medievo y el renacimiento, 3) derechos de primera generación correspondientes al siglo XVI, 4) derechos de segunda generación correspondientes a los siglos XVIII y XIX, 5) derechos de tercera generación pertenecientes a los siglos XX y XXI

Se considera que nos encontramos en una época en la que las generaciones tienen mayor inclinación a aprender por medio de imágenes y tecnologías como videos, películas, documentales, por esa razón se apuesta a enseñar con medios audiovisuales, en este caso un documental.

El cine y su utilización práctica en las aulas continúan rezagado a un papel meramente de acompañamiento y como aporte complementario a los libros de texto, a las fuentes escritas y a otras actividades de aprendizaje que se consideran protagónicas en el proceso educativo. Mientras tanto, sigue viva la percepción de que el cine relega al alumno a un papel únicamente receptivo en el aula de clases.

Lo anterior tiene explicación en el recelo e incluso desprecio que provoca el cine en la comunidad científica, pues tradicionalmente se considera que la imagen es un transmisor poco serio ligado a la divulgación de contenidos que no se considera lo suficientemente legítima para ser el soporte de resultados científicos.

Frente a este panorama, existen críticas negativas hacia este tipo de herramientas tecnológicas se infiere que los docentes en sobradas ocasiones aprovechan la proyección de filmes como una estrategia complementaria de poco alcance pues no se dota a los alumnos de herramientas y habilidades necesarias para un análisis cinematográfico fructífero.

Un maestro que diversifique, que acepte la cultura del aprendizaje iconográfico, puede lograr mejores niveles de aprendizaje en sus estudiantes si emplea la imagen de manera pedagógica (Sánchez, 2009, p. 2002).

Evidentemente, como historiadores y docentes tenemos la obligación de buscar nuevas y creativas vías para el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de, en este caso, deslizar la historia de una manera más eficaz y fructífera sin olvidar las exigencias de la disciplina para una asimilación crítica y consciente de los contenidos curriculares.

Es urgente que los docentes en formación sean competentes a la hora de enfrentarse al séptimo arte para poder proporcionar a la clase herramientas pertinentes que vayan más allá del análisis puramente del contexto histórico de un filme; si no de propiciar las condiciones para la creación de interrogantes, de debates, y de valoraciones críticas por parte de los alumnos.

Con el mismo propósito, el presente trabajo se inscribe en el intento por hacer un aporte significativo en el campo de la didáctica de la historia para poder llevar a cabo aprendizajes significativos relacionados con la historia y su vinculación con derechos humanos con ayuda de una de las herramientas digitales de más relieve para la sociedad en general; el cine en este caso, documental.

La mayor parte de la sociedad consume imágenes de forma masiva sin una preparación adecuada en el rubro por lo que la profundización en el contenido de dichas imágenes necesita una metodología particular que es preciso recuperarla en la enseñanza de la historia ya que otorga oportunidades valiosas para explorar el impacto de la imagen; en el caso del cine documental, aunque no es un reflejo de la realidad rescata imágenes, voces y memorias que de otro modo no

emergerían al ojo público. Lo anterior, con una mediación adecuada se convierte en un aporte significativo a la enseñanza de la Historia.

RESULTADOS

De acuerdo con el primer examen diagnóstico que se realizó, se observó que existe un desconocimiento en torno a sucesos históricos relacionados a la existencia o ausencia de derechos humanos, en los pocos casos donde se identificaron fue únicamente a lo relativo a aspectos legales y/o políticos. También se identificó que las relaciones que hacían los alumnos, en el mayor de los casos eran meramente memorizadas y no existía una vinculación relevante con la vida cotidiana.

Las actividades propuestas consistieron en la selección de casos nacionales e internacionales de la actualidad referentes a la violación de derechos humanos fundamentales donde los alumnos debían simular ser parte de una ONG con el fin de solucionar, proponer y vincular con el pasado el caso propuesto. El análisis de las actividades y las entrevistas finales no condujeron a identificar:

- Dificultad de vincular acontecimientos históricos específicos relacionados con el surgimiento de DDHH.
- Vacíos en torno a la enseñanza de DDHH. Aspectos únicamente teóricos y nulamente vinculados con la cotidianidad escolar.
- Necesidades identificadas por los propios alumnos en torno al fortalecimiento de los DDHH.
- Espacio escolar como promotor y escenario de vulneración de los DDHH.
- Concepción sobre violaciones a los DDHH. Los alumnos consideran que una violación a los DDHH es agredir a un compañero no tienen claro que las violaciones suceden cuando el Estado incumple sus obligaciones.

Es importante señalar que antes de la aplicación del recurso a los alumnos les costaba identificar violaciones a los DH y del mismo modo existía una dificultad para centrarse en un tiempo y espacio sobre algún acontecimiento que vinculará el surgimiento de los DDHH. Sin embargo, en las entrevistas finales, es decir después de la intervención, se observó que algunos alumnos daban respuestas más elaboradas acerca del surgimiento de los DDHH por ejemplo uno de los alumnos contestó “como en la revolución industrial que por eso se crearon algunos derechos, la mujer no podía votar, no la dejaban salir de su casa, no le daban libertades, porque supuestamente los hombres somos machistas, pero son derechos que ellas tienen”. A pesar de que se les dificultaba explicar el proceso, se nota un mayor esfuerzo y además lograban identificar que la lucha por los DH viene desde siglos atrás, pues en las primeras exploraciones la mayoría de alumnos asumía que la lucha por los DH provenían desde la Independencia de México, después de la intervención se iban a épocas más lejanas para poder explicar la lucha por los DH.

Otro de los resultados es que los alumnos mostraron dificultad para identificar una violación a los DH, después de la intervención ellos se asumían como agresores, sin embargo, la concepción que ellos manejan sobre una violación es referente a la manera en que se relacionan entre ellos, por ejemplo se les preguntó: ¿Has sido víctima o testigo de violaciones a los DH? Y respondían: “Yo creo que nosotros somos a veces agresores cuando no dejamos hablar a otras personas, por ejemplo en los debates” las respuestas eran variadas pero al momento de identificarse como agresores lo vinculaban con no dejar hablar a otro o molestar a alguien más “tal vez cuando ofendemos a otras personas, posiblemente la burla entre compañeros, pero ahí entra el concepto de violación a tus

derechos o presión, no sé”; frente a este panorama resulta evidente que es de suma urgencia aclarar a los alumnos qué es una violación a los DH, cómo se da, quiénes son los principales agresores.

Dichos resultados canalizaron la investigación que actualmente se encuentra en curso para intentar comprender y hacer propuestas de mejora desde nuestra disciplina referente a la práctica docente, pues el profesorado carece de una formación específica para impartir este tipo de contenidos.

Por otro lado, el sistema educativo tampoco favorece el proceso de asimilación de apropiación de los derechos humanos, en el curriculum aparecen actividades poco apropiadas para vivenciar los derechos humanos y la metodología para enseñarlos sigue vaga y confusa.

CONCLUSIONES

Con los resultados obtenidos de la aplicación es importante señalar que antes de fomentar una visión puramente histórica de los derechos humanos habría que fortalecer otros ámbitos como la educación en derechos humanos, pues pareciera que es precaria por lo que impide que los alumnos se asuman como sujetos de derechos y mucho menos que se asuman dentro de un mismo proceso histórico.

Es decir, se propone un mayor apoyo en la educación en derechos humanos y vincularlo con otras materias que puedan sumar a lo aprendido como por ejemplo la materia de Historia que permite conocer el proceso histórico de los derechos humanos y también pueden favorecer a la formación de valores universales.

Frente a este panorama, resulta de suma urgencia y utilidad la educación en derechos humanos y por supuesto la vinculación con la historia.

Siede (1998) plantea que la educación en derechos humanos desde la historia no debería dejar de enseñar luchas, movimientos y personajes concretos que han contribuido a la conquista por los derechos fundamentales. La materia necesariamente tiene que generar interrogantes, promover la identidad propia, tiene que ser incluyente y plantear desafíos al mundo.

En la escuela existe la oportunidad de excluir prácticas discriminatorias mediante recursos y metodologías orientadas específicamente a la promoción de derechos humanos. Las ciencias sociales y, en este caso, la materia de historia es la vía idónea para lograrlo debido a que las problemáticas de las que versa, aunque pareciesen pertenecientes únicamente al pasado, explican y otorgan una mirada más amplia al presente que tampoco carece de injusticias y retos hacia la democracia.

Precisamente, la actualidad exige el replanteamiento de las finalidades de la asignatura de la Historia pues el concepto de ciudadanía solo cobra sentido de acuerdo con las circunstancias políticas, económicas, sociales y hoy, hasta ambientales.

REFERENCIAS

- Álvarez, E. (2009). *Para entender los derechos humanos en México*. México: Porrúa
- Aguilera, R.E (2009). *Enseñanza de los derechos humanos*. Recuperado de http://eprints.uanl.mx/8032/1/a3_2.pdf
- Beltrán, L. (2003). La importancia de la educación en los derechos humanos especial referencia a América Latina. En VIII Congreso Iberoamericano de Derecho Constitucional, Universidad de Sevilla, España. Recuperado de <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r24457.pdf>
- Bonifacio, J. (1997). *Educación para los Derechos Humanos*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Carretero, M. y Voss, F. (2004). La historia total y sus enemigos en la enseñanza actual en, C.M. Shaw (Ed.), *Aprender y pensar la historia*, (25-47). Buenos Aires, Madrid: Amorrortu editores.
- CNDH. (2017). Diferencia entre la educación en y para derechos humanos, México, [Iconografía]. Recuperado de <https://jovenesdh.juridicas.unam.mx/recurso/dd7a146d-f0f2-4f8a-9053-ac0a0143ec64>
- CNDH. (2017) ¿Qué son los derechos humanos?, México. Recuperado de http://www.cndh.org.mx/Que_son_derechos_humanos
- Fundación Popular Iberoamericana. (1999). *La Agenda Iberoamericana del S. XXI: Ética y Democracia*. Madrid: Gráficas Novosur.
- León, A. (2007). ¿Qué es la educación? *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 11(39), 595-604. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603903.pdf?fbclid=IwAR3-jzVTZcXIMNly2EnRSTOb14BN4IIQQsjRuigAG5sbhcxuFUqKIaIucmg>
- León, A. (2012). Los fines de la educación. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 8(23), 4-50. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/709/70925416001.pdf>
- Magendzo, K. y Toledo, M. (2009). Educación en derechos humanos: curriculum historia y ciencias sociales del segundo año de enseñanza media. Sub unidad “Régimen militar y transición a la democracia”. *Estudios Pedagógicos*, 35(1). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173514138008.pdf>
- Naciones Unidas. (2015). “Declaración Universal de los Derechos Humanos”. Recuperado de: http://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- Nieves, B. (2005). Utilización didáctica del cine documental socio- política actual. *X jornadas Inter escuelas/ Departamentos de Historia*. Recuperado: <http://cdsa.aacademica.org/000-006/230.pdf>
- Sánchez, I. (1999). El cine, instrumentos para el estudio y la enseñanza de la Historia. *Comunicar* 13, 159-164. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/229985.pdf>
- Siede, I. (1998). El aporte de las ciencias sociales a educación en la paz y los derechos humanos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias sociales*. Recuperado de: http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/23926/bol3_isabelino_siede.pdf;jsessionid=E1F1811CE4492963CAC6D149AE419A0D?sequence=1
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada, Colombia: Universidad de Antioquia.
- UAQ (2010). Plan de estudios de Historia. Salvador Allende.
- UAQ (2010). Plan de estudios de Derecho. Salvador Allende.

A PROPÓSITO DE LOS SÍMBOLOS PATRIOS. LA HISTORIA ENSEÑADA Y LAS REPRESENTACIONES DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS SOBRE EL PASADO Y EL PRESENTE DE MÉXICO

**BELINDA ARTEAGA CASTILLO,
EDITH CASTAÑEDA MENDOZA**
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco

Resumen

El artículo se centra en el análisis de algunos de los trabajos seleccionados como finalistas en el *Concurso de Expresión Literaria sobre los Símbolos Patrios 2018* organizado por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Este evento de carácter anual, convoca a “alumnos y alumnas de las escuelas oficiales y particulares de los niveles de primaria y secundaria, así como de los cursos comunitarios del CONAFE (...) a participar en cualquiera de las siguientes modalidades literarias: cuento, leyenda, ensayo y poesía” (SEP, 2018, pp. 1-2).

Lo que nos interesa resaltar, más allá de los aspectos formales que se deben evaluar de acuerdo a los lineamientos oficiales^{<?>}, son los contenidos implícitos e inquietantes que ponen de manifiesto las miradas de los niños sobre el pasado y el presente de México. También el aliento de futuro que, como en la Caja de Pandora, es la esperanza. Un don que les conmina a seguir y a convocarnos para alcanzar el sueño de transformar la realidad actual que viven como amenazante y que les agobia y desconcierta.

Palabras clave: enseñanza de la historia, formación ciudadana, representaciones, símbolos patrios.

El nivel de lo evidente: lo explícito

En este primer apartado analizaremos algunas expresiones explícitas de los estudiantes respecto a los Símbolos Patrios y su vinculación con el presente y futuro. El primero de ellos, *La Pérdida de la identidad de los símbolos patrios*, fue escrito por una estudiante de tercero de secundaria que firma con los pseudónimo *Deux Coeurs* (*Dos Corazones* en francés), el segundo: *La importancia de los Símbolos Patrios en los jóvenes*, fue desarrollado por *Weeknd*. Ambos escritos en la categoría de ensayo. El tercero corresponde al cuarto grado de educación primaria. Se titula *Paguini una historia extraordinaria* y fue escrito por *Libélula*.

La Pérdida de la identidad... se propone explicar la devaluación de los Símbolos Patrios en la sociedad mexicana e inicia sus planteamientos con algunas experiencias de su vida que, desde su punto de vista, muestran que los símbolos patrios han quedado en el olvido. En sus propias palabras: “La gente ya no admira el Himno Nacional considerado el segundo más hermoso del mundo o el escudo que representa la profecía azteca y mucho menos nuestra bandera que en el zócalo ya no es más que un simple adorno” (*Duex Coeurs*, Concurso de Expresión Literaria sobre los Símbolos Patrios, 2018).

Ella identifica las causas de este fenómeno en parte a que en la escuela ya no se da el mismo espacio e importancia a su honra y reconocimiento y en parte también a las actitudes sociales que se cultivan a través de la televisión y otros agentes socializadores como los grupos de pares o la familia. Al respecto señala: “Anteriormente el Himno Nacional se entonaba completo (...) en la actualidad solamente cantamos la primera estrofa y el coro. Incluso los escolares modifican su letra porque ignoran el significado de sus versos. A ello se suma el malinchismo que implica para ella la admiración por lo extranjero y el desprecio hacia lo propio” (*Duex Coeurs*, Concurso de Expresión Literaria sobre los Símbolos Patrios, 2018).

Para fundamentar sus puntos de vista, *Deux Coeurs* retoma algunos planteamientos de la obra *El laberinto de la soledad* de Octavio Paz misma que refiere a lo largo de su trabajo. Finalmente, nos invita a amar nuestro país “tal como es” al tiempo en que nos exhorta a valorar y respetar nuestros Símbolos Patrios, recuperar el orgullo de ser mexicanos y demostrar con nuestros hechos que en México “también se puede”, superando así el ancestral “malinchismo” del que habla Paz y cuyos efectos perniciosos colocan a “lo mexicano” en una situación de inferioridad frente a lo extranjero que se sobrevalora.

Por su parte *Weeknd* enfatiza la importancia del conocimiento de la historia de México para como una vía para lograr la valoración de estos Símbolos que aunque se han transformado siguen siendo relevantes para los jóvenes de este país y, sin embargo, en la actualidad se desconoce su significado.

Inicia su disertación definiendo el significado del término símbolo como la representación material de otra realidad inmaterial que, para él, es México. Bajo esta lógica indica que los Símbolos Patrios son históricos pues se han transformado en el tiempo a partir de procesos que han impactado la vida de nuestra sociedad. En sus palabras:

En la consumación de la independencia en 1821 el sastre José Magdaleno Ocampo confeccionó la primera bandera nacional conocida con el nombre de Bandera de las Tres Garantías (...). Actualmente nuestra bandera conserva los significados que le dio el presidente Benito Juárez (...) es así como el blanco alude a la unidad de los mexicanos; el rojo a la sangre de los héroes nacionales mientras que el verde hace referencia a la esperanza. Tal es la importancia

de nuestros Símbolos Patrios (Weeknd, Concurso de Expresión Literaria sobre los Símbolos Patrios, 2018).

No obstante el alto valor que asigna a estos símbolos, el autor señala el hecho desalentador de que muchos jóvenes no conocen el significado de los colores de la bandera, el Escudo Nacional o las estrofas de nuestro Himno. Y demanda vehementemente: “Debemos saber más de nuestra historia, de nuestras costumbres y lo que implica para la nación mexicana. Teniendo a la educación como guía para... tomar conciencia de nuestros actos y para lograr que la sociedad también nos pueda comprender” (Weeknd, Concurso de Expresión Literaria sobre los Símbolos Patrios, 2018).

En los escritos de los alumnos resulta evidente la idea clara de que el conocimiento de la historia de México es una vía para lograr la valoración, reivindicación y resignificación de los Símbolos Patrios. Una oportunidad para dar un nuevo rumbo al país. Estos símbolos se conciben como representaciones vivas, cambiantes y susceptibles de impactar en la vida cotidiana.

Andrea Sánchez Quintanar ha expresado esta noción. Explica la valía de la historia como conocimiento *sine qua non* que se entiende como un saber vivo, útil y con posibles consecuencias de acción:

Sólo a través del reconocimiento de los procesos vivos, vitales, que son mis antecedentes, que me constituye, me reconozco como parte de una comunidad, de un entorno cultural. Por conocer el pasado, entender el presente y me ubico en él ...sólo de este modo puedo actuar con plena conciencia de mí y de mi entorno, entender y asumir los procesos sociales y tomar posición consciente respecto de ello ... ésta es la conciencia histórica ... (Sánchez, 2006, p. 49).

La percepción de la historia como proceso que toma rumbos diversos, como una mirada activa que observa el pasado y se inserta en las realidades actuales, está descrita por *Libélula*. Desde su visión, narra la situación actual del país, un territorio desolado que cobra cuotas elevadas de violencia, muerte e ignorancia. Nos describe el México en el que nació Paguini, (la actora de su cuento): “... era gris, frío, rutinario, muy sucio lleno de ladrones, crueldad, hambre; gente mala, ignorantes y esclavos de la tecnología...Unos pocos tenía privilegios... Paguini estaba triste, tenía miedo, en ocasiones se preguntaba: ¿México siempre fue así?”.

Al tiempo que se responde “Nadie hablaba de eso, porque era ilegal preguntar, parecía que la historia de México fue borrada, pero Paguini era diferente, ella quería conocer su historia...” (*Libélula*, Concurso de Expresión Literaria sobre los Símbolos Patrios, 2018). Su cuento abre espacios para encontrar claves, posibilidades y cambios para mejorar su nación, continúa diciendo: “Paguini siempre quiso saber todo sobre su pasado y le interesaba mucho cambiar su país pero sabía que no podía hacerlo sola” (*Libélula*, Concurso de Expresión Literaria sobre los Símbolos Patrios, 2018).

El águila del símbolo patrio fue empleado en la narración de esta niña como medio de ruptura y cambio, la guió en un viaje por el pasado para identificar los rasgos de “esperanza”, “lucha”, “fortaleza” y “unión” hacia una evolución con plena conciencia, sobre su propio discurso en donde “los mexicanos siempre hemos sido fuertes y podemos lograr nuestros sueños unidos”.

Sin duda, la historia cobra en el relato un sustancial significado de reclamo, petición o demanda de la nación añorada por nuestra infancia; pero a la vez, se vuelve una vía de movimiento y fuerza, o el comienzo de lo que nos propone Sánchez Quintanar, de conciencia histórica:

Es necesario conocer la situación, saber “donde uno está”. Por eso dice Heidegger que solamente quien vive con autenticidad su existencia “tiene un destino, porque sólo él puede determinar lo que en su vida le es impuesto y lo que él puede imponer”. El hombre inauténtico care-

ce de destino, porque no percibe sus posibilidades. Se convierte en “una cosa que evoluciona” (Sánchez, 2006, p. 49).

Más allá de lo evidente: la historia enseñada y las representaciones de los niños y las niñas sobre el pasado y el presente de México

En los textos que hemos revisado es posible vislumbrar la historia que se enseña en las escuelas mexicanas y también la que se ha omitido. Un claro ejemplo de ello es la referencia al espacio que tenían los Símbolos Patrios en la currícula oficial y la forma en que éste ha ido disminuyendo al grado en que los alumnos ya no conocen su historia.

Asimismo, l@s alumn@s, resaltan, y con toda razón, que es insuficiente el trabajo escolar tendiente al aprendizaje de la letra, entonación y significado del Himno Nacional pues por instrucciones de la Secretaría de Gobernación cuando estaba al frente de esta dependencia Santiago Creel, sólo deben entonarse la primera estrofa y el coro del himno. ¿Los argumentos? Nunca se dieron a conocer a la opinión pública.

Por lo que hace al adecuado manejo semántico de la letra del Himno Nacional y la frecuente distorsión de algunos de sus segmentos, ésta deriva de la carencia de un trabajo en aula orientado al conocimiento del Himno y del contexto histórico en el que se escribió. La clase de historia que hoy ya no existe prácticamente en muchas escuelas primarias públicas y sólo en algunas secundarias, era el espacio ideal para llevar a cabo ese abordaje. Al desaparecer lo que queda es un himno incomprensible y trunco.

Así mismo, los programas de historia en la reforma 2011 se redujeron a los tres últimos grados de primaria y a primero y segundo de secundaria limitándose de facto el tiempo de estudio semanal dedicado a la asignatura en las aulas.

Esta precariedad curricular implica que desde el gobierno federal cada vez se otorga menos importancia al conocimiento de la disciplina. A ello se suma que estos programas tienen un diseño tradicionalista que no ha cambiado prácticamente desde el Siglo XIX. Programas que se centran en contenidos y no en procesos históricos; privilegian la memorización de datos y no la comprensión o el cuestionamiento; se basa en personajes emblemáticos como héroes y villanos y no en la gente común. Además, no involucra el trabajo sistemático con fuentes históricas primarias y/o secundarias o el empleo de conceptos historiográficos que permitan ir más allá de la narrativa impuesta por los libros de texto¹.

Todos estos factores de por sí inquietantes, se articularon en los años recientes a la exigencia oficial de mejorar los resultados de los estudiantes en los exámenes estandarizados diseñados por la OCDE centrados básicamente en español y matemáticas, por lo que en el plan de estudios 2011 se priorizaron estas materias y se minimizó el aprendizaje de las ciencias, las artes y la salud. En los hechos, frente a esta demanda categórica en los planteles de primaria muchos docentes subyugados por sus autoridades omitieron la clase de historia.

En suma, según los testimonios que aquí recuperamos, en las escuelas mexicanas no se aprende suficiente historia, no se conocen los Símbolos Patrios ni su significado profundo, no se fortalece la identidad nacional ni se promueven valores cívicos. Los resultados están a la vista.

¹Para verificar ver: SEP (2011). Planes y programas de estudio de educación básica. México, SEP, en: <https://www.gob.mx/sep/documentos/plan-de-estudios-educacion-basica-en-mexico-2011>. Consultado 21 de mayo 2018.

En cuanto al futuro inmediato, con base en lo que hoy se conoce como “Reforma Educativa (2012 - 2018)”, es previsible que estos escenarios no mejorarán. Lo que implica que nuestr@s estudiantes seguirán siendo afectados por un sistema educativo alejado de sus inquietudes, necesidades y demandas pero sobre todo de sus esperanzas.

Los vacíos y los silencios:

apuntes para una aproximación teórica al objeto de estudio

Más allá de lo que es evidente, se encuentra el territorio de lo ignoto y de lo implícito poblado de vacíos y de silencios. Es ahí donde los símbolos a manera de imágenes y de representaciones discursivas, adquiere visibilidad y sentido. Es ahí también en donde el historiador y la historiadora encuentran las huellas de lo humano y es ahí también donde el historiador identifican ricas y preciadas vetas para realizar su trabajo pues, como afirma Peter Burke, “las imágenes borradas también tienen una historia que contarnos” (2005, p. 231).

Ahora bien, este ejercicio implica, de acuerdo con Burke, “reconocer que las imágenes dan acceso no ya directamente al mundo social, sino más bien a las visiones de ese mundo propias de una época” (2005, p. 238) y, por lo tanto:

El significado de las imágenes depende de su “contexto social”, si esto es así y extrapolando esta afirmación podría sostenerse que el significado de los símbolos depende del contexto en el que se producen, reproducen y recrean pero también de quienes forman parte de los ambientes culturales en los que se generan. Vistos así, los símbolos son objeto de estudio de la historia social que tiene explicaciones que ofrecer respecto de cuestiones relevantes como las que tienen que ver con “*el ambiente cultural* y político en general así como a las circunstancias concretas en las que se produjeron... y su contexto material: en otras palabras, el escenario físico en el que se pretendía que fueran... [internalizados]” (Burke, 2005, p. 227).

Pero esta interpretación no puede detenerse en el pasado dado que los símbolos transitan a lo largo del tiempo y entran en diálogo con sujetos que no pertenecen al “ambiente” en el que se gestaron. Bajo esta lógica es importante dar cuenta de las interrelaciones entre los símbolos construidos en un contexto determinado y quienes en un momento posterior las decodifican e interpretan. Estas interpelaciones implican no sólo distancias en el tiempo y en el significado sino la posibilidad de incluir el futuro siempre latente cuando entran en contacto el pasado y el presente.

En este caso, nuestra mirada se centra, como ya advertimos, en los receptores que recrean el sentido de los símbolos patrios de acuerdo con su contexto, sus conocimientos y sus emociones. Al hacerlo, intentamos remontar lecturas que no incluyen en ellas el papel de espectador evitando la distorsión pues, como indica Burke: “El estudio de las repercusiones de las imágenes sobre la sociedad ha arrebatado prácticamente el sitio a los análisis de la influencia de la sociedad sobre la imagen” (Burke, 2005, p. 228).

Finalmente Burke advierte que: “En el caso de las imágenes, y también en el de los textos, el historiador se ve obligado a leer entre líneas, percatándose de los detalles significativos, por pequeños que sean -y también de las ausencias- utilizándolos como pistas para obtener la información que los creadores de las imágenes ignoraban, o los prejuicios que no eran conscientes de tener” (2005, p. 239).

Por ello, vale la pena reflexionar sobre esta “desaparición” de la mayoría de las estrofas del Himno Nacional y de la omisión de su estudio en la escuela o sobre el borramiento de la mitad del

escudo nacional durante el gobierno de Vicente Fox ya que estos elementos provocaron a la larga efectos sociales y las respuestas de algunos jóvenes que, como se sugiere en los textos que analizamos, van de la indiferencia a la hostilidad.

El caso de México

En nuestro país unos de los historiadores que han analizado con mayor profundidad el significado de los Símbolos Patrios y sus transformaciones en el tiempo es Enrique Florescano. Este autor, como señala Guillermo de la Peña:

Emplea los postulados del constructivismo histórico desarrollado por autores como Benedict Anderson y Anthony Smith, que admite el papel centrípeto del Estado que responde a los cambios del capitalismo... mediante leyes y políticas unificadoras, que a su vez conducen a la consolidación de burocracias racionalizadas, la exclusión de la Iglesia de la política, la regulación de los grupos religiosos, la creación de un ejército nacional estrictamente jerarquizado y de un servicio militar obligatorio y, de manera eminente, la escolarización, la capacitación técnica y la difusión de lecturas impresas en una lengua común. Sin embargo, se reconoce también que en este proceso de creación de unidad no se puede hacer tabla rasa de la historia ni de las identidades y los símbolos emocionales existentes; por el contrario: es menester incorporarlos. (2007, p. 234).

Es justamente la ciencia histórica la que permite vincular la metanarrativa simbólica asociada a los Símbolos Patrios con las vivencias, las creencias y las emociones de diferentes sujetos y actores sociales. A través de esta vía lo inasequible puede transformarse en un espacio capaz de incluir la diversidad y “volver aceptable la convergencia”.

Pero, ¿Qué sucede cuando las entrañables representaciones simbólicas de la Patria (con mayúsculas) que por muchos años han sido asumidas como la concreción más acabada de nuestra historia ya no se conocen ni se reconocen ni siquiera en contextos de educación formal que otrora constituyeron los espacios idóneos para la formación de identidades? ¿Qué ocurre cuando la metanarrativa nacionalista producida a partir de la Independencia de México se desdibuja y pierde valor frente a nuevas metáforas como la *Aldea Global* que tiende a cuestionar los más arraigadas creencias sociales sobre la definición del Estado, las dimensiones del territorio nacional o las fronteras que delimitan a los Estados Nacionales desde su surgimiento?

En el caso de México y según Florescano citado por de la Peña:

La crisis del régimen que se proclamaba heredero de la Revolución, y los cambios consecuentes en los gobiernos, pusieron de manifiesto la banalidad del nuevo discurso mitológico del nacionalismo popular. En los últimos quince años, éste parece diluirse, pero sólo para ser reemplazado por una mayor confusión en las palabras y las imágenes: los gobiernos llamados neoliberales no parecen saber cuál es la nación que quieren, ni cómo figurarla... (2007, p. 237).

Visto así, el malestar de los estudiantes sin duda tiene un fundamento. Desde nuestra perspectiva, la incapacidad de los gobiernos neoliberales de generar metanarrativas y símbolos convincentes y aceptables que llenen los vacíos generados por las dimensiones de las sociedades globalizadas, tiende a impactar a grupos sociales como los jóvenes que ya no encuentran en los símbolos tradicionales rasgos identitarios que los contengan, los incluya y les permitan comprender a las sociedades de su tiempo.

Desde la historia se pueden intentar algunas respuestas a preguntas actuales como las que tienen que ver con los caminos posibles para encontrar nuevamente símbolos vigorosos que permitan a los jóvenes encontrar espacios para su desarrollo personal y cívico o las que nos permitan construir los argumentos necesarios para que nuestros niños y adolescentes encuentren contextos sociales que les alienten y brinden esperanza respecto de su futuro.

Si esto es así, la defensa irrestricta de la identidad y el papel de los símbolos patrios en la formación de la misma es un punto a debatir lo mismo que la función de la escuela como transmisora, reproductora y legitimadora del discurso oficial. Lo que está en juego en el fondo es no sólo la narrativa —construida desde el poder— que por muchos años se ha difundido y consumido en México sino el proyecto mismo de nación que hoy aparece endeble y fragmentado.

En otras palabras, lo que ocurre en la escuela y con nuestros jóvenes no es más que un síntoma de un malestar sociocultural profundo que debería atenderse de manera prioritaria antes que seguir tratando de desterrar nuestros fantasmas sin realizar cambios profundos, por ejemplo en los escenarios económicos, políticos y éticos que hoy se viven como amenazas más que como soluciones.

México 2018: La caja de Pandora

Diagnósticos económicos; violencia; marginación social

En las cifras correspondientes a la Encuesta Nacional de Seguridad Pública de diciembre del 2017, se abre la caja de pandora. La alarma social es evidente ya que “el 75.9 % de la población de 18 años y más considera que vivir en su ciudad es inseguro” (estadística que aumentó en consideración del año 2016). Las mujeres son quienes perciben más al país como inseguro con un 80.5 %, mientras que los hombres se ubicaron en 70.6 % según se reporta en el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2018).

También reporta que el 92.7 % de los entrevistados de la Ciudad de México tienen la percepción de vivir en un espacio inseguro. Se sienten en peligro en cajeros automáticos localizados en vías públicas (82.3 %), en el transporte público (72.9 %), en el banco (69.2 %). También se sienten en riesgo en espacios como las calles que habitualmente usan, el mercado, la carretera; o en ambientes tan privados como el automóvil, el trabajo, la casa o la escuela (INEGI, 2018, p. 3).

La Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (ENSU), nos permite percibir al país plagado de inseguridad, violencia y marginación social.

La sensación de inseguridad por temor al delito y las expectativas que tiene la población sobre la seguridad pública se generan por la influencia de diversos factores, como la atestiguación de conductas delictivas o antisociales que ocurren en el entorno donde se desenvuelve la población. Así mismo, el temor al delito puede hacer cambiar las rutinas o hábitos de la población, así como la percepción que se tiene sobre el desempeño de la policía (INEGI, 2018, p. 9).

Continúa mostrando el informe que “En diciembre de 2017, 35.8 % de la población de 18 años y más residente en las ciudades de interés consideró que en los próximos 12 meses la situación de la delincuencia en su ciudad seguirá igual de mal. Por otra parte, 37.7 % de la población mencionó que la situación empeorará en los próximos 12 meses, lo cual no representa un cambio significativo respecto a diciembre de 2016” (INEGI, 2018, p. 9).

La esperanza de superación del estado de violencia de nuestro país no es alentador. Más aún si los ciudadanos somos testigos de múltiples conductas delictivas o antisociales.

Los resultados del decimotercero levantamiento de la ENSU revelan que, durante el cuarto trimestre de 2017 el porcentaje de la población que mencionó haber visto o escuchado conductas delictivas o antisociales en los alrededores de su vivienda fue: consumo de alcohol en las calles (65.2 %), robos o asaltos (63.5 %), vandalismo en las viviendas o negocios (52.4 %), venta o consumo de drogas (42.9 %), disparos frecuentes con armas (37.8 %) y bandas violentas o pandillerismo (35.2 %). (INEGI, 2018, p. 10)

Los habitantes de México perciben a su país atropellado por el desorden, la injusticia y la arbitrariedad. Los niños y jóvenes que habitan la Ciudad de México no han sido tomados en cuenta para el registro de la ENSU, pero apelan en sus escritos y reclaman paz.

Viven en una Ciudad considerada entre las más conflictivas del país con un 65 % en su Región Sur, y un 54.8 % en la Región Norte; y colinda con la Ciudad Nezahualcóyotl que está considerada el 54.2 % conflictiva. Un espacio en el que de la población de 18 años y más reconoció haber tenido conflictos o enfrentamientos de manera directa por causa de incivildades en su entorno con un 68.3 % (INEGI, 2018, p. 13).

En parte de la trama del cuento de una niña de cuatro de primaria, es evidentemente el reclamo de la infancia ante la violencia que acecha su entorno “Las personas malas prohibían todo, no había libros, ellos decidían quién podía estudiar ...y lo que la gente debería hacer. Ya conocíamos nuestro destino, y si alguien no cumplía con esas leyes, misteriosamente desaparecerían...Paguini temía que la desaparecieran como a muchos de su pueblo”. Es latente su temor ante las imágenes de desapariciones forzadas, abuso, brutalidad, excesos, vandalismo y crueldad al que están expuestos cotidianamente en los medios de información que consultan sus familiares mayores de 18 años. Estos son, según el INEGI, “el 68.6 % de las mujeres .. “noticieros en televisión” para informarse sobre la situación de la seguridad pública en su ciudad, mientras que 44.5 % lo hizo a través de Facebook. Por su parte, 64.1 % de los hombres recurrió a los noticieros en televisión, y 43.3 % se informó a través de Facebook” (INEGI, 2018, p. 19).

Los datos de una vida con riesgos y violencia, de inseguridad e injusticia rebasa las percepciones. “El 62.9 % de la población ...objeto de estudio, manifestó que durante el cuarto trimestre de 2017 modificó sus hábitos respecto a “llevar cosas de valor como joyas, dinero o tarjetas de crédito” por temor a sufrir algún delito; mientras que 55.9 % reconoció haber cambiado hábitos respecto a “permitir que sus hijos menores salgan de su vivienda”; 53.1% cambió rutinas en cuanto a “caminar por los alrededores de su vivienda, pasadas las ocho de la noche” y 35.9% cambió rutinas relacionadas con “visitar parientes o amigos” (INEGI, 2018, p. 14).

Los cambios en la vida diaria también los narran los niños en sus escritos al contar en sus cuentos, leyendas y poemas de los Símbolos Patrios. Escribe Jimmy Neutrón, alumno de cuarto grado de educación primaria: “Había una vez un niño azteca que paseaba por un lugar lleno de historia y cultura... al paso de su andar el niño pensó que en aquel lugar había un gran problema, pues ese poblado no tenía mucha libertad y mucho menos paz, por las luchas constantes se derramaba mucha sangre” (Jimmy Neutrón, Concurso de Expresión Literaria sobre los Símbolos Patrios, 2018).

Y en efecto, tal como lo muestran las encuestas del ENSU, en donde los entrevistados expresaron en un 37.7 % que la situación empeorará en los próximos 12 meses, los niños narran su versión pesimista del futuro del país “cuando llegaron al territorio del chamán (su versión del mal)

provocaron una guerra que terminó con muchos muertos; pero el imperio Tenoch ganó y cuando el mago estaba a punto de morir les lanzó su último hechizo diciendo que otro imperio los iba a conquistar y esta vez no iban a ganar... (termina el cuento) Continuará...” (Calo, Concurso de Expresión Literaria sobre los Símbolos Patrios, 2018).

CONCLUSIONES

Mauricio Meschoulam, del Centro de Investigación para la Paz México, AC. (CIPMEX) comenta los alcances de la violencia en las mentalidades y las dinámicas sociales. Asevera que el miedo está frecuentemente en nuestros relatos de la violencia, pero siempre subyace contextualizar los alcances del temor.

Cuando hablamos de las víctimas, a veces olvidamos a esas otras personas, aquellas quienes, afortunadamente, no murieron; ni siquiera sangraron. Tampoco perdieron a alguien. Sólo vieron lo sucedido. Lo atestiguaron de manera presencial, o bien, tuvieron contacto con la narrativa de los hechos. Esas personas también son víctimas (Meschoulam, 2018, p. 64).

Las narraciones sobre la historia y sus Símbolos Patrios expresadas a lo largo del texto, son evidencia de la exposición a condiciones socioculturales del presente que tienen su asiento en el pasado y expresan los temores de niños y jóvenes relatores en cuestión de seguridad y progreso nacional. Comenta Meschoulam “medir las percepciones sobre la violencia o la inseguridad, a veces omite una importante parte del cuadro” (2018, p. 64), pero los estudiantes de educación primaria y secundaria que nos compartieron sus narraciones dibujan con toda claridad un México en decadencia pero con sed de esperanza.

Lo que prevalece en los escritos de los niños y jóvenes es la constante historia oficial, patria y nacionalista. Lo que requiere el México actual es el desarrollo del pensamiento histórico. Encontrar en la vida escolar y los contextos cotidianos, posibilidades de construir su conciencia histórica, ello “comprende una serie de conocimientos, nociones y concepciones que pretenden lograr que los alumnos reconozcan que el presente no es fortuito, casual, ni el producto de la evolución natural de la especie humana, sino que es el producto de una historia que hunde sus raíces en el pasado y que se expresa, como un componente vivo, a través de rastros, huellas y registros que nos implican y explican” (Camargo y Arteaga, 2014, p.8).

Se trata de eliminar la historia oficialista de las aulas escolares y que no se narren sólo grandes hazañas épicas. Hace falta una nueva manera de pensar la historia en las escuelas a partir de diversos planos teóricos, didácticos y extra áulicos que acompañen a nuestra niñez y juventud, a descubrir pasajes del pasado no contadas. A que se planteen interrogantes, obtengan información, la validen y armen argumentos sólidos y justificados del pasado de México y su relación con el presente que viven día a día.

El proceso no es imposible y se presume que al atreverse a historiar, puedan construir su conciencia histórica “que tiene que ver con que el individuo se asuma como un sujeto histórico cuyo comportamiento incide no únicamente en su momento de actuación o en su propio devenir personal, sino en la configuración de la sociedad de la que forma parte, así como de aquella que legará a las generaciones del futuro” (Camargo y Arteaga, 2014, p.20).

REFERENCIAS

- Bloch, M. (2015). *Introducción a la historia*. (8ª reimpresión). México: Fondo de Cultura Económica.
- Burke, P. (2005). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Ed. Crítica.
- Camargo y Arteaga. (2014). *Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria*: Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/recursos/educacion_historica_19_de_agosto_2012.pdf
- De la Peña, G. (2007). Reseña del libro: Florescano E, (2005), *Imágenes de la patria a través de los siglos*. México Taurus en *Desacatos*, 25, pp. 233-237.
- INEGI. (2018). Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana. Comunicado de Prensa Núm. 15/18, México.
- INEGI. (2017). Presenta INEGI, por primera vez, resultados sobre la movilidad social intergeneracional. Comunicado de Prensa Núm. 261/17, México.
- Meschoulam, M. (2018). *México en la construcción de la paz: la dimensión del medio* en El Institute for Economics and Peace (IEP), *Índice de paz en México*, México.
- Sánchez, A. (2006). *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. México: UNAM.
- SEP (2018). Convocatoria. México, SEP.
- SEP (2011). Plan de estudio de educación básica y programas de historia. México, SEP.
- SIERRA, J. (2004). Discurso inaugural de la Universidad Nacional. México, UNAM.

Narraciones de los estudiantes

- Calo. (2018). *El manto sagrado*. Concurso de Expresión Literaria sobre los Símbolos Patrios 2018. SEP.
- Deux Coeurs. (2018). *La Pérdida de la identidad de los símbolos patrios*. Concurso de Expresión Literaria sobre los Símbolos Patrios 2018. SEP.
- Gotita. (2018). *Lolita la máquina del tiempo*. Concurso de Expresión Literaria sobre los Símbolos Patrios 2018. SEP.
- Libélula.(2018). *Paguini una historia extraordinaria*. Concurso de Expresión Literaria sobre los Símbolos Patrios 2018. SEP.
- Noble de corazón. (2018). *Símbolos patrios de mi México*. Concurso de Expresión Literaria sobre los Símbolos Patrios 2018. SEP.
- Weeknd (2018). *La importancia de los Símbolos Patrios en los niños y jóvenes*. Concurso de Expresión Literaria sobre los Símbolos Patrios 2018. SEP.

LA ESCUELA EN LA ERA DE HIELO

WILLIAM PULIDO CARDOZO
Institución Educativa Distrital, El Jazmin

Resumen

La escuela de hoy con maestros del siglo XX esculpiendo sujetos del siglo XXI, se enfrenta a una serie de conflictos, retos, violencias y desafíos puestos a veces impuestos, por las nuevas racionalidades proporcionadas por la postmodernidad y su era digital. Las cartografías sociales de hoy, híbridas, complejas, inciertas, con nuevas sensibilidades y subjetividades, han sido motivación para realizar a través de este artículo un viaje por una época que combina crueldad con esperanza y crítica con solución. Compartimos con usted una lectura de la realidad y una experiencia pedagógica institucional en el colegio el Jazmín denominada: ¡Cuenta hasta 10!

Palabras clave: escuela, sujeto, violencia, postmodernidad.

INTRODUCCIÓN

Son los de hoy otros vientos, tiempos, sujetos, *conflictos*, deseos, otras necesidades, sensibilidades, necesidades, “verdades”, “deidades”, amistades. Sin duda alguna son las de hoy otras brisas las que soplan, despeinando esos meta relatos, paradigmas, visiones de mundo y sobretodo a aquella solidez de la modernidad. La escuela y sus maestros también hemos sufrido el rigor de los vientos y en general del cambio climático intempestivo, quedando a la deriva y a veces a la defensiva en la historia.

Si bien los cambios en la manera de estar con los otros han estado determinados por los ritmos impuestos por la sociedad digital, no cabe duda que esos mismos cambios se han reflejado al interior de las instituciones escolares, pues hasta allí han penetrado los vientos, las bajas temperaturas y *el hielo de la indiferencia* que brota de los manantiales del neo-liberalismo.

La escuela de hoy, sufriendo los coletazos de la globalización, del hipermercado, híper individualismo y la velocidad de los tiempos modernos, es decir sufriendo los efectos de esa nueva racionalidad denominada postmodernidad, debe asumir una serie de retos frente a las nuevas subjetivaciones del siglo XXI con maestros del siglo XX, por eso frente a este panorama en el colegio El Jazmín, nosotros los maestros desde las diferentes áreas del conocimiento desarrollamos proyectos innovadores los cuales responden a los retos de la época y del Proyecto educativo Institucional, fundamentado en la comunicación, la convivencia y la tecnología, uno de ellos denominado: ¡Cuenta hasta 10!

La escuela en la era de hielo

Se dice que los Dinosaurios (símbolo de las eras geológicas) desaparecieron en la era de hielo¹, hay quienes aún siguen o tal vez seguimos preguntando por ellos: ¿Qué será de los dinosaurios?, ¿fue el hielo o algún meteoro que los borro de la faz de la tierra?, me pregunto ¿la escuela se parece a los dinosaurios? ¿En qué?, no sé qué piense usted, pero yo sí lo tengo muy claro; si usted está pudiendo leer el presente texto es porque paso por una escuela, bien sea pública o privada, pero pasó por allí. Hoy los dinosaurios ya fosilizados se encuentran en algunos museos, siendo objeto aún de estudio e incluso de admiración por parte de muchas personas, no tanto por haber sido dinosaurios pero si por su inédita extinción.

Encontrar hoy un dinosaurio es imposible, incursionar en una nueva era de hielo es posible, no en un futuro cercano, pero según los estudiosos de las eras geológicas predicen que en algún momento del tiempo geológico, es posible que en esa órbita elíptica de la tierra alrededor del sol, nuestro planeta se puede aproximar o tal vez distanciar un poco más del astro mayor, lo cual representaría una amenaza para la vida en la tierra.

La era glacial acabo con varias especies en nuestro planeta, otras sobrevivieron, pero frente a esa hecatombe la misma naturaleza se encargó de aplicar su propia e inevitable selección natural, salvándose así quien pudiera; señoras y señores, lo mismo pasa hoy con la escuela, aclaro que para el momento en el cual se encuentre usted leyendo el presente artículo ni existen dinosaurios, ni tampoco hielo en Colombia, excepto el poco que queda en los glaciares, pero esto no impide que sea posible realizar una analogía entre la escuela y el hielo como tal.

¹La “era de hielo” es un término con el que quiero señalar la indiferencia, injusticia, falta de solidaridad, crueldad y desconfianza total que reina en la época actual.

Del consumidor al Prosumidor: Nuevas formas de resistencia en la escuela

La escuela en la era de la depresión, los suicidios, el *bullying*, matoneo, el pistaso², el microtráfico, “la democracia”, el autoritarismo escolar; la escuela en la era de las diversas expresiones del conflicto y la violencia (sobre todo la simbólica), de la tensión entre viejos y nuevos paradigmas en pedagogía, la escuela en la época de la intimidad, extimidad, el panóptico, sinóptico, en la cual internet se ha convertido en un oráculo que desplaza y reemplaza a la iglesia con todo y altar.

La escuela hoy presencia como el tablero ha sido sustituido por la pantalla, que a su vez se convierte en el más inmediato y permanente horizonte, también referente de nuestros sujetos escolares, “nativos” digitales, quienes navegan en un nuevo espacio social, conocido como el ciberespacio, encontrando tal vez lo que no venían buscando, bombardeados por información de todas partes como una lluvia de estrellas y accediendo tanto al conocimiento mosaico como al científico, ratificando que en el mundo son otras las formas de estar con el otro, en una época donde la familia parece un Iceberg en medio del camino, pues ha quedado atónita, confundida, *congelada*, sin saber qué hacer, perdiendo su dinámica y perspectiva, dejando sus hijos a la deriva de los vientos posmodernos, e ingresando en competencias pantallagruelicas, promoviendo una cultura fálica sobre el dispositivo: “¡Tengo dispositivo *grande* luego existo!”

¿Y cuál es el papel entonces de la escuela? No cabe duda que la transición cultural nos cogió con “los pantalones abajo”, pues esta generación del siglo XX, heredera de la máquina de escribir Olivetti, del teléfono pegado a la pared, del correo postal y el Atari 2600, está recibiendo una lección de aquellos migrantes digitales con desafíos político-culturales del siglo XXI, que requieren inmediatamente de un proyecto intercultural que vaya de la mano con la política y parta de la *diferencia*, con el fin de asumir ese nuevo tipo de subjetividades e identidades que vienen en continua metamorfosis y mutación.

Por eso, hoy los nuevos sujetos sociales de “mi escuela”, deben acudir a la creatividad y abandonar el rol de la pasividad, con el fin que en la medida que consuman también produzcan, convirtiéndose en aquellos prosumidores formados en un pensamiento crítico, el cual les permite inventar y trazar líneas de resistencia en una época donde el poder busca manipular las mentes de los individuos (Castells, 2002). Los sujetos del siglo XX, o sea los maestros, “creemos” que nuestros estudiantes ya no leen e ignoramos que la lectura es un acto revolucionario, pero nosotros también ignoramos que han emergido otras nuevas maneras de leer, sin duda alguna la que Freire (1997) promovía:

La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquel; lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. Una lectura crítica del mundo, siempre será un acto revolucionario (p.94).

Juguemos en el bosque mientras mi escuela está, ¿Mi escuela está... ?

Aún sigue haciendo frío, demasiado diría yo, el sol no parece brillar, aquellos buenos modales y valores del pasado, aquellos buenos “samaritanos”, padres comprometidos y ciudadanos de corazón,

²El “pistaso” es un término utilizado por los estudiantes de algunos colegios públicos, con el cual se retan a pelear: Entonces qué... ¿me va a dar el “pistaso” a la salida o qué...?

hoy parecieran estar encapsulados en bloques de hielo, con mucha escarcha por cierto, congelados, fosilizados, embalsamados, convertidos en piezas de museo anquilosadas, exhibidas en vitrinas como reliquias, tal como foto para el recuerdo, expuestas a todo tipo de análisis y experimentación; en ese paquete señoras y señores se encuentra hoy la *escuela*, a veces como salvadora otras como espectadora, a veces como seductora otras como “perdedora” y unas cuantas como “ganadora”: ¡La escuela en la era de hielo!, *en la era de la indiferencia*, de padres sin carácter, sin autoridad moral, sin disciplina: ¡Padres mónadas...!

“Todos” seguramente tenemos la esperanza que algún día las cosas puedan cambiar para bien, tenemos la esperanza que no sé cómo ni de qué manera los hielos se derritan, el sol anuncie el fin del hielo y el inicio de la primavera. La escuela hoy también se encuentra parada en la punta de un Iceberg, mirando a la deriva y con asombro como atajar el mundo que se le vino encima, porque de seguro ella con sus maestros, no estaba preparadas para ese cambio “climático³” intempestivo, pues algo se venía venir, pero no en esa tamaño magnitud, el Mayo Francés del 68 había prendido otra clase de alarmas, dando a luz un nuevo estereotipo juvenil, comprometido con el futuro del mundo y, poniendo presente que son tres los problemas primordiales de la Posmodernidad y de la globalización: Libertad, necesidad y comunicación.

La escuela debe tener presente que el mundo Posmoderno que es su mundo también, se dibuja como un camino lleno de incertidumbres (Morín, 2002) en el cual existe una crisis de subjetividad, pues aparecen incertidumbres que no dependen de la razón sino de la magia, las modas, los dispositivos y variedad de estéticas circulantes; se debe tener presente que hoy algunos de los jóvenes e incluso muchos de sus padres deciden (o les toca) estar profundamente solos, con la esperanza de estar cada día mejor, pues la escuela de este siglo que es también mi escuela, alberga una nueva generación llamada *Millenium*⁴, caracterizada por tener otro tipo de rutinas y rituales, donde no se hace nada que no proporcione placer, donde se crece con el tipo de alfabetización que ofrecen los medios de comunicación Colombianos, donde la iglesia, el estado y la familia han fracasado en su intento de ser referentes morales para los niños y jóvenes, por eso la migración hacia otros referentes que llenan esos vacíos de existencia como las barras de los equipos, las drogas, el sexo sin compromiso, la pandilla, el parche, la banda, el alcohol y las multipantallas.

La escuela la entendemos como un campo y el campo según Bourdieu (2000), es un espacio social y sistema de posiciones sociales, que se definen unas en relación con otras; en este espacio son evidentes las diferencias sociales jerarquizadas pues el campo es una esfera de la vida social, con un determinado tipo de relaciones sociales, recursos propios e intereses particulares, donde se da la metáfora del juego pues cada participante o agente asume el rol de un jugador, compitiendo a veces ferozmente entre sí con diferentes estrategias, con el fin de aumentar o conservar su capital e incluso transformar las reglas de juego. El concepto de campo es indisociable con el de Habitus y capital cultural. La escuela es un campo social y cultural tejido a través de diversos dispositivos de poder como el lenguaje, la música, los mass media, la política, la religión y la moda, entre otros, en este campo se van hilando líneas casi invisibles de micro poder (Foucault, 2004) que se ven representadas en formas de caminar, saludar, despedirse, sentarse, usar el uniforme, en gestos, actitudes,

³Cambio climático hace referencia a la transición de la modernidad “sólida” a la modernidad llena de crueldad e indiferencia.

⁴Generación “Millenium” es aquella que no hace nada que no proporcione placer, es aquella que cambia sus rutinas, por ejemplo chatea hasta la madrugada desplazando las prioridades de los deberes personales.

discursos, miradas, silencios, etcétera. entre todos los actores de la escuela que son todos los miembros de la comunidad educativa, me refiero no solo a los que propone la principal ley de educación para Colombia conocida como 115 en su artículo 6 y decreto 1860, cap. IV, artículo 18 de la misma ley, sino a todos aquellos quienes están presentes en la Institución así sea de manera fluctuante, pero que tienen algún tipo de incidencia bien sea dentro del currículo oficial u “oculto”; pues de lo que pretendo en este escrito es sacar del anonimato de la escuela a esos actores “invisibles⁵” y a esa historia no contada que expone Reyes Mate (2007).

En el campo comunicación-educación todo el colegio educa, usando todos sus lugares, pues el saber circula por otros espacios, por todos diría yo, en su construcción participan todos sus actores, pero no obedeciendo a una lógica espacio-temporal sino a una lógica de descentramiento, destemporalización, deslocalización y difuminación, como indica Barbero (2002). La escuela de la que hablo yo, no es la escuela que hace de la comunicación una relación exclusiva entre emisor y receptor, ni la que es algo indiferente frente al contexto, ni mucho menos la que pone los intereses de los maestros por encima de las necesidades de miembros; me refiero a la escuela de los intercambios simbólicos e interacciones de sentido, es decir, la que contempla la interculturalidad por encima de la multiculturalidad; la escuela de la que hablo yo es la que quiero sea tuya y mía, la misma donde quiero que tus hijos, mis hijos y los hijos de nuestros hijos estudien.

En este que es el Imperio de lo efímero (Lipovetsky, 2002), suele suceder que “todo lo sólido se desvanece en el aire”, aún el bosque posmoderno sigue en parte invadido por el hielo, pero ¿la escuela está?, la escuela está y en otros casos, debería estar en permanente lectura de la realidad, en permanente alfabetización de sus actores, construyendo líneas de resistencia y tejido social, a veces confundida por que no sabe si es la escuela violenta la que sale a la calle o es la calle violenta la que ingresa a la escuela, pues la violencia respira detrás de nuestras orejas y la sentimos en la nuca, rasgando las coordenadas de nuestro destino, en un bosque donde tal como lo expresa Zuketfiend (2010), los seres humanos lamentablemente tenemos cada día menos tiempo para encontrarnos y mucho pero mucho menos tiempo para escucharnos. ¿Es tu caso?

Hoy el conflicto y la violencia aparecen en diversos formatos, tamaños, colores, olores y sabores, en diversas expresiones pero ratificando su naturaleza multifocal, es decir, reconociendo que obedece a múltiples factores, desde el genético hasta el socio-cultural, pues el factor genético atribuye hasta en un 20 % de probabilidad la participación de los genes en la aparición y conservación de fenómenos violentos, claro está, con la participación de otros factores que proporciona el medio real, cultural y virtual.

Los colores de la violencia...

La violencia en las escuelas es el reflejo a escala de la violencia en la familia y en la sociedad, ha entrado y en algunos casos reinado pero en la mayoría de los casos ha hecho metamorfosis, convirtiéndose en un conflicto que mucho aprendizaje deja. Se le quiere “culpar” de todo lo malo que pasa en la sociedad como si la escuela fuera una “*fábrica de violencia*”, un horno en donde después de “amasarla” saliera “calientica” a las calles a hacer de las suyas; no desconozco que en algunos casos

⁵Actores “invisibles” son el personal administrativo, de seguridad, personal de servicios generales, miscelánea y cafetería, pues la ley 115 desafortunadamente no los visibiliza, pero igual en el campo comunicación-educación, ellos cumplen un papel de alfabetizadores o alfabetizados.

la escuela atropella a sus estudiantes y mucho, pero a lo que me refiero es que la violencia escolar no se puede mirar con sesgos intentando determinar un lugar común de donde nace, pues son varias las fuentes que le permiten nacer y reafirmarse, empezando por aclarar que la agresión es por naturaleza propia a la especie humana distinguiendo a su vez, tres tipos de agresión, *la protectora* que es la que pone en riesgo la supervivencia de la especie, pues estar vivo significa ser vulnerable al daño; *la agresión parental*, que se encarga de proteger a la prole, al prójimo y *la competitiva*, en donde el sujeto busca satisfacer su bienestar, comodidad y estatus social, pero cuando no los puede conseguir surge *la frustración* en el individuo y por ende la agresión. En “mi” institución se presentan los tres tipos de agresión.

Galtung (2002), postula tres tipos de violencia, a saber: *Cultural, estructural y directa*, *la cultural* se encuentra en las obras de arte, ciencia, religión, música etc. *la estructural* presente en los sistemas políticos o económicos que generan insatisfacción colectiva y *la directa* que se produce de manera física o verbal sobre personas, medio ambiente o bienes inmuebles en general. En las diferentes escuelas de Bogotá hacen presencia las tres de manera directa e indirecta, pero también *la violencia de género*, la cual siempre ha existido pero hoy se hace más visible en paralelo a los movimientos de defensa de los derechos de la mujer y las comunidades transgeneristas.

La comunidad que atendemos en el colegio El Jazmín, en su mayoría ha interiorizado prácticas religiosas de carácter católico por tradición familiar, más que por convicción, otro tanto son cristianos y el resto pertenece a otros movimientos religiosos, pero todos coinciden en contemplar que el mal y por ende la violencia existen por el mal uso del libre albedrío del hombre (San Agustín, 2004), sin embargo en ese misticismo religioso se validan predicciones que auguran un futuro “violento” para aquellos que se porten mal, pues serán condenados eternamente (San Agustín, Lutero & Calvino, 2000). La violencia es multifocal, son varias miradas las que explican su naturaleza desde tres perspectivas, siendo todas validas: Si la miramos como *innata* en los seres humanos, la estamos viendo en la misma línea que fue concebida por Maquiavelo, Nietzsche, Hobbes, Gandhi, Konrad Lorenz, la Neurociencia y Neuropedagogía, pero si la miramos desde la perspectiva de la dialéctica de la historia tal como lo proponen Marx y Engels, la estamos viendo como necesaria, es decir como partera o comadrona de la historia y se puede ver a través del *empirismo* en términos *sociales*, es decir, a razón de las diferentes mediaciones tal como lo proponen Aristóteles, Rousseau, Weber, Benjamín y Hanna Arendt; cabe anotar que José San Martín proponía que el violento se hacía pero el agresivo nacía. ¿Usted qué opina?

La violencia en relación con las mediaciones es un territorio que desde las escuelas se debe explorar, pues los estímulos del medio, los refuerzos positivos y negativos, el aprendizaje por observación e imitación han permeado en las conciencias y en los corazones, así cada actor de los colegios lleva a donde vaya su metro cuadrado familiar, escolar, social, virtual, genético y un metro cuadrado de neurotransmisores, es decir, emocional; podría decir que esa construcción hecha a punta de varios metros cuadrados no cuenta en todos los casos con la utilización de los mejores “materiales” por lo tanto a veces son construcciones vulnerables a fuerzas externas que la moldean, permean y en algunos casos la agrietan.

La frustración, cólera y agresión en el estudio de la violencia en el colegio El Jazmín, es otra de las teorías que se ajusta al contexto, pues encuentra una relación entre felicidad y mercado, felicidad y consumo por que convierte determinadas mercancías en referentes utópicos para niños, jóvenes y adultos de estratos 1, 2 y 3, dando curso a la lógica comercial donde la felicidad depende directamente de lo que se compra y se tiene, generando un malestar, un estado de frustración y un *odio* (Braudrillard, 2002) como expresión del profundo resentimiento por saber que hay cosas que

se quieren adquirir pero no se pueden tener, así Master Card diga lo contrario y William Ospina (2012) afirme que el 5% de la población Colombiana, posee el 95% de la riqueza de nuestro país y el 95% de la población solo tiene el 5% de nuestra riqueza. Aclaro que el odio también surge cuando sentimos que algunas personas han jugado con nuestros sentimientos, han sido desleales, se han burlado, nos han humillado, engañado, discriminado e ignorado, ratificando que es muy importante estar bien, sentirse bien, segregando muchas endorfinas, serotoninas y dopaminas.

Y ahora: ¿Quién podrá defendernos?

Hoy Bogotá padece lo que expone Virilio (2002), el pánico de la ciudad reflejado en las crisis políticas, el culto a lo bélico, aglomeraciones de pobreza que ya no tienen rostro ni escala humana, pánico bursátil, cambio climático, terrorismo, indiferencia y delincuencia indiscriminada, convirtiéndola en una máquina de guerra y de des-estructuración de la humanidad; hoy la ciudad es violenta en su cotidianidad y traslada parte de ese pánico a la escuela, convirtiéndola en “*la escuela pánico*”⁶, pues no se pueden separar los problemas de la educación. Hoy la *velocidad* en la ciudad se convierte en principio vital, *pareciera como si los tiempos fueran más cortos y los deberes económicos más largos*.

La velocidad también se traslada a la escuela pues cada vez observamos como los jóvenes inician más temprano la adolescencia pero la terminan más tarde; la velocidad se hace presente en la manera como se explora el mundo con todo y sus secretos, se quiere hacer del deseo un socio de la velocidad y por ende de la felicidad, dando a luz una generación caprichosa que quiere todo para ya, al instante, de manera inmediata, deseando de manera desproporcionada y respondiendo con impaciencia, irritabilidad y hasta violencia, frente a los deseos insatisfechos (Deleuze, 2002) en un mundo donde *desear es el motor del mercado*.

A pesar de la era de hielo y de la permanencia del frío e indiferencia, la escuela debe comenzar a indicarnos cuál es el camino a seguir, por eso aparece el proyecto ¡Cuenta hasta 10!⁷ que se une a este propósito y al que tiene Freire sobre la escuela:

La escuela es... el lugar donde se hacen amigos, no se trata sólo de edificios, aulas, salas, pizarras, programas, horarios, conceptos... Escuela es sobre todo, gente, gente que trabaja, que estudia, que se alegra, se conoce, se estima. El director es gente, el coordinador es gente, el profesor es gente, el alumno es gente, cada funcionario es gente. Y la escuela será cada vez mejor, en la medida en que cada uno se comporte como compañero, amigo, hermano. Nada de islas donde la gente esté rodeada de cercados por todos los lados. Nada de convivir las personas y que después descubras que no existe amistad con nadie. Nada de ser como el bloque que forman las paredes, indiferente, frío, solo. Importante en la escuela no es sólo estudiar, no es sólo trabajar, es también crear lazos de amistad, es crear un ambiente de camaradería, es convivir, es

⁶Por “escuela pánico” no me refiero a que la convivencia y el sentido de la vida sean imposibles en las instituciones, lo que quiero decir es que la escuela es un reflejo de su contexto y sociedad y en algunos momentos, determinadas situaciones se tornan complicadas por la permisividad de las leyes, familias y estímulos tanto de la sociedad como de los mass media

⁷¡Cuenta hasta 10! es un proyecto para la prevención del conflicto y la resignificación del imaginario de cultura política y ciudadana, que se implementa en el colegio El Jazmín, el cual se fundamenta en una investigación que supera el reduccionismo y a su vez imaginario, que considera que violencia escolar es solo aquella en la cual los estudiantes se “dan en la jeta”. Aquí se considera violencia escolar también, a la violencia simbólica ejercida por cualquiera de los actores de la comunidad educativa, tanto los visibles como los “invisibles”.

unirse. Ahora bien, es lógico...que en una escuela así, sea fácil estudiar, trabajar, crecer, hacer amigos, educarse, ser feliz”. (2004).

Y ahora '¿Quién podrá defendernos?, ¡chanfle!, la escuela, o acaso, ¿no contaban con su astucia? En esta época de violencia desproporcionada, desmedida, desventurada, desalmada, descorazonada, descarada, desinhibida, desahuciada, desenfrenada, pareciera que no hay nada que hacer, porque Tongo le dio a Borondongo, Borondongo le dio a Bernabé y Bernabé le pegó a Muchilanga... es decir, todos se “echan” la culpa” entre sí, pero a su vez, todos culpan a la escuela creyendo que está es un sombrero mágico donde desaparecen por arte de magia las “imperfecciones” morales, los hábitos, esquemas de operación, operadores de apropiación y visión de mundo que traen de casa tanto estudiantes como profesores, personal de servicio, administrativo y de seguridad, mediados siempre por el mundo, algo así como si la escuela fuera una lavadora, donde se aplica detergente blanqueador y ¡zúas!, salen de una las “manchas morales de fabricación”, en uno, dos, tres y hasta cuatro ciclos de lavado, pues las cosas no son así. La avalancha de violencia sin sentido es observada por la escuela con asombro, en la punta de un Iceberg, de antemano sabemos que nuestros educandos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa, llegan a la escuela con su metro cuadrado familiar, social, mediático y virtual, por lo tanto el problema de los conflictos y la violencia nos compete a todos porque a todos nos afecta, y más en un *campo comunicación-educación* donde hacemos parte del problema *pero* también de la solución.

A la escuela, a “mi” escuela que es tú escuela, por lo tanto desde la pedagogía crítica, le compete ser como propone Giroux (2002), un espacio donde se enseñe a generar resistencia a la cultura dominante, donde se supere la pregunta ¿si se le enseña a los chicos a gobernar o a ser gobernados?, donde los educandos tengan la posibilidad de cuestionar la relación sociedad-escuela, para no mirarla desde una visión comercial que solo hace pensar de manera reduccionista en la palabra *beneficio*, sino más bien en la palabra *Justicia*.

El proyecto ¡Cuenta hasta 10! desea, como lo propone Marco Raúl Mejía (2007), que la escuela *reinvente la crítica*, superando la del pasado, *para construir una crítica y sentido propositivo de este tiempo*, es por tanto un proyecto Pedagógico con dimensiones Psico-sociales, éticas, estéticas, políticas y culturales que busca soluciones a las diversas expresiones del conflicto y la violencia en el colegio El Jazmín, por lo tanto se centra tanto en el fenómeno de la violencia simbólica de Bourdieu como en las diversas miradas teóricas sobre el conflicto y la violencia como lo son: Los postulados de la Neuro- Pedagogía, las teorías Psico-sociales o del aprendizaje social, en su orden: Teoría clásica del dolor o del condicionamiento, Frustración, cólera y agresión y corriente Conductista Ambiental.

Los conflictos no son malos ¿quién dijo?, por el contrario, ayudaran a madurar nuestra comunidad en la medida en que “tú y mí” escuela se comporten como lo contempla en su filosofía pedagógica Peter Mc Laren (2007), como un lugar donde se despierten los sueños de nuestra juventud, se cultive la solidaridad, la esperanza y el deseo de aprender, enseñar y transformar el mundo, ¿Cómo?, mediante el compromiso de personas conscientes y críticas. La educación crítica parte de la profunda insatisfacción que genera una sociedad injusta y de la voluntad de transformarla. *No hay educación liberadora si no pensamos que hay algo de de que liberarse*. Solo reconociendo a todos los actores de la comunidad educativa, superando las jerarquías, *escuchando todas las voces* hasta hacer que converjan, promoviendo el *diálogo* es posible avanzar; del diálogo siguiendo a Vásquez (2012a), cabe anotar:

Si se asume [...] con sus complejidades y conflictos que le son inherentes, es una condición de posibilidad de la democracia y una puerta de entrada al conocimiento, entonces, la escuela

debería hacer de él la base de la enseñanza y el aprendizaje, así como el fundamento de las relaciones interpersonales de los miembros de su comunidad” (p.5).

Freire se apoya en Karl Jasper para encontrar una definición de lo que es el diálogo: “Una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica [...] Se nutre del amor, de humildad, de esperanza, fe, confianza; por eso solo el diálogo comunica” (citado en Vásquez, 2012b, p.4.). Freire (1997) afirma que el proceso educativo es una relación dialógica entre sujetos mediados por el mundo, por eso muchos conflictos se abordan en esta Institución educativa a través del diálogo, con el fin de buscar posibles soluciones, pero se trata también de prevenirlos, por eso el diálogo no es una meta sino un camino, el cual permitirá el reconocimiento de todos los miembros de la comunidad educativa, vista como un todo pero en relación con sus partes.

Manfred Max Neef (2004) argumentaba que si sabemos la enfermedad, debemos encontrar el remedio, que nadie puede ser feliz en medio de los infelices; uno no puede hacer nada por los pobres, puede hacer algo con los pobres, que yo solo puedo comprender aquello de lo que hago parte, es decir, puedo saber mucho de Erich Fromm, pero aprendo más cuando me enamoro; así pasa con la violencia, todos hacemos parte del conflicto, pero desde diversas expresiones, por eso la existencia de ¡Cuenta hasta 10!, propuesta que no se reduce solo al hecho de sentarse a solucionar conflictos, pues el proyecto, teniendo en cuenta el contexto de la comunidad del Jazmín, indaga sobre la enfermedad, es decir, sobre lo que le pasa a esta escuela para así proponer los “remedios”; este proyecto quiere romper con el anonimato de los actores invisibles, con las voces silenciadas, contemplando una comunidad educativa sin sesgos, sin los que le impuesta el artículo 6 de la principal ley educativa en Colombia, la ley 115, lo que permitirá *reconocer a todos los actores*, a los de siempre y a los que nunca, condición sine qua non para superar el hielo de la época e ingresar a la primavera de la humanidad, reconociendo a la escuela como un espacio político e intercultural donde comprendemos que la educación no se puede reducir a la escuela, ni la comunicación a los medios. ***¡Bienvenidos, con ustedes: Cuenta hasta 10!, una nueva manera de ver los conflictos...***

CONCLUSIONES

La violencia se debe a múltiples factores asociados y según el caso, unos aportando más que otros. Contemplar la violencia escolar desde lo genético suena extraño, atrevido y desafiante, sobre todo cuando se es consciente que este tema le compete más a las Ciencias Naturales y cuando los estudios científicos sobre la heredabilidad de conductas violentas en las escuelas son tenues, no tanto por las personas capacitadas y bienintencionadas quienes podrían asumir esta experiencia, sino por la falta de recursos, interés, credibilidad, metodologías y estado del arte existente en Colombia sobre este tema pero analizado desde la escuela, por eso la presente investigación sienta el precedente sobre los vacíos que existen en este campo pero a su vez se convierte en el derrotero que permitirá reflexionar, sobre la necesidad de ampliar la mirada sobre el conflicto y la violencia desde varias perspectivas y disciplinas incluyendo la mirada genética, perfumada hoy por hoy de escepticismo e incredulidad en las escuelas.

Así como la violencia es multifocal, sus alternativas de solución también lo son, lo cual implica abordarlas desde diversas miradas en las cuales se hace necesario tener en cuenta el factor genético, social, cultural, político, comunicativo, al igual que la lectura de la realidad a la que se pertenece, por eso el presente trabajo de grado ha superado la mirada reduccionista de violencia escolar, la cual aún se conserva en la atmosfera de algunas Instituciones escolares, donde se piensa que en un

colegio reina la paz si y solo si, al descanso y salida de la jornada escolar no pululan las narices de sus estudiantes destilando sangre por todos lados, pero esa mirada reduccionista en trance de superación va acompañada así misma de la superación del mito que albergan muchos proyectos para la solución de conflictos en las escuelas, donde se piensa que una mesa de conciliación es el principio, columna vertebral y fin del conflicto: ¡no!

Más bien nos quedamos con la contemplación que hace Arthur Manfred Max Neef de los conflictos, donde para remediar los males y síntomas se hace necesario determinar, diagnosticar, recetar y prevenir la enfermedad, esa es la puesta metodológica que contiene este proyecto, transitar por un presente inacabado donde se investiga permanentemente sobre el tejido social, comprendiendo que los sujetos, sus identidades, agresiones, conflictos y violencias son multifocales, con una particularidad: Mutan haciendo *metamorfosis*, adquieren *diversas expresiones* e involucran en diferentes momentos a diversos actores de la comunidad educativa del colegio El Jazmín.

Hace menos frío, es imposible dejar de notarlo, la temperatura ha subido, me encuentro aquí parado encima del iceberg de mi escuela con las manos sobre mis párpados mapeando el panorama, atreviéndome a explicar y a explicarme que ocurre, que pasa, porque el *hielo se derrite*, porque hay menos frío; soplan *vientos de esperanza* en diferentes formas, colores, tamaños y sabores; sigo viendo conflictos (es imposible su desaparición), ahora convertidos en oportunidades, en general el paisaje es más tranquilo ya no reina la confusión ni la incertidumbre, porque después del primer, segundo y tercer paso por este largo pero interesante viaje por *una era llamada de hielo*, *percibimos en el horizonte un aroma y color de primavera...*

REFERENCIAS

- Baudrillard, J. (2009). *La sociedad del consumo*. Madrid: Siglo XXI.
- Martín- Barbero, J. (2003). Saberes hoy: Diseminaciones, competencias y transversalidades, Bogotá. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 17-34.
- Bourdieu, P. (2001). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Compilación y traducción de Isabel Jiménez. México: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2011). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Lipovetsky, G. (2007). *La felicidad paradójica: Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Morín, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Bogotá: Mesa redonda.
- Ospina, W. (2002). *¿Dónde está la franja amarilla?* Bogotá: Mondadori.
- Giroux, H. (2003). *La inocencia robada*. Madrid: Morata.
- Castells, M. (2001). *La galaxia internet*. Madrid: Areté.
- Deas, M., Gaitán D. F. (1995). *Dos ensayos especulativos sobre la violencia en Colombia*. Cap. 1,2 y 3. Fonade, Departamento Nacional de Planeación. Colombia, 1995.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Zuleta, E. (1991). *Colombia: Violencia, democracia y derechos humanos*. Bogotá: Editorial Altamir.
- Neef, M. (2007). *La dimensión perdida: La deshumanización del gigantismo*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Martín- Barbero, J. (2003). Saberes hoy: Diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, pp. 17-34.
- Baudrillard, J. (2009). *La sociedad de consumo: sus mitos, sus estructuras*. México: Siglo XXI.

- Larraurl, M. (s.f.). *El deseo según Deleuze*. Editorial Tándem. Recuperado de <http://www.carmeperformer.weebly.com/uploads/5/2/9/6/5296680/deseodeleuze.pdf>
- Virilio, P. (1995). Velocidad e información. ¡Alarma en el Ciberespacio! Editorial “La perseé unique” de Ignacio Ramonet, en *Le Monde Diplomatique*. Recuperado de <http://www.aleph-arts.org/pens/speed.html>

ANÁLISIS DE LOS PRIMEROS LIBROS DE TEXTO ESTATALES, BAJA CALIFORNIA

YESENIA MÁRQUEZ ARADILLAS
Universidad Autónoma de Durango, Campus Tijuana

Resumen

El presente trabajo de investigación forma parte de uno de los capítulos de la tesis titulada *La enseñanza de la historia en los libros de textos de 1958 -2010*, considerando el más importante de la obra. De igual manera, deseo compartir los hallazgos encontrados de los libros de texto regionales de Baja California.

Debido a que Baja California es uno de los Estados con mayor diversidad cultural, con una sociedad ambivalente, se debe analizar desde perspectivas diferentes: la primera a partir de una monografía establecida en 1992 (con sólo un recorrido desde una vista geográfica, tomando en cuenta la historia, pero no profundizando demasiado) y en la segunda, desde el libro en 1999 con elementos histórico-pedagógicos ejecutados desde un punto de vista técnico-pedagógico.

Lo anterior nos lleva a una reflexión iconográfica y contextual de los libros de historia, haciendo énfasis en la importancia de la simbología plasmada en estos libros, que es transcendental en el acompañamiento y desarrollo educativo del alumno, no sólo vista de manera aislada si no que, en determinado momento, estos libros marcaron el inicio de un reconocimiento con su otredad en los distintos planos nacionales o internacionales ya que con ello se busca un ciudadano universal con valores sólidos.

Palabras clave: identidad, historia regional, libros de texto gratuito.

INTRODUCCIÓN

Dentro de este análisis de la concepción de los libros de textos bajacalifornianos se abordará un elemento importante en la conformación del ciudadano actual de Baja California. Así como también es de suma importancia conocer la opinión de los maestros: actores principales (que se enfrentarían a la realidad dentro del aula).

La historia regional dentro de los Libros de Texto Gratuitos Estatales

A casi treinta y cuatro años de la conformación de los Libros de Texto Gratuitos (LTG) nacionales surgen los libros de texto estatales, esto en 1992, en el marco de la reforma a la educación básica propuesta por el presidente en turno Carlos Salinas de Gortari. Durante su periodo, estos libros estatales son instaurados en tercero y sexto grado, como una manera de promover el conocimiento de la cultura, identidad, y recursos naturales, así como la influencia económica de cada uno de los estados de la República Mexicana.

Es necesario conocer el contexto la temporalidad y contexto en la que son insertados los LTG estatales, así como saber la diferencia entre la identidad nacional y regional, con ello tendremos la pauta para la reflexión y el análisis correspondiente a las dos generaciones de estos materiales. Análisis, dicho sea de paso, realizado a partir de cuatro matices que el autor considera importantes que se aborden: 1) la identidad nacional, 2) civismo y nacionalismo, 3) la simbología en la iconografía nacional, y 4) diversidad cultural.

Al pie de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (AN-MEB) y las reformas que esto implicara dentro de los LTG, esto de acuerdo con Ramírez (2006):

Siendo entonces el Secretario de Educación Pública, Ernesto Zedillo Ponce de León y tras las polémicas que se encuentran inmersos los LTG de Historia, decide (...) que el currículum se organizara por asignaturas en sustitución de las áreas. También que por cada Estado se reparta, en el tercer y sexto grado, un libro dedicado a la historia de la entidad federativa, dando un nuevo enfoque a la historia, al tomar en cuenta la historia regional (p. 20).

Como consecuencia de la pluralidad cultural y territorial del país; a pesar de las carencias económicas por las que México atravesaba, así como las polémicas de los errores que presentaron los LTG en los inicios del periodo del gobierno de Ernesto Zedillo, se estableció formalmente la propuesta de la edición de los libros. Anzures (2010) nos refiere de las “materias historia y geografía de las 32 entidades federativas para los alumnos de tercero de primaria, cuyos contenidos están regionalizados de acuerdo a las características históricas, demográficas, etnográficas, hidrográficas y territoriales de cada una de las entidades” (p. 38).

Referente a la implementación de las dos familias de los libros de texto estatales que se incluyen al currículum en 1992 hacen su aparición por primera vez en el sexto grado y posteriormente en tercero. Para el 2008 se realizaron modificaciones con la implementación de la innovación curricular de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en el marco de una política de mayor alcance en el país cuyos componentes fueron la formulación de nuevos planes y programas de estudio para la educación básica.

Es importante tomar en cuenta, que esta reforma plasmada en la RIEB, el modelo técnico-pedagógico que se perpetúa son las competencias que debe desarrollar el alumno llevándola a partir

una transformación pausada. De esta manera, es importante señalar que las modificaciones de los LTG, principalmente para monografías estatales se disuelven a partir del 2008, permaneciendo sólo vigentes los libros de tercer grado que cambiaran de manera radical dando paso a nuevos textos.

Cabe destacar que los nuevos materiales fueron coordinados y editados por la entidad federativa en la colaboración con la subsecretaría de Educación Básica de la SEP. A diferencia de la primera generación resultado de la concurrencia entre la SEP y el Gobierno del Estado contando con el apoyo de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), en particular con el Instituto de Investigaciones Históricas (IIH), desde el cual se coordinó la elaboración de este libro, siendo el director del instituto el doctor en historia: Marco Antonio Samaniego en el periodo de 1996-1999.

De esta manera el libro de tercer grado de Baja California, después de varios intentos fallidos, se concreta finalmente la encomienda y se presenta hasta 1999. Estas polémicas y conflictos con los autores de las diferentes propuestas, determinó un tiempo significativo para poder concretar el libro de texto de las propias palabras del doctor Samaniego:

Me tocó participar en varios intentos precedentes, como evaluador nombrado por la Secretaría de Educación y Bienestar Social, para ir viendo los textos que se estaban solicitando a otros autores, (...) al acudir a las distintas reuniones, estas reuniones se volvían un poco complicadas y un bastante desarticuladas. (M. Samaniego, comunicación personal, 20 octubre del 2018)

Como consecuencia de esta demora en la entrega de los materiales para el tercer grado a diferencia de los otros estados del país, por mucho ya estaban establecidos e instalados en su gran mayoría dos años después de establecida la propuesta de la RIEB, entre ellos encontramos a las entidades federativas como: Chihuahua, Aguascalientes y Baja California, los cuales fueron las últimas en publicarse.

Lo que nos lleva a analizar que estos nuevos enfoques de las reformas y estructuras abren paso a la construcción de la identidad colectiva, tanto nacional como regional, este reconocimiento a sus iguales nos lleva a conformar una homogeneidad de la diversidad cultural, dicha identidad puede verse como el reconocimiento de sus iguales, de otro u otros como miembros de un pueblo o cultura. La identidad no se constituye por una ideología diferente de los otros, sino por un proceso complejo de tipificación con el otro y de separación de él (Villoro, 1998). En pocas palabras es el reconocimiento a su otredad.

Tomando en cuenta la historia regional, es necesario hacer mención de don Luis González y Gonzales, referencia tomada de uno de los fragmentos (Arias, 2006) donde señala:

El terruño era la comunidad donde predominaban los lazos de sangre y el conocimiento mutuo entre las personas, en tanto la región era la comunidad mediana donde son particularmente importantes los lazos económicos. La microhistoria entonces se encargaba de las primeras; la historia regional de las segundas (p. 184).

Por otro lado, es importante puntualizar que hablamos de una historia regional en los LTG estatales, ya que la historia nacional y local convergen en dos puntos muy diferentes aun cuando ambas mantengan una estrecha relación. Mientras esta última es exclusivamente locales o de una comunidad es específico. La primera aspira a superar los límites y criterios haciendo pertenecientes a un estado cívico patriótico, por lo tanto; cada una de ellas propician la identidad local, regional, nacional en los individuos.

Aclarando este punto, podemos continuar con los análisis y evitar confundir las características de la historia regional y nacional. Partiendo del concepto, dentro de los LTG estatales permitirá conocer las historias regionales en el ámbito educativo formal, posteriormente, con los libros de texto oficiales poderla llevar a pertenecer a una identidad nacional, esto pasaría a fortalecer lazos y amalgamar la identidad de los pueblos de cada una de las regiones del país. Por su parte puede decirse que el Estado buscará la homogeneidad cultural y reducir las diferencias internas de los mexicanos para crear una identidad nacional que ayude lograr la unificación con el propio reconocimiento a sus entidades federativas.

Los libros creados a pesar de que son instaurados en dos grados distintos y en temporalidades diferentes. En tercero es una introducción al conocimiento histórico de la identidad federativa en este caso la de Baja California en ambos se incluyó las líneas de conformación ciudadana lo que cumple su función de hacer que el alumno se apropie de su identidad regional o local preparándolo para adquirir la identidad nacional cristalizándose en la política educativa.

Ahora bien, apelando a las memorias de los años del servicio profesional docente del maestro de educación primaria, Luis Felpe Vargas Witz, jubilado y 36 años de experiencia comenta que partir de su praxis de ocuparse la historia regional dentro de los libros estatales para tercer y sexto grado:

Para mí, la historia es importante en tanto para la enseñanza de la historia regional es la base de que cada niño conozca el origen de su estado, les enseña a quererlo, a distinguirlo y sobre todo a crear el deseo de superación de su Estado (...) así mismo, es importante porque se acerca a su realidad, a su medio ambiente, para que el niño conozca y ame el lugar donde vive. (L. Vargas, comunicación personal, 25 noviembre del 2018)

De la misma manera, la entrevista realizada a la maestra Rosario del Carmen Miranda Ibarra, jubilada y con 39 años de servicio profesional docente en la educación básica en el municipio de Rosarito, nos comenta: “los elementos significativos dentro de la enseñanza de la historia regional fueron muy importantes saber de su monografía, fauna, flora y cultura para poder proyectar al alumno el apropiamiento de su identidad” (C. Miranda, comunicación personal, 10 junio del 2018). A partir de los aportes de los maestros entrevistados, considero que el objetivo de la política educativa y conformación ciudadana, tanto nacional como la regional se vio implícita y se cubrió de acuerdo con los ideales planteados dentro de dentro de los programas establecidos por la Secretaría de Educación Pública.

Este proceso de interiorización, así como de adquisición del reconocimiento con la otredad, nos traslada a una transformación de identidad que se lleva a cabo a través de la memoria colectiva y de la conciencia histórica. Se entiende la comprensión del pasado como vía del conocimiento de la realidad presente para transformarla. Para ello en una de las críticas que se le hace al Estado con respecto a la identidad histórica, esta aporta elementos valiosos para la identidad nacional, local o regional, que interviene dentro de escuela como una disciplina que tiene que ver con la formación ciudadana (Lamoneda, 1998). Esto permitirá cristalizar el propósito por el cual los libros fueron diseñados, cumpliendo fielmente la política educativa por el cual fueron instaurados.

Coincido ampliamente y en gran medida con el autor del libro de texto para tercer grado, en una de las entrevistas realizadas nos expone desde su propia experiencia como docente:

Meda gusto que al menos los alumnos que tengo ahora en economía lo llevaron o acá en la carrera de historia, (...) para entender el tema que les desarrollo mucho, como la memoria es

tan importante porque siempre ahí está planteando un proyecto de futuro, (...) y quien se queda con la memoria del pasado plantea un proyecto de futuro. (M. Samaniego, comunicación personal 20 de octubre del 2018).

En cuanto a la instrucción de la identidad histórica y la formación ciudadana, se han convertido en elementos esenciales para la construcción de la identidad nacional. La enseñanza de la historia y la conformación ciudadana se encuentran articuladas como un binomio, por consecuente esta misma promueve la formación de esa identidad nacional basándose en diversos momentos en la transmisión de una narración del pasado.

Una de las propuestas de los LTG, nacionales y estatales es que cumplen con la función para lo que fueron creados dentro de los planes y programas establecidos. Larios (2001) los “libros de textos se presentaban de una materia centrada en su ideológica, obligatoriedad y su unicidad” (p.20). Estos pudieron haber sido concebidos con la ideología de una política educativa, convirtiéndola quizás en el vehículo con el cúmulo de conocimiento donde dicha institución educativa debe cumplir, ya que pueden manifestarse en las ideologías y las necesidades del Estado, impuestas de manera implícita en los planes técnico-pelágicos, modificados continuamente.

Análisis del libro de texto de Baja California, tercer grado

Es importante puntualizar que, a pesar de que los libros fueron desplegados uno en 1992 y el otro en 1999, en dos grados distintos, tanto para el tercer como para el sexto grado los contenidos son diferentes, motivo por el cual cada uno es importante, porque cada uno debe recoger el reconocimiento como la pieza clave en una conformación de la identidad regional de cada una de las identidades federativas del país. Razón por la cual cada uno logra el papel protagonista al momento del análisis y reflexión de su contenido.

Iniciando con el análisis visual y gráfico del libro de texto, este está conformado por los siguientes elementos, en la portada encontramos un color ocre, la imagen el emblema Baja Californiano el borrego cimarrón (fotografía de: Fulvio Eccardi) en una montaña rocosa y árida, así como en su mayoría es el suelo y clima de Baja California. En esta percepción de la imagen el borrego cimarrón la idiosincrasia que concibo es un tanto diferente a las razones del autor, pero aun así al día de hoy este emblema se ha vuelto un icono importante en la Baja California, difiriendo un poco de las cuestiones que en su momento el autor decidió establecer en la portada del libro de tercer grado, en una de las entrevistas nos refiere: “somos promotores de la defensa del borrego cimarrón, especie endémica de la región, coincidiendo diversos factores y además en ese momento estaba convencido que era una figura representativa para el Estado” ((M. Samaniego, comunicación personal 20 de octubre del 2018).

Esta litografía abarca más de la mitad de la portada: en la parte superior izquierda el título, nombre de la entidad federativa, como subtítulo historia y geografía. Tercer grado, entre los autores podemos mencionar a la Dra. Lucila León Velasco, al Dr. Antonio Padilla Corona y el Dr. Marco Samaniego López (SEP, 1999). En su contraportada localizamos los elementos litográficos, mismos de la portada, así como en la parte inferior el código de barras, el sello de la SEP, y el escudo de la CONALITEG. Es importante señalar la percepción que tenían los maestros acerca del empleo de esta portada en el libro ya que como hemos venido mencionando el borrego cimarrón en un emblema bajacaliforniano, para ello una reflexión de uno de los maestros entrevistados que considero significativa:

El borrego es un ejemplar histórico, un animal que sabe vivir en los lugares rocosos, se adapta y logra subsistir a través de los tiempos (...) es un símbolo para Baja California, por la fuerza y empuje que tiene con la misma naturaleza para subsistir en su medio ambiente. Así como lo son las personas que poblaron estas tierras (L. Vargas, comunicación personal 22 de noviembre del 2018).

El libro consta de ocho bloques divididos en lecciones, con una línea histórica bien definida, cada lección contiene desde la localización geográfica, derechos y responsabilidades del ciudadano Bajacaliforniano, abordando el estudio del pasado con los primeros habitantes de la región y su forma de vida, continua el recorrido con la llegada de las misiones, la influencia de la independencia, así como la figura en el porfiriato y la posrevolución, finalmente llegando a la consolidación como Estado y la participación que tiene en el siglo veintiuno.

Dentro de la estructura y teniendo conformado el equipo de trabajo, además de tras polémicas y conflictos en la elaboración de este material el autor nos refiere textualmente:

De haber tenido la experiencia anterior yo decido que sean Lucila y Antonio, me acompañen en esa aventura y empezamos a trabajar muy de la mano y muy ayudados (...) con el personal de la SEP. Entonces en esa tesitura consigo a un grupo de maestros en Rosarito, se empezaron a reunir conmigo y ellos empiezan a trabajar, a ellos les digo haber estos son los resultados, con los que trabajamos tanto con el grupo del Distrito Federal y empezó esa difícil adaptación de una exclusividad para académicos para cierto nivel, y para niños de ocho años. (M. Samaniego, comunicación personal 20 de octubre del 2018).

De esta manera se empieza a construir el contenido curricular del libro de texto entre el equipo del doctor Samaniego y el equipo de maestros de tercer grado en Rosarito, el contenido va tomando sentido y de este modo logra cristalizarse. Y si lo queremos ver como una especie de metamorfosis, que entre más se trabajaba más se podía entrever el resultado. Dentro de su contenido específicamente en el primer bloque muestra una leyenda de Baja California en la república mexicana, que dice de la siguiente manera (SEP, 1999):

Todos los que hemos nacido en México somos mexicanos, también lo son quienes nacen en otro país y uno de sus padres o ambos son mexicanos. Así mismo, pueden ser mexicanos los extranjeros que lo solicitan a las autoridades de nuestro país y los que se casan con mexicanos (p10).

Tenemos en cuenta que Baja California es uno de los lugares donde, se localizan las garitas internacionales más grandes del país (entre México y Estados Unidos), denominando a uno de sus municipios con la frase “Aquí empieza la patria”, pronunciada en la urbe Tijuana por Adolfo López Mateos durante su campaña electoral como candidato a la presidencia de la República. Con ellos podemos decir que es importante para el Estado hacer conciencia de la ciudadanía y pertenencia, principalmente esta entidad federativa recibe a anualmente migraciones internas y externas muy numerosas, muchas veces en búsqueda de mejores estilos de vida, cabe destacar que en algunas partes de la población que radica en Baja California trabajan en los Estados Unidos (USA).

A estas personas que cruzan la frontera constantemente se les denomina *commuters* término en inglés que refiere a un viajero diario al trabajo, de acuerdo con Arámburo (1987) es un sector de la población típicamente fronterizo, se les conoce con el nombre con el que son clasificados por el Servicio de Inmigración y Naturalización de los Estados Unidos (SIN), esto es como *commuters*, que

son aquellas personas que tienen autorización legal para residir y trabajar en la Unión Americana, pero que han optado por sólo trabajar en ese país y mantener su lugar de residencia en México (p.81). De esta manera se considera importante remarcar la identidad regional y nacional más en la frontera ya que es una línea muy delgada en sentirse pertenecientes o no a este país mexicano; reafirmo lo anterior expuesto en el libro de texto para fortalecer dicha identidad.

Reivindicando las memorias del maestro de educación básica, Luis Felipe Vargas, recuerda con ímpetu los años de servicio profesional docente. Él, como migrante, conoce este proceso y así (el más que nadie puede entender la necesidad de sentirse perteneciente a un lugar a pesar que este no sea su terruño de origen, pero adoptó las costumbres y tradiciones de la entidad donde radica Baja California) alude a sus remembranzas y comenta en una de las entrevistas cito textualmente:

Baja California es un estado fuerte, así como su canto lo dice, que es un brazo poderoso al servicio de la patria, ahí la importancia de mantener nuestra unidad nacional. (...) Como siempre los que llegamos a Baja California somos bienvenidos y desde mi experiencia generalmente como maestros venimos a enseñar y luego nos quedamos a aquí, siendo hijos adoptivos del estado (...) y en cuestiones de los alumnos que viene de otros lugares, es un dilema, tienen conflictos, en adaptarse a las costumbres de la región, (...) al menos yo, procuraba enseñarles también a querer a este estado. (L. Vargas, comunicación personal 22 de noviembre del 2018).

Se puede decir que a partir de esta conformación patriótica concentrada en el libro de texto Estatal se fortalecerán los lazos cívicos y ciudadanos de los educandos, no sólo de los que nacieron en esta entidad (sí, no también a aquellas familias que migraron en búsqueda de mejores oportunidades) de acuerdo con (Mendoza, 2011) “Indica que, a mayor identidad regional, se encuentra mayor capital cívico” (p.4). Esta reflexión nos indica y reafirma el análisis antes realizado de las cuestiones de la conformación de las identidades regionales y nacional de los alumnos, ya que ellos en determinado momento serán los futuros ciudadanos del país de esta manera el Estado se asegura que las cuestiones cívicas y patrióticas continúen con forme a la política educativa ya establecida.

Estas mismas consideraciones se ven plasmadas en el libro de tercer grado convirtiéndose más en un atributo de la región Bajacaliforniana haciéndola única e irrepetible en toda la extensión del país, debido a que estas migraciones, inmigraciones o emigraciones también son de carácter internacional dotando así a esta entidad federativa de una gran diversidad cultural, compaginándose con las características de cada uno de los municipios. En cuanto a la disposición del contenido que se empieza a construir paulatinamente, más por el compromiso que implica para un historiador bajar la información (en varias ocasiones privilegiada) poder adecuarla para que los niños de tercer grado, puedan comprenderla, significó un reto enorme para los autores no sólo de Baja California sino también del resto del país.

Empezamos a trabajar y tomar las decisiones (...) en términos de conocimiento. Y aprendimos que no importa demostrarles a otros historiadores cuanto sabes si no, decirle al niño lo que tiene que saber. Hacer la diferenciación que esto no es para demostrarles lo que se, sino es un instrumento de comunicación, de formación, de valores, de ideales de un espacio social, donde el importante es el niño de ocho años (M. Samaniego, comunicación personal 20 de octubre del 2018).

En cuanto a los argumentos técnico-pedagógicos establecidos en estos libros, el enfoque manejado es constructivista, igual que los libros de carácter nacional. Esto se tribuye a las innovacio-

nes pedagógicas de carácter internacional, de la misma manera responde a lo requerido por los lineamientos de la ANMEB, establecidos en 1992 fecha en que estos también fueron diseñados por historiadores, pedagogos y especialistas del área de cada una de las entidades federativas, conformando así el catálogo de libros de texto para cada una de las regiones con necesidades acordes a la región donde esta se desarrolla.

Análisis de la monografía de Baja California, sexto grado

El establecimiento de la monografía del estado, para sexto grado (esto de orden federal, es decir en cada una de las entidades se establece una monografía propia de cada estado) titulada Baja California tierras extremosa y riqueza en los mares del Ing. Adalberto Walter Meade.

Por lo que respecta a la portada de este libro utilizada en sexto grado fue una caracola, la imagen está centrada en la parte superior abarcando la mitad de la portada principal al pie de esta de manera centrada el título Baja California en mayúsculas, haciendo énfasis en la entidad como subtítulo el texto dice: Tierra extremosa y riqueza en los mares, monografía estatal, descansa sobre un fondo de color camel o camello claro. Lo que respecta a la contraportada encontramos el texto ubicado en la parte inferior haciendo énfasis en las siglas de la Secretaría de Educación Pública, y la CONALITEG (SEP, 1992).

Dentro de la página legal, ubicamos el escudo oficial del Estado representando el primer símbolo de pertenencia e identidad, el texto original es de Adalberto Walter Meade, las revisiones corren por el Concejo Estatal Técnico de la Educación y el diseño es por parte de Paloma Méndez, las ilustraciones hacen alusión a las caracolas atribuyendo a los elementos costeros y marinos que predomina en la región.

Centralmente en su contenido se abordan en una línea histórica detallada, iniciando por el medio geográfico, su demografía, el descubrimiento y explotación por la tierra, los establecimientos de las misiones, la integración nacional, la revolución, las transformaciones y finalmente la actualidad, cambios que se han generado en el Estado y en sus municipios. A diferencia del libro de tercer grado este empieza con la litografía de la península, así como los que se va abordar dentro de los temas, esta ubicación geográfica, así como el clima, flora y fauna que se desarrolla en la región.

Este material nos muestra una remembranza como en su portada lo indica una monografía de la entidad. A diferencia de los elementos que se emplean en el tercer grado podemos encontrar una gran diferencia mientras que uno está hecho para niños de tercer grado (con una edad estimada de ocho años aproximadamente), en la monografía del estado no, es menos sutil, va más enfocada y redactada desde mi punto de vista no para niños de doce años en adelante que se supone deben tener una comprensión lectora y análisis más desarrollado hablando de los hechos históricos.

Comparando los contenidos, para el libro de tercer grado, que fue elaborado en conjunto con historiadores, pedagogos, y maestros, tiene un lenguaje y redacción acorde con la edad de los niños, en contraste del libro de sexto que sólo fue una adaptación de la monografía del estado del Ing. Adalberto Walther Meade, haciendo el texto menos denso al original, así como la implementación de imágenes que representan a la entidad. Dicho libro continuó con una estructura empleada para todos los materiales de orden federal, es decir cada estado tendrá una monografía designada para sexto grado con los lineamientos establecidos por la Secretaría de Educación Pública, siendo adaptados a estos requerimientos.

El publicar dos obras diferentes, en dos grados distintitos posiblemente se deba a que la monografía del estado (sexto grado) se establecería en espera de la formación del libro de tercero, de esta manera concediendo a los alumnos (que se encontraban en el último año de educación primaria) la apropiación de la identidad regional. De igual modo, consideramos que, al establecerse estos dos materiales, su función tendría que ver con igualar a los alumnos que en su momento pasaban a sexto grado y no obtuvieron los elementos de apropiación de la historia regional, que se esperaba obtuvieran en tercero con la asignación de la materia estatal.

Es importante abrir un paréntesis en este apartado y hacer mención de uno de los personajes que abren a las investigaciones históricas, geográficas de la entidad federativa Baja California, en uno de los textos leídos por el regidor del dieciseisavo ayuntamiento de Mexicali, Sánchez (1999) refiere en su discurso que el ingeniero Adalberto Walther Meade, en su ideología el tener sentido de identidad; a no olvidar tradiciones y leyendas, ya que al hacerlo permanecerían olvidados, sin enriquecer un pasado de lo que somos partícipes y para bien propio y de los que vendrán luego. Al igual que este personaje, solemne bajacaliforniano, en su construcción empírica muestra que teniendo otra formación profesional aun así se pudo tomar como oficio el historiar.

En cuestiones de calidad gráfica de los libros de tercer y sexto grado son diferentes, por un lado, el de tercer grado, tenía una mejor calidad gráfica y visual que la monografía de sexto grado. Los cambios visuales son significativos en los contenidos de dichos libros. Ahora bien, la estructura de la monografía baja californiana es semejante a la redacción de los materiales desarrollados en 1982, anterior al acuerdo ANMEB de la misma manera su característica de la narración, van a llevar a reafirmar lo visto en tercer grado, como se mencionó anteriormente estos libros para el 2008 desaparecerán del currículum oficial junto con los de tercer grado retomando nuevamente una estructura de orden nacional dejando de lado la cuestión de la identidad regional, delegando estas responsabilidades a las autoridades de cada una de las entidades federativas.

Para ello, dentro de la portadilla del libro de tercer año vigente denominado “la entidad donde vivo. Baja California. Tercer grado fue coordinada y editado por la entidad federativa en colaboración con la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública” (SEP, 1999). De esta manera la SEP se centrará en la construcción únicamente en los materiales de orden federal y esta sólo revisará y editará los materiales realizados por cada uno de los estados. Dentro de las cuestiones curriculares, este libro de sexto año, no fue adaptado a una maya curricular debido a que es una monografía a pesar de ello, tiene matices con el modelo constructivista. Más bien cumple la función de un libro de lectura con representaciones pictóricas llamativas, un texto fácil de comprender para los alumnos haciendo una invitación a lectura seccionada por capítulos o apartados creando un hermoso relato de la tierra Bajacaliforniana, de esta manera se cumple la conformación de la identidad regional o local llevándola a la culminación de la misma.

Tomando en cuenta la estructura de ambos libros, la profesora Rosario del Carmen Miranda de la sección Rosarito menciona que los retos a los que se enfrentaron en cuanto a la historia regional cuando estos se insertaron primeramente en sexto como monografía y posteriormente en tercer grado:

Las dificultades para el aprendizaje del alumno tanto para tercero y sexto grado fueron difíciles por el contenido ya que en lo general era mucha teoría, había dificultades en la ubicación de las diferentes misiones ya que no se contaba con un símbolo particular y característico para cada misión (C. Miranda, comunicación personal 10 de junio del 2018).

La falta de simbolismo e iconografías de identificación fueron indispensables para diferenciarla y darle una identidad regional propia a cada una de las pequeñas comunidades dentro de los mismos municipios, es decir como un micro espacio donde es importante el reconocimiento a sus iguales.

Para finalizar esta ponencia tenemos como resultado dos materiales completamente distintos pero ambos enfocados en un sólo objetivo: dar a conocer la importancia de la entidad federativa del estado, conocer su origen, región geográfica, flora y fauna, así como el clima peculiar que se tiene en la zona bajacaliforniana (que no se encuentra en ningún otro lugar de México), de la misma manera dar a conocer su cultura homogénea dando origen a uno de los Estados con mayor pluralidad cultural asimismo la dinámica que se tiene por las grandes migraciones por ser uno de los cruces fronterizos más grandes de México.

Con la implementación de los LTG estatales se busca cristalizar una identidad regional y/o local afianzando ciudadanos que les permita vislumbrar los rasgos de una cultura binacional cuyas interrelaciones están condicionadas en el imaginario colectivo de los de los residentes fronterizos.

REFERENCIAS

- Ramírez, A. (2006). *La intervención educativa. Una estrategia para la recuperación de la memoria histórica en una comunidad afromestiza*. (Tesis de pregrado, Maestría). Universidad Veracruzana, Xalapa, México.
- Anzures, T. (2010). *Después de cincuenta años, ¿aun necesitamos los libros de texto gratuito? Un análisis desde la política pública* (Tesis de maestría). México: Flacso
- Villoro, L. (1998). Sobre la identidad de los pueblos, en *Estado plural, pluralidad de culturas*. (pp. 63-78). México: UNAM/Paidós. Recuperado de <http://www.lie.upn.mx/docs/Diplomados/Linea Inter/Bloque1/Identidad/Lec2.pdf>
- Arias, P. (2006). Luis González. Microhistoria e historia regional. *Desacatos*, (21), pp. 177-186. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13902112>
- Lamonedá, M. (1998). ¿Cómo enseñamos historia en el nivel medio superior? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3(5), 101-112. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14000506>
- Larios, M. (2001). Los libros de texto gratuitos. *COMIE*, 6(12), pp. 20-80. Recuperado de <http://www.redalyc.org:9081/articulo.oa?id=14001202>
- SEP. (1999). *Baja California, historia y geografía tercer grado*. México: CONALITEG.
- Arámburo G. (1987). Commuters en la frontera México-Estados Unidos. *Estudios Fronterizos*, 5(13) 81-93. Recuperado de <http://ref.uabc.mx/ojs/index.php/ref/article/viewFile/415/641>
- Mendoza, R., M. (2011). Los libros de texto de historia de la modernización educativa: autores, textos y contexto 1992-1994. (pp. 433-448). En R. Barriga, (Ed.), *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuito*. México: COLMEX, SEP, CONALITEG.
- SEP. (1992). *Baja California tierra extremosa y riqueza en los mares*. México: CONALITEG.
- Sánchez, L. (1999, 14 de marzo). Adalberto Walther Meade: una semblanza. *Contenido*, IX(2). Recuperado de <http://iih.tj.uabc.mx/iihDigital/Calafia/Contenido/Vol-IX/Numero2 Adalberto.htm>

CONVERSATORIOS EN HISTORIA: OTRA FORMA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

MARÍA ADRIANA SOTELO VILLEGAS
ISIS JASHIRA SANDOVAL SOTELO
CARLOS SANDOVAL DELGADO
Universidad de Guadalajara

Resumen

Ser profesor actualmente implica, desarrollar habilidades para la gestión, organización y mediación de los aprendizajes y fomentar la formación de competencias socioemocionales, con posibilidad de innovar en el contexto áulico en la formación del estudiante en el Nivel Medio Superior con las unidades de aprendizaje Democracia y soberanía nacional, cursada en cuarto semestre y Ciudadanía mundial en quinto semestre del Bachillerato General por Competencias de la Universidad de Guadalajara.

Cabe señalar la importancia de la propuesta que hace énfasis en la capacidad de análisis, reflexión y cuestionamiento sobre los hechos o acontecimientos de interés actual por medio de implementar estrategias innovadoras para fortalecer nuevas destrezas y conocimientos, que estimulen su capacidad de asombro, en la historia inmediata y su origen transitado en la memoria colectiva de la nación. Sin embargo el aprendizaje de los jóvenes en historia, cada vez requiere una serie de condiciones para despertar en ellos el interés y consideramos que las mesas de discusión, son favorables como espacios de habla-escucha que permiten emplear el diálogo como medio para superar conflictos con actitud autónoma y proactiva, así mismo la construcción de sus conocimientos y aprendizajes, con efecto activo en investigaciones realizadas por ellos mismos permitiéndose el intercambio de impresiones sobre su pasado, en las que se hallan pistas importantes para la comprensión del presente y de alguna manera el impulso de una actitud visionaria ante el futuro por ello son útiles los conversatorios en actividades colectivas, con metodología pertinente.

Palabras claves: ciudadanía, mundialización, diálogo, conflicto.

Sí, el hombre es un animal indestructible! Se podría también definir diciendo que es un animal que se acostumbra a todo, y tal vez sería ésta la definición más adecuada que se haya dado hasta hoy.
MEMORIAS DE LA CASA MUERTA
FEDOR DOSTOIEWSKI

Muchos cambios han traído las reformas educativas en el presente siglo, algo que ha influido considerablemente en la práctica docente, nuevos estilos de enseñanza-aprendizaje, con las políticas propuestas, éstas, fomentan la modificación de modelos en educación, que incluye: formación, actualización y profesionalización docente; a pesar de resistencias expuestas en los procesos de reforma.

Hoy por hoy ser profesor implica, desarrollar habilidades para la gestión, organización y mediación de los aprendizajes y fomentar la formación de competencias socioemocionales, con posibilidad de innovar en el contexto áulico. Todo lo que coadyuve al aprovechamiento o asimilación de los contenidos y aprendizajes, en la formación de estudiante en el Nivel Medio Superior.

Por ello este trabajo pretende contribuir para el aprendizaje de Historia a nivel Preparatoria, específicamente en cuarto semestre, unidad de aprendizaje; Democracia y soberanía nacional; en quinto semestre, Ciudadanía mundial en el área de Humanidades y sociedad.

Lo anterior nace como autentica inquietud de implementar el diálogo como medio de aprendizaje que permita la reflexión crítica y la conversación para superar diferencias o conflictos, aumentar el nivel de tolerancia ante la diferencia, así como contribuir con el perfil de egreso y la transversalidad de los aprendizajes.

Ciudadanía: Propone soluciones a problemas de la sociedad de manera proactiva, solidaria y cooperativa con un alto sentido de responsabilidad y justicia, con respeto a la diversidad y la sustentabilidad. Trabaja en equipo de manera colaborativa y cooperativa, en el desarrollo de tareas que le permitan ejercer su autonomía y autogestión en la toma de decisiones (SEMS, 2015, pp 44-46).

En este mismo sentido pero basándonos en las experiencias obtenidas en el área de filosofía implementamos los conversatorios, hemos tenido excelentes resultados con la participación de alumnos en el evento Encuentro Filosófico, donde las técnicas de conversatorios, son a través del Dialogo socrático, debate, café filosófico y coloquio, por lo que consideramos que se puede realizar estas mismas actividades en las unidades de aprendizaje de historia.

Pretendemos con los *Conversatorios de Historia: Otra forma de enseñanza –aprendizaje* abonar al desarrollo de las siguientes competencias genéricas de acuerdo a los programas SEMS, UDG:

Genéricas del MCC del SNB

CG 9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.

CG 9.2 Toma decisiones a fin de contribuir a la equidad bienestar y desarrollo democrático de la sociedad.

CG 9.3 Conoce sus derechos y obligaciones como mexicano y miembro de distintas comunidades e instituciones, reconoce el valor de la participación como herramienta para ejercerlos.

CG 9.4. Contribuye a alcanzar un equilibrio entre el interés y bienestar individual y el interés general de la sociedad.

CG 9.5. Actúa de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y se mantiene informado.

CG 9.6. Advierte que los fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional ocurren dentro de un contexto global interdependiente.

CG 10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.

CG 10.1. Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de igualdad de dignidad y derechos de todas las personas, y rechaza toda forma de discriminación.

CG 10.3. Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional. IV. Propósito del curso (objetivo general) Al término del ciclo de la unidad de aprendizaje el alumno es capaz de asumirse como ciudadano mundial activo y responsable a través de la comprensión de los hechos históricos y contemporáneos que le han dado forma al mundo en el que vive y le brinda una prospectiva asertiva. (SEMS, 2015, pp 44-46)

Son alumnos que pueden integrarse en dinámicas con temáticas y enfoques diferentes, para la adecuación de los alcances y desarrollo de **Habilidades Socioemocionales** (SEP, 2014, pp. 11-22), como aquí se muestra:

- Fija metas y busca aprovechar al máximo sus opciones y recursos.
- Toma decisiones que le generan bienestar presente, oportunidades.
- Sabe lidiar con riesgos futuros.
- Trabaja en equipo de manera constructiva y ejerce un liderazgo participativo y responsable.
- Propone alternativas para actuar y solucionar problemas.
- Asume una actitud constructiva.

Los estudiantes de las unidades de historia tienen oportunidad de analizar los acontecimientos producidos en su país y los efectos que influyen desde una perspectiva crítica, altamente participativa para comprender la complejidad del presente.

Es en este sentido, el pensamiento reflexivo, “...es necesario para conocer y actuar, además de los sentidos y de los medios materiales, necesita hacer (*praxis*) para comprender; necesita de la *experiencia*, esto es, requiere pasar a través de las cosas para precisarlas y comprenderlas” (DAROS, 2009, p. 12) de esa forma desarrolla la adquisición de nuevas destrezas y conocimientos a partir observaciones, motivadas sobre los mismos hechos o acontecimientos de interés actual.

Por ello el propósito es implementar, la discusión, el debate y diálogo, es desarrollar el pensamiento crítico-reflexivo, a través del aprendizaje por descubrimiento, con el enfoque socio-formativo, estableciendo las siguientes:

Metas en la formación del conocimiento histórico

- Buscar explicaciones para el cambio.
- Comprender sobre los sucesos que tienen una multiplicidad de causas.
- Distinguir entre los hechos históricos y su explicación para estimular la comprensión de los proceso de cambio y continuidad
- Desarrollar la perspicacia para obtener una valoración del pasado en la información. (SEP, 2014, pp. 11-22)

Debemos tomar en cuenta para entender el funcionamiento complejo de los procesos socio-históricos con perspectivas diferentes como se menciona en el libro de la historia de la estupidez, consideramos importante la asimilación complicada y que no se aborde de forma atomizada, lineal y poco significativa

...La vida social del hombre y la vida cultural de la humanidad se han desarrollado de un modo extraño. La expresión de la voluntad y del deseo ha tropezado con dificultades cada vez mayores. De ellas, la primera y principal reviste carácter esencialmente ético. Pero expresar el deseo y la voluntad ha sido siempre necesidad fundamental y general del hombre, independientemente de las normas éticas a las que debió someterse. Digamos de pasada que dichas normas constituyen el fundamento de toda nuestra cultura. Pero, en esencia, todas las realizaciones culturales de la humanidad son expresiones de la voluntad humana; es decir, realizaciones de deseos humanos (Tabori, 1999, p. 12).

Propuesta

Conversatorios en Historia:

Otra forma de enseñanza-aprendizaje

La estrategia de los conversatorios son inspiración de los banquetes griegos, como lo realizara Platón, iniciaba con el alimento que compartía después en interminables conversaciones

El diálogo es confrontación de pareceres opuestos, de contrarios en donde uno se convierte el otro ya que “por el cambio aquello es esto y de nuevo por el cambio esto es aquello”, como lo manifestará Heráclito, antes que Platón hablara de dialéctica...

El diálogo, entonces, implica comunicación entre dos; si no, es un monólogo: el otro no existe, ni sus razones. El diálogo debe admitir el tú... la acción comunicativa sobre la que tanto ha escrito Habermas, que genera acción de paz o de guerra; de guerra o de paz: o de integración, que va más allá de ambas, porque es compartir, convivir, luego síntesis de los extremos que se repelen pero se extrañan (Coley, 2016, pp.45-56).

La implementación del diálogo puede ser algo nada novedoso en el salón de clase o las actividades cotidianas de los alumnos donde implica la exposición, sin embargo, lo que proponemos el formato de coloquio, porque implica la disertación de opiniones frente a una temática específica pero en integrado en mesas redondas (Pimienta Prieto, 2012, pp. 115-118) en las que participarían no más de 20 alumnos por mesa, esto implica el esfuerzo de organización de todos los maestros de historia para integrar las actividades de la jornada, reuniones previas para dicho evento, la sugerencia es por etapas de desarrollo para el logro de los conversatorios.

Primera etapa

Los profesores determinan la organización interna y externa de los conversatorios,

- Definen fechas otorgando un turno completo para el evento.
- Asignarían las aulas.
- Elaboran de convocatoria para alumnos de cuarto y quinto semestre de historia
- Se especifica la elaboración del formato del ensayo corto individual, antes de compartir sus opiniones.

Los trabajos escritos deberán tener el siguiente formato: tipo de letra arial 12, interlineado, 1.5, justificado, forma de citar, APA última versión, extensión de 4 a 6 cuartilla y apegado a la temática que se sugerirá.

Las mesas de trabajo estarán organizadas por los docentes y no exceder de 20 alumnos se pueden determinar número de mesas, tanto que sean asignadas a los profesores, es decir, si por ejemplo son 10 profesores de la academia que estén asignados con grupos de historia podrían ser 10 mesas de conversatorios.

Segunda etapa

En la implementación de la actividad se requiere que los docentes se distribuyan los trabajos seleccionados en las mesas, cuidando que estén integrados los conversatorios con alumnos de los dos grados intencionalmente, pueden establecer los diálogos, de quinto y cuarto indistintamente, el factor en común es la temática y la estrategia no las fechas los dato o la concepción del hecho histórico.

Las características físicas del trabajo anteriormente ya se expusieron, el contenido versa en los siguientes temas:

- ¿Es necesario exponer la crisis del orden mundial, del año 2001 hasta nuestros días, como oportunidad de desarrollo para nuestro país?
- ¿Es válido conservar ideas nacionalistas para proteger nuestra integración como país contra futuras migraciones?
- ¿Es legítimo usar la influencia que están causando las redes sociales en la participación democrática del país?
- ¿Los momentos coyunturales del siglo XIX que determinaron la idea de nación que hoy nos representa?
- ¿Es oportuno exponer las contradicciones que presenta el mundo en el último siglo para visualizar un mejor futuro?
- ¿Es necesario emplear piezas artísticas para descubrir nuestra conexión con el mundo?

Estas son preguntas detonadoras que pueden adecuarse a las circunstancias de cada tipo de bachillerato y necesidades de programa.

Tercera etapa

Los conversatorios están organizados como mesas redondas:

Las funciones del **Docente**:

- Modera las opiniones y los diferentes puntos de vista.
- Establece preguntas guías para orientar las participaciones sobre el tema.
- Controla los tiempos de participación... 10 minutos, Máximo.

La función de los **Participantes**:

- Se presentan puntualmente con su ensayo.
- Expone su punto de vista con actitud respetuosa.
- Sede la palabra en caso de ser necesario.

- Aclara con argumentos su posicionamiento.
- Emplea referencias para respaldar sus opiniones.

En la última parte del desarrollo es necesaria la retroalimentación de los participantes, es sugerido un relator para recuperar la experiencia a través del registro.

La valoración de la actividad debe fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas como la argumentación, con ello también pretendemos mostrar todas las ventajas de la actividad que desarrolla los aprendizajes de la historia, como lo mostramos a continuación, en el presente cuadro exponemos los cuestionamientos que se realizarían para sugerirlo en los conversatorios en los cuestionamientos ello por medio de la pregunta.

Cuestionamientos	Competencias genéricas	Habilidades Socioemocionales	Metas
¿Es necesario exponer la crisis del orden mundial, del año 2001 hasta nuestros días, como oportunidad de desarrollo para nuestro país?	CG 9.6. Advierte que los fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional ocurren dentro de un contexto global interdependiente.	Propone alternativas para actuar y solucionar problemas.	Buscar explicaciones para el cambio.
¿Es válido conservar ideas nacionalistas para proteger nuestra integración como país contra futuras migraciones?	CG 10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.	Asume una actitud constructiva.	Comprender sobre los sucesos que tienen una multiplicidad de causas.
¿Es legítimo usar la influencia que están causando las redes sociales en la participación democrática del país?	CG 10.1. Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de igualdad de dignidad y derechos de todas las personas, y rechaza toda forma de discriminación.	Propone alternativas para actuar y solucionar problemas.	Distinguir entre los hechos históricos y su explicación para estimular la comprensión de los procesos de cambio y continuidad
¿Los momentos coyunturales del siglo XIX que determinaron la idea de nación que hoy nos representa?			Desarrollar la perspicacia para obtener una valoración del pasado en la información.
¿Es oportuno exponer las contradicciones que presenta el mundo en el último siglo para visualizar un mejor futuro?			.
¿Es necesario emplear piezas artísticas para descubrir nuestra conexión con el mundo?			

La relación entre el profesor y los estudiantes debe ser a través de un trabajo colaborativo, para la construcción de los conocimientos (Carretero M. , 2009 pp.34-36), es necesario la contextualización de las preguntas planteadas para que el sentido de la historia tome relevancia en el interés del estudiante, algo necesario para generar la sensación de aprendizaje autónomo, capacidad de asombro ante la elección de datos y su interpretación debido a que la exposición de sus opiniones, han sido resultado de sus indagaciones en los diferentes momentos en los que se desarrollaron sus procesos aprendizaje como se muestra en la siguiente cita.

...Si observamos la historia, que no se repite linealmente pero contiene elementos y tendencias que sirven para comprender el presente, podemos ver en la crisis del '30 todos los ejes mencionados anteriormente. Ayer, como hoy, lo que está en juego es el orden mundial y lo que se derrumba es el antiguo orden. En los años 30' entró completamente en crisis el orden liberal de la época victoriana, con núcleo en Londres y el Imperio Británico, la libra esterlina y el capital financiero internacional (monopolios) de origen inglés en particular y europeo en general (la otra gran potencia era Francia). (Merino, 2014, pp.14-15)

Uno de los elementos necesarios para la obtención de la práctica docente exitosa es propiciar ambientes favorables para el aprendizaje, los conversatorios modifican significativamente la dinámica de la tradicional clase, alcanzando niveles importantes de meta cognición, debido a la estimulación del aprendizaje activo, con preocupaciones generadas por las preguntas problema, que formen propuestas poco convencionales que lleven a los estudiantes a discutir temas trascendentales como aquí se hace evidente:

...estamos perdiendo excesivamente la batalla por conservar los conocimientos y habilidades milenarios en la creación artesanal. Nos defendemos con variaciones diversas en la conservación del patrimonio físico pero no así el intangible, las creaciones artísticas de los mexicanos siguen abriéndose paso en los mercados internacionales y nacionales y sólo las acciones de individuos aventurados producen nuevas obras interesantes en el Internet. En política cultural se constata una involución, aunada a un vacío en el debate público sobre lo que ocurre en las prácticas culturales, artísticas, rituales y festivas de los mexicanos. (Rosales & Béjar, 2005, pp. 54-55)

En este mismo sentido, el uso de datos específicos en el aprendizaje de la historia son importantes para establecer la ubicación de los hechos, para la enunciación de razones, motivos o circunstancias que explican la naturaleza de las acciones humanas y su intencionalidad, es por eso importante vincular la información con el análisis del contexto sociopolítico, económico y cultural, sin embargo, el estudiante debe vivir la construcción de las narraciones, producidas en los procesos de formación del pasado con métodos no convencionales como el conversatorio, para desarrollar según Mario Carretero, los aprendizajes significativos con experiencias que propicien la investigación histórica en el bachillerato como se menciona a continuación

1. Partir del nivel de desarrollo del alumno.
2. Asegurar la construcción de aprendizajes significativos.
3. Posibilitar que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí solos.
4. Procurar que los alumnos modifiquen sus esquemas de conocimiento.
5. Establecer relaciones ricas entre el nuevo conocimiento y los esquemas de conocimiento ya existentes. (Carretero M. , 1997, pp. 74-75).

Es necesario precisar que lo antes mencionado es porque aporta elementos para lograr hábitos mentales productivos, para acercar a los alumnos al análisis crítico de las circunstancias que rodean los hechos pasados, tales como de ahí la formación del pensamiento complejo de Edgar Morín

...De allí la necesidad, para el conocimiento, de poner orden en los fenómenos rechazando el desorden, de descartar lo incierto, es decir, de seleccionar los elementos de orden y de certidumbre, de quitar ambigüedad, clarificar, distinguir, jerarquizar... Pero tales operaciones, necesarias para la inteligibilidad, corren el riesgo de producir ceguera si eliminan a los otros caracteres de lo complejo; y, efectivamente, como ya lo he indicado, nos han vuelto ciegos (Edgar, 1983, pp.17-18).

De tal forma es necesario discutirlo en grupo para intercambiar impresiones de los relacionando diferentes disciplinas en la articulación, de la multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, contextualizando problemas de la realidad cotidiana, por medio de aprendizajes enfocados en actividades entrelazadas sobre los hechos históricos...

Por otra parte Mario Carretero menciona la importancia de darle a los estudiantes herramientas y técnicas para la construcción de la memoria histórica, entonces, la actividad de los conversatorios posibilita evidentemente la visión que se tiene del presente, como causa-consecuencia y continuidad, en dimensiones tan abstractas tiempo y espacio, en tanto que exista el desarrollo pensamiento crítico, reflexivo y argumentativo. Para la construcción de la competencia debemos tomar en cuenta los siguientes elementos en la adecuación de la actividad de los conversatorios, a continuación el *Proceso para la formación actitudinal y su Propuesta de Evaluación*.

Proceso Formativo	Instrumentos de evaluación			
Saber ser Responsable, honesto, comprometido y equitativo	Lista de cotejo			
	Criterio		Sí	No
	Fue responsable en el desarrollo de la actividad			
	Honesto en el desarrollo de la actividad al evitar el plagio			
	Comprometido en el desarrollo de la actividad			
	Equitativo en el desarrollo del trabajo colaborativo			
Saber hacer Interpretaciones: Al establecer los hechos históricos debe determina establecerse causas probables, hipotéticas de situaciones o circunstancias que desencadenaron los acontecimientos. Argumentaciones Es importante considerar la construcción de una premisa que deba demostrarse en el conversatorio. Aquí es de suponerse que existen razones por las cuales sucedió lo escrito, sin embargo, Resolución de problemas en contexto, deben emplearse referentes teóricos o información impresa.	Rúbrica			
	Criterio	Muy bueno	Bueno	Insuficiente
	Establece los hechos históricos	Establece los hechos históricos. De forma objetiva	Establece los hechos históricos Incompleta	No Establece todos los hechos históricos
	Determina causa probables con sus efectos	Determina causa probables con sus efectos De manera eficiente	Determina solo la causa con algunos efectos	No Determina causa probables con sus efectos
	Argumenta con premisas	Argumenta con premisas asertivas	Argumenta con premisas No asertiva	No Argumenta con premisas
	Establece razones coherente para explicar hechos	Establece razones coherente para explicar hechos	Establece razones insuficientes para explicar hechos	No Establece razones coherente para explicar hechos
Resuelve de manera concluyente La Investigación	Resuelve de manera concluyente La Investigación Y aporta opinión	Resuelve de manera no concluyente	No Resuelve de manera concluyente	

Saber conocer Teorías, hechos, conceptos que puedan aplicar “Diversas fuentes de consulta actualizadas ocupa el papel principal para complementar y consolidar lo aprendido. Es por ello que encontrarás varias sugerencias de estos materiales, los cuales serán el medio a través del cual podrás investigar y descubrir otros asuntos y tópicos por aprender” (Dirección de Coordinación Académica., 2014).	Rúbrica			
	Criterio	Muy bueno	Bueno	Insuficiente
	Establece Teorías	Establece Teorías De forma objetiva	Establece Teorías históricos Incompleta	No Establece Teorías
	Usa fuentes de información	Usa fuentes de información De manera eficiente	Usa fuentes de información	No Usa fuentes de información
	Argumenta con hechos	Argumenta con hechos asertivos	Argumenta con hechos No asertiva	No Argumenta con hechos
Usa conceptos coherentes para explicar hechos	Usa conceptos coherentes para explicar hechos	Usa conceptos coherentes insuficientes para explicar hechos	No Usa conceptos coherentes para explicar hechos	
Saber convivir Colaborativo Tolerante participativo Respetar normas Incluyente	Lista de cotejo			
	Criterio		Sí	No
	Fue colaborativo en el desarrollo de la actividad			
	Fue tolerante participativo en el desarrollo de la actividad al evitar el plagio			
	Fue respetuoso de las normas en el desarrollo de la actividad			
Fue incluyente en el desarrollo del trabajo colaborativo				

Especificaciones sobre la naturaleza propuesta para el conversatorio

Cuestionamientos para el conversatorio	Implementar los conceptos clave en el desarrollo del contenido, de acuerdo a la región: México en el contexto mundial; el mundo mira a México como una oportunidad.
¿Es necesario exponer la crisis del orden mundial, del año 2001 hasta nuestros días, como oportunidad de desarrollo para nuestro país?	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones Internacionales • Teoría del conflicto • hegemonía • identidades • terrorismo • globalización
¿Es válido conservar ideas nacionalistas para proteger nuestra integración como país contra futuras migraciones?	<ul style="list-style-type: none"> • Migrantes • Derechos humanos • Representaciones sociales • Nacionalismo • Política migratorias • Panorama económico internacional
¿Es legítimo usar la influencia que están causando las redes sociales en la participación democrática del país?	<ul style="list-style-type: none"> • Participación política, • participación social, • participación comunitaria, • innovación democrática, • La implementación de estadísticas en medios de opinión. • Uso de tendencias en redes sociales

¿Los momentos coyunturales del siglo XIX que determinaron la idea de nación que hoy nos representa?

- Formación estado nacional
- Gobierno constituyente
- Carta magna
- División política
- Proyecto político liberal
- Territorio

¿Es oportuno exponer las contradicciones que presenta el mundo en el último siglo para visualizar un mejor futuro?

- Crisis del capitalismo
- La degradación del planeta
- La empobrecimiento de las masas
- Vigilancia policial totalitaria por parte del Estado
- Democracia totalitaria
- Vuelta a los radicalismos

¿Es necesario emplear piezas artísticas para descubrir nuestra conexión con el mundo?

- Artes
 - Categorías estéticas
 - Proceso Creativo
 - Cambios sociales
 - Corrientes artística en contexto
-

A manera de conclusión, esta propuesta tiene el propósito de implementar el diálogo como estrategia para que los alumnos no solo expongan las opiniones vertidas por sus investigaciones previas, sino, también lleguen a intercambiar razonamientos de la realidad que se presenta tanto en lo social como en el ámbito nacional e internacional, hacerles comprender las repercusiones de las políticas exteriores en la construcción histórica de nuestro país, el impacto de las redes sociales como herramienta para construir la democracia y su legitimación de los Estados Nacionales, así como su participación en el nuevo orden mundial o los determinantes los procesos coyunturales que dieron con la actual explicación de los hechos.

Para ahondar sobre las ventajas antes mencionadas es, valido mostrar otro camino para llegar al consenso colectivo de los temas trascendentales, sobre la naturaleza humana, que van más allá de ser un ser racional, cautivo en el mundo de las ideas, nociones de la realidad o especulación en las que caen algunos estudios sobre la circunstancias dadas que influyeron en determinados eventos, épocas o procesos científico-tecnológicos.

Es por ello que muchas estrategias de enseñanza-aprendizaje, deben responder a las nuevas condiciones de la información que se encuentra accesible, pero poco cuestionada, no se diga de los acontecimientos históricos puede ser más comprensibles en la medida que se descubre su causa.

Debido a todo esto las habilidades orientadas en el estudiante de bachillerato, pueden emplearse con mayor empatía a la historia, con una actitud más alternativa e incluyente de las aproximaciones para la formación de una conciencia sobre el uso de los errores o fallas humanas, encontradas como auténticas fuentes del saber histórico.

Por último conectarse con el otro, para la construcción del mundo en muchos aspectos es de lo más complejo, como se explica en la siguiente cita en una reflexión de la acción comunicativa de Jürgen Habermas.

...Habermas también visualiza el mundo de vida como un contexto de información evidente y de convencimientos no cuestionados, como una especie de conciencia colectiva sobre la realidad social. Esto significa, fundamentalmente, que también considera que el mundo de vida es una experiencia compartida, familiar a todos los participantes (Sánchez Flores, 2007).

Cabe señalar podemos añadir que el trabajo expuesto es el resultado de un proceso didáctico y reflexiones sobre nuestra práctica docente para hacer al estudiante cada vez más autónomo y proactivo en la construcción sus conocimientos y aprendizajes, hemos hecho actividades que les permitan dejarse llevar por las imágenes del pasado en las que habitan pistas importantes para la comprensión del presente y de alguna manera el desarrollo de una visionaria actitud ante el futuro.

Cada vez existe más información que al ser expuesta, paradójicamente se no hace menos accesible, pues nunca se tiene demasiado control sobre la confiabilidad de los datos arrojados simultáneamente, los medios de comunicación cada vez son más agresivos con la distribución de la información de tal manera que apenas existe un comunicado, una imagen o una declaración de algo o de alguien, aparece un contra comunicado que invalida la veracidad de la fuente que la originó.

En todo este proceso debe estar el profesor cercano en un acompañamiento con sus estudiantes porque al establecer el hecho discursivo, como principal recurso del trabajo, si no se medía la construcción el andamiaje puede presentar imprecisiones lógicas en las estructuras cognitivas de alumno, con ello evidenciar, anacronismos o aspectos absurdos en los hechos históricos son necesarios para evitar confusiones o falacias.

Otro aspecto que no debe descuidarse es el acompañamiento en la construcción de sus argumentaciones o indagaciones y opiniones, pues, serán expuestas en público, aquí se juega con su certeza, autoestima y la confianza que pudo depositar en el profesor, luego, estará solo en su conversatorio compartiendo con otros en otro lugar fuera de su zona de seguridad por ello es importante cuidar el desarrollo de sus habilidades socioemocionales, anteriormente mencionadas.

Es por ello que si comparamos las investigaciones logradas en lo individual en un ambiente de aprendizaje propicio para compartir los resultados con los logros obtenidos, los alumnos tendrán un espacio de habla-escucha tan favorable, que el proceso meta cognitivo habrá de lograrse con menos resistencia y mayor asimilación de los contenidos, categorías en su proceso formativo más humano y empático con ellos.

REFERENCIAS

- Carretero, M. (1997). *Desarrollo cognitivo y aprendizaje*. México: Progreso.
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Coley, J. G. (2016). De los diálogos de Platón a los diálogos. *Revista Amauta, Universidad del Atlántico*.
- Daros, W. (2009). *Teoría del aprendizaje reflexivo*. (p. 12). Argentina: Instituto Rosario de Investigaciones.
- Dirección de Coordinación Académica. (2014). *Historia de México I, Cuadernos de actividades de aprendizaje*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Edgar, M. (1983). *Introducción al pensamiento complejo*. Madrid, España: Edhasa.
- Luhmann, N. (2011). *La sociedad como pasión*. México: ITESO.
- Merino, G. (2014). *Crisis del orden mundial y encrucijada nacional-latinoamericana*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Universitaria.
- Moreno, M. (2002). *Aprendizaje y desarrollo intelectual*. Barcelona: Gedisa.
- Pimienta Prieto, J. H. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. México: Pearson Educación.
- Rosales, H. -A., & Béjar, R. (2005). *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural. Nuevas miradas*. Cuernavaca: CRIM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Sánchez Flores, M.J. (2007). La filosofía del sujeto y la sociología del conocimiento. *Confines*, 87-97.
- SEMS, U. (2015). *Programas de las Unidades de Aprendizaje, Humanidades y sociedad*. Guadalajara, Jal.: UDG.

- SEP. (2014). *Las habilidades socioemocionales en el nuevo México*. México: SEP.
- Tabori, P. (1999). *Historia de la estupidez humana*. Buenos Aires, Argentina: El Aleph.
- Tobón Tobón, S. d. (2016). *Secuencias didácticas y socioformación*. México: Pearson Educación.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. México: Pearson.
- Xirau, R. (2016). *Erick From y la naturaleza humana*. México: Fondo de Cultura Económica.

CARNE, PAN Y VINO: TRILOGÍA PARA UNA APROXIMACIÓN MICROHISTÓRICA A UNA VILLA NOVOHISPANA

OSCAR FERNANDO LÓPEZ MERAZ

**Universidad de Zaragoza, España/Facultad de Historia, Universidad Veracruzana/
Escuela Normal Superior Veracruzana “Dr. Manuel Suárez Trujillo”**

Resumen

Este trabajo es una versión preliminar de la primera parte de un proyecto mayor dedicado a construir una propuesta para el fortalecimiento de una enseñanza de la historia reflexiva y crítica. El punto central es comunicar resultados de investigaciones producidas por la historiografía profesional, contenidos históricos del nivel educativo básico mexicano, metodologías específicas de la disciplina histórica, y propuestas de la educación histórica. En esta entrega se analizará desde un enfoque microhistórico el caso de la Villa de Jalapa a finales del periodo novohispano por medio del consumo de la carne, el pan y el vino analizado por Guy Rozat, destacando lo social y lo cotidiano por medio de Michel de Certeau para poner en duda varios supuestos de la historiografía tradicional.

Palabras clave: conceptos de primer y segundo orden, vida cotidiana, consumo y coyuntura alimentarios, ámbitos simbólico-político-social.

INTRODUCCIÓN

La propuesta metodológica que aquí se presenta resulta de la combinación entre los conceptos de primer y segundo orden (Arteaga y Camargo, 2014) con algunos principios desarrollados por la Microhistoria (italiana). Se procederá con una breve descripción de cada una de estas dos formas de acercamiento, la primera dirigida a la educación histórica mientras la segunda se ha cultivado entre algunos historiadores profesionales. Iniciemos con lo primero.

Para Arteaga y Camargo (2014), los conceptos de primer orden son los relacionados con los contenidos de la Historia, básicamente aquellos que responden las preguntas ¿qué pasó y cuándo ocurrió?, y se encuentran presentes, con mucha frecuencia, en índices de aquello llamado “Historia Universal” o “Historia de México” (para nuestro caso). Pero también se refieren a ciertos conceptos que están presentes en el discurso oficial, como “Independencia”, “Revolución”, “Nación”, “Rey”, materializado, entre otros espacios, en los libros de texto.

Por su parte, los de segundo orden son categorías analíticas mediante las cuales se da la comprensión de los procesos. De éstos destacan “tiempo histórico”, “cambio y permanencia”, “evidencia”, “empatía”, y “causalidad”. Esta especie de caja de herramientas, conceptuales, por recuperar la metáfora de Foucault, facilitaría el desarrollo del pensamiento histórico, permitiendo el tránsito de la identificación y organización de la información al nivel explicativo. Fundamental para operar estas categorías resultaría el trabajo con fuentes históricas de primera y segunda mano.

Los objetivos perseguidos por la combinación entre los dos tipos de conceptos, pero insistiendo sobre los segundos, sería alcanzar con los estudiantes de historia de cualquier nivel la capacidad y competencia de reconocer a la Historia como una disciplina especializada en conocer y explicar procesos históricos que tienen su origen en el pasado y llegan al presente transformados. Esto llevaría a la formulación de preguntas e hipótesis (discernir reflexivamente), evaluar posiciones sobre el pasado, argumentar, debatir con evidencias diferentes posiciones tanto de sujetos históricos participantes en momentos específicos como de historiadores. Lo anterior acercaría a la comprensión de la diversidad multicultural, y la necesidad de transitar hacia lo intercultural como fuente de convivencia y aprendizaje.

Ahora es necesario pensar qué tipo de acercamiento a la Historia puede ser un buen camino para que los dos tipos de conceptos señalados antes puedan resultar significativos. Hace relativamente poco, lo cotidiano y la historia se han reunido, aunque de manera un tanto problemática. Incluso para algunos autores “nada representa y para nada sirve, que las menudas vicisitudes de los hombres insignificantes son precisamente eso: insignificantes e inapreciables” (Gonzalbo, 2006: 19).

Pero a diferencia de la historia tradicional, interesada en la cronología y la narración de sucesos políticos y militares donde sus protagonistas son casi siempre pertenecientes a una élite, la historia de la vida cotidiana coloca su atención en lo social y lo cultural dando pie al estudio de sectores anónimos. En la antípoda de la historia tradicional, por mucho tiempo presente en la formación básica, se coloca el interés por sujetos que también construyen el mundo social evitando la abstracción y la deshumanización.

Si bien aquí se considera como relevante el contenido de lo cotidiano, también se propondrá como elemento metodológico un acercamiento microhistórico, por lo que dedicaremos algunas líneas a él. La Microhistoria sin ser un tipo de historia dedicado a lo local (a diferencia de la llamada microhistoria a la mexicana), si puede encontrar en este espacio un lugar privilegiado para su desarrollo. Una de las claves de esta corriente es la condición de estudiar lo concreto a partir de lo empíricamente contrastable. Ya sea se estudie el fragmento de una vida o un objeto local, se

requiere necesariamente colocarles en un contexto y correlacionarlos con otros. También central para la Microhistoria fue atender los niveles de libertad de los individuos, a pesar de las reglas y las jerarquías sociales en las que se desarrollan. Según Levi

la microhistoria trata de hacer una descripción más realista del comportamiento humano, recurriendo a un modelo de la conducta humana basada en la acción y el conflicto y que reconoce una relativa libertad individual a pesar y más allá de las trabas de los sistemas prescriptivos y opresivamente normativos (Man, 2013: 172).

Esto, además, coloca a la microhistoria contra posiciones funcionalistas extremas, a partir de la reducción de escala de observación utilizada en un análisis documental con lo que restituye la complejidad a lo histórico, y recupera las relaciones macro y micro. Su proceder no es estudiar la historia de, sino la historia en, con lo que sitúa al sujeto dentro de la sociedad a la que pertenece.

En nuestro caso nos ocuparemos de la comida desde un ángulo básicamente histórico, aunque se intenten hacer puentes simbólicos y otros que permitan recuperar elementos antropológicos. Por lo pronto se debe mencionar que la comida se ubica en lo cotidiano, aunque en torno a ella se desarrollen momentos extraordinarios, y que se seguirá el interés de Michel de Certeau por la práctica del hombre común partiendo del consumo como un acto de usar, apropiarse y practicar todo objeto. De Certeau (1999) suma una mirada diferente a las desarrolladas por Michel Foucault y Pierre Bourdieu, interesados en observar cómo los sistemas, el Poder, afectan a la estructura social. A ello, el jesuita propone exhumar las formas que adquiere la creatividad dispersa, táctica y artesanal de grupos o individuos.

Estos actos de creación se ubican en lo social, considerado tanto por De Certeau como por Foucault teatro de lo habitado y resultado del conflicto entre el poder y la resistencia. Sin embargo, a la existencia de la disciplina y la microfísica del poder, De Certeau (2008) agrega la posibilidad de que ese poder sea alterado en su significado en y por las prácticas cotidianas de quienes habitan ese lugar.

De esta forma, De Certeau y la propuesta de la Vida Cotidiana más el enfoque microhistórico permiten un acercamiento más íntimo sobre la comida y sus vínculos entre lo micro y lo macro, entre el poder y la resistencia, así como de la resignificación de lo social a partir de las prácticas del día a día o “lo de siempre”. Existe, por supuesto, también la dimensión simbólica. Y no se debe perder de vista cómo los conceptos de primer orden (Nueva España) se pueden relacionar con los de segundo como la noción de cambio histórico. Veamos ahora cómo se manifiesta esto en un momento y lugar específico: la Villa de Xalapa, a finales del siglo XVIII e inicio del XIX.

Comida en la Villa de Xalapa

Xalapa fue una villa a finales del siglo XVIII e inicios del siglo XIX, con una población aproximada de 7 mil 300 habitantes, según el censo de Nieto (1791). Su joven ayuntamiento se impuso la tarea de controlar el abasto de alimentos para sus habitantes, y se vio en la necesidad de imponer una serie de impuestos a las mercancías que entraban al espacio jalapeño, así como a la matanza de animales, especialmente reses y corderos. La villa presentaba características típicamente cristianas, y socialmente reproducía la jerarquización propia del mundo novohispano.

Sin embargo, como lo ha demostrado Guy Rozat en diferentes entregas y a quien en esto se sigue, existía la aspiración de reproducir el modelo occidental cristiano, y particularmente hispáni-

co. Una de las actividades cotidianas en las que más se puede identificar ese deseo, fue el consumo alimentario. Y de todo ese universo de posibilidades que conforma la comida el caso de tres de los productos más importantes en la gastronomía de la época: el pan y la carne, sin dejar de mencionar al vino.

Esta trilogía resultó fundamental no sólo para la dieta, sino también para la identidad. Vino, pan y carne se opondría a la base mesoamericana integrada por maíz, frijol y chile que también estuvo disponible. Xalapa, fundada bajo la lógica occidental, estará preocupada por proveer estos productos y reproducir una identidad hispánica. La villa tampoco estuvo exenta de algunos problemas de abasto y cambios sociales en las dinámicas internas favorecidas por coyunturas que afectaron otras escalas, como lo que hoy llamaríamos “nacional” e “internacional”.

Para una mayor claridad en la exposición, se ha elegido dividir la presente sección en cuatro pequeños subtemas, a saber: consumo de alimentos, simbolismo y aspecto estético presente en el consumo y sus consumidores, circunstancias sociales observadas en la villa desde el proceso de la comida, y la presencia de cambios políticos que afectaron el consumo “tradicional”.

El consumo

Iniciemos con el consumo registrado para el caso xalapeño. La carne de res y cordero no fueron las únicas integradas a la comida local. Hubo una importante cantidad de aves de corral (gallinas, pichones, pavos, patos), jamones, tocinos y carne de cerdo fresca, además de la resultante por la cacería. Rozat (1999) propone dos modelos de consumo para Xalapa: uno popular, integrado por unos 100 gramos de carne de res fresca, carne de res seca, chicharrón y carne de puerco, aves de corral, caza de pequeños animales; y uno pudiente, con el consumo de 100 gramos de carne de res, 50 gramos de borrego, jamones y encurtidos, tocinos, 300 gramos de gallina, jabalíes ciervos. Pero ¿qué nos dicen esas cifras? Solas, en lo absoluto, nada; sin embargo, comparadas con otros espacios novohispanos sí que se logra comprender de manera más clara el consumo xalapeño.

Para el caso de la Ciudad de México, Quiroz (2005) consideró un consumo extraordinario de casi 125 gramos. Con relación al caso peninsular, se puede afirmar prácticamente la existencia de una equivalencia, situado entre 500 y 800 gramos al día, de acuerdo con Rozat (1999). Pero además de esto resulta evidente que la carne no es un alimento exclusivo de los sectores más acomodados. Los grupos urbanos populares también la consumen, pero con algunas diferencias. Lo “indios” comían tasajo (carne seca), pero también tenían oportunidad de carne fresca, exceptuando posiblemente la de carnero que era mucho más cara que la de res.

En cuanto al pan se puede decir que también fue de consumo cotidiano, a pesar de que el trigo no fue cultivado en la región y procedía de lugares como Atlixco. Debido a su posición geográfica, entre la Ciudad de México y el Puerto de Veracruz, Xalapa no presentó problemas en el abastecimiento del principal ingrediente del pan, al menos hasta el movimiento iniciado por Miguel Hidalgo.

La producción del pan declarada por los panaderos en 1801 se divide en: Pan blanco: 59 %, pan francés: 23 %, y semita: 18 % (Rozat, 1996: 204); es decir, el pan más producido es el más fino: el blanco. Es muy probable que casi toda la harina fuera de “primera”, aunque se declarara como de “segunda” para reducir el costo de los aranceles. Entre los dos mejores panes (el blanco y el francés), la diferencia en el costo era reducida. Para el mismo periodo en la Ciudad de México, Super (2011: 467) ha identificado cuatro tipos de panes, a saber: “pan francés”, “floreado”, “común”, y “baso”.

De acuerdo con los estudios del autor francés, el pan “semita” no representaría necesariamente que fuera el de “los pobres”, pues en algunos recetarios se le elige para ciertos platillos. Pero, entonces, ¿no había diferenciación social en el consumo del pan? La respuesta debe ser afirmativa. Habría dos polos opuestos en este consumo. Por una parte, los que integraban la categoría de “gente de calidad”, para quienes se producía otros tipos de panes a los ya señalados, como las rosquillas.

La distinción social llevó a “pedir” una panadería “de privilegio”. El consumo urbano de pan, de acuerdo con Guy Rozat (1999), sería de unos 400 gramos diarios, cantidad también registrada para la Ciudad de México en el siglo XVIII (García, 1998: 73). Este cálculo dejaría fuera a la antípoda social integrada por indios, quienes habitaban en las zonas periféricas de Las Ánimas y El Castillo, y consumían maíz, un cereal impopular en otros sectores, y cuya importancia cambiará, como se verá, un poco más adelante en el tiempo. Por otra parte, no deja de ser interesante que García (2011) demuestre que fueron indios quienes elaboraban pan en la Ciudad de México.

Lo simbólico y estético

La base de la alimentación cristiana: carne, pan y vino contiene un valor simbólico muy poderoso. Además de sentirse orgullosos súbditos del rey español, los habitantes de la villa estaban interesados en mostrarse fieles cristianos. Como buenos partícipes de la hispanidad, se dejaban satisfacer por esos tres productos investidos de un “aura sagrada”.

Al consumo del pan y de la carne, del que se ha hablado arriba, se sumaría el del vino. Las aspiraciones de integrar esos elementos van de la mano con la intención de pertenecer a la cristiandad. Habría que sumar al vino y pan (sangre y carne de Cristo), el valor simbólico del carnero. Éste en la simbología cristiana fue considerado emblema de “la persona del Cristo pastor”, de “la paternidad espiritual de Cristo”, de “Cristo fuerte y triunfante”, del “emblema del Verbo divino”, de “la luz del mundo”, pero también del “gozo de los Justos” y “del cristiano” (Charbonneau-Lassay, 1997: 138). No sería extraño pensar el porqué de la preferencia de la carne blanca de este animal por parte de los más ricos, quienes hacían lo posible, con ayuda del Ayuntamiento, de hacerse llegar de su sabor, a pesar de que no era un animal criado en la región.

Comer, además, responde a una estética. Quienes degustaban pan, por ejemplo, no lo hacían necesariamente por sus nutrimentos. Es claro que la mayor ingesta produciría cambios en la apariencia. Pero esto no tenía un sentido negativo, pues la belleza estaba asociada a las formas redondas del cuerpo, así que además de producir una identidad cristiana, se satisfacía un valor estético. Y si bien el pecado de la gula estaba presente en la conciencia cristiana, también parece que la grey no estuvo demasiado temerosa del castigo.

La dimensión político-social

Los “Padres del Ayuntamiento”, como eran nombrados los miembros de esa institución, estuvieron muy interesados en el abasto regular, a buen precio y de la mejor calidad posible de los alimentos de sus paisanos. Los habitantes de la villa reconocían a los gobernantes locales como encargados del “bien común”, por ello, y ante el temor de cualquier tipo de motín o descontento social, máxime en un momento en el que el orden social no se encontraba resguardado por ninguna policía, hacían todo lo posible para mantener el orden, incluso a costa de su bolsillo. Esto no es cosa menor, pues en la época colonial las tensiones entre autoridades municipales y productores estuvieron presentes, y ya en el siglo XIX no escasearon, como sucedió en la ciudad de Puebla en 1817 (Morales, 2006).

En el consumo del pan y de la carne existía también rasgos de honor, por eso resultaba más importante cuando integrantes de sectores sociales “importantes” no podían acceder fácilmente a esos productos. Un caso interesante es el de Agustina, recuperado por Rozat (2008) del archivo parroquial de Xalapa. Esta mujer se queja de lo poco que le da su marido, un español aficionado al vino llamado Bernardino, para el sustento y que, además, se gasta la paga de sus dos hijos. Síntoma de su pobreza era su ausencia de la misa, pues sólo tenía una falda.

Más dramático aún era la necesidad de comprar tortillas y no pan, y la dificultad o imposibilidad de adquirir carne, particularmente para la cena. La situación de esta familia trascendió lo doméstico, y el juez eclesiástico intervendrá para hacer entrar en razón al esposo. Ante la acusación de la esposa, Bernardino se defiende y la califica de briaga. El proceso se da entre imputaciones mutuas, ella de violencia y él de descuido del hogar, pero lo importante aquí es la afirmación de Agustina al tener que “ayudar en algo para la manutención” con su propio trabajo, sobre el cual no existe información, para no parecer “pobre”.

La acusación de consumir mucho vino es rechazada por ser mujer con “honor”, e informa sobre el dinero que Bernardino le da para resolver sus menesteres cotidianos. Ella gasta real y medio para el plato de mediodía, y afirma no tener para la cena que “había de ir con todas sus especies, jamón y demás”. A estos gastos se les deben sumar las tortillas, el carbón, la vela y otros artículos necesarios.

Es muy posible que el dinero sí le alcanzara para comer a ella y a su familia, pero lo que está en juego es su estatus, mismo que la obliga a pensar en una cena muy fuerte. Agustina no deseaba “rebajarse” más. Lo mismo sucedería con su esposo, quien consume, como buen español, aguardiente legítimo (importado), y no “de la tierra”. Sin duda, existía un consumo social diferenciado.

El pleito terminó con el careo organizado por el padre Gatica, y la aparente reconciliación de la pareja. Agustina puede representar un caso ejemplar para el “perfil” de las mujeres novohispanas al no ser ella la poseedora ni de oficio ni de recursos, víctima del dicho de Bernardino: “corregirla, pero sin aporrearla” (Rozat, 2008: 213).

Además, el control social en lo que a relaciones varones-mujeres se refiere tenía en el centro al crédito. Si le creemos a Agustina y su esposo es un frecuente bebedor, resulta a los ojos “modernos” increíble que sea él quien pueda ejercer el “derecho” al crédito. Su esposa puede comprar lo de la alimentación y algunos menesteres del hogar, pero sólo él podría autorizar ropa para ella, y por eso tiene sólo una falda.

Coyuntura alimentaria

La alimentación a la que se aspiraba en la Villa de Xalapa era la que contemplaba la tríada vino-pan-carne, y en ello existe un uso diferenciado. Si alguien consumía maíz y no era “indio”, su “honor” estaba en juego, como le sucede a Agustina. Algo similar pasa con la carne. A la blanca del borrego, se le opone la roja de la res dedicada a consumidores rústicos. Esto no quiere decir que los “indios” de la región no pudieran acceder al pan u otros alimentos occidentales. Es posible que las élites indígenas desearan sumarse a la identidad cristiana, hicieran un consumo relativamente permanente de pan que generaría, además, una diferenciación con sus congéneres, como lo sugiere Rozat (1996).

Este ideal entraría en crisis con el movimiento armado inaugurado por Hidalgo. A la villa llegan nuevos y voraces consumidores de pan, carne y vino: los soldados. Desde 1811 el abasto inició a tener problemas por las gavillas de insurgentes que hicieron de los caminos uno de sus mejores

espacios de intervención. Estos dos nuevos agentes trastocarán la alimentación descrita líneas arriba. Los años de guerra llevó a los contendientes a comer prácticamente todo lo que encontraban a su paso. No sólo acabaron con el abasto, sino que hacen uso de animales requeridos para el trabajo agrícola, reduciendo así la posibilidad de nuevas siembras y mermando la garantía del consumo local.

En este escenario, al maíz aparece como último recurso y su consumo sale de los grupos tradicionales, y expresiones como “el maíz es el alimento nuevo del popular” se hacen presentes en la villa. Sin embargo, tampoco puede concebirse un cambio radical en el consumo de estos cereales, en parte por la ubicación de la misma villa que tuvo un importante valor en el altiplano poblano y el Caribe. Con relación a la carne de borrego, ésta también escaseaba, pues incluso después del movimiento de Independencia, el flujo de esta carne de “importación” para la villa no se regulariza.

Sin duda, la guerra afectó el consumo que se había presentado a finales del siglo XVIII. Lo sectores populares serán los más afectados, y todo parece indicar que su acceso a productos “cristianos” no se recuperará en las dimensiones registradas a finales del siglo XVIII e inicios del XIX. Pero, como afirma Rozat (s/f), no se trata sólo de la reducción de carne, sino del tipo de consumo que de ésta se hacía. El tasajo, carne de res salada, se apoderaría desde antes del movimiento independentista de muchas de las mesas de los “xalapeños”. El borrego en el México pos-independentista será aún más una carne para la élite. En la villa, y muy probablemente en otros espacios novohispanos, se pasaría de trigo-borrego a maíz-res. ¿Se estaría ante una sociedad más mestizada?

CONCLUSIONES

La didáctica y la enseñanza de la historia siguen varios caminos actualmente. También de manera reciente se asiste a esfuerzos por superar el discurso oficial y contar otras historias, como la de los excluidos y/o marginados. Así es más frecuente, aunque aún hay mucho por hacer, estén en las clases de historia jóvenes, afrodescendientes, trabajadores, migrantes, miembros de pueblos originarios y mujeres. La metodología de la enseñanza se va desprendiendo de prácticas pedagógicas tradicionales y saberes exclusivos de la disciplina, y se opta por la construcción de un conocimiento social interdisciplinar. Existen, por otro lado, varias deudas aún como la desconexión entre la práctica docente y los aportes de la historiografía profesional, sin olvidar que ésta también podría beneficiarse de aquella.

Si bien se puede considerar que la historia enseñada y la historia investigada responden a dinámicas diferentes, su comunicación debe darse permanentemente. Primero, sin embargo, deben superarse viejas ideas, como la que el conocimiento generado por el historiador es superior a la actividad desarrollada por los docentes, y en el sentido contrario terminar con un pensamiento de subordinación o inferioridad. Muy importante para superar al público integrado por los cultivadores de Clío, será que los docentes sumen a su tarea elementos historiográficos para satisfacer las necesidades contextuales del periodo o tema histórico que trabajan con los alumnos.

Graña y práctica docente requieren una recepción —y transformación— dialógica. En este texto se ha puesto especial atención en que la didáctica de la historia no coloca muchas veces en el centro de su estudio y reflexión a la historiografía profesional, y se ha propuesto como ejemplo los estudios de la Villa de Xalapa a finales del siglo XVIII e inicios del XIX realizados por Guy Rozat. Si bien se trata de un espacio específico del mundo novohispano, tal vez no sea descabellado pensarlo como un ejemplo de la vida cotidiana colonial. A partir de ese caso se identificaron una serie de elementos históricos, como movilidad y cambio social, grupos sociales, formas de la vida privada, conflictos

sociales, familia, minorías étnicas, marginalidad, etcétera, que permiten construir el necesario matiz para el discurso “oficial” que nutre a la educación básica. Así, los conceptos de primer y segundo orden se articulan con la guía de De Certeau al considerar a los sujetos como practicantes de resignificaciones sociales.

Además, a partir de un acercamiento microhistórico consistente en conocer las características del consumo alimentario en la Xalapa de ese periodo, básicamente de la carne y el pan, se ha podido poner en duda varios cánones del conocimiento histórico que llega a las aulas por lo general. Uno de ellos es que sólo los españoles consumían bienes propios de su cultura (pan, vino y carne), que todos los integrantes de los sectores acomodados vivían en las condiciones que considerarían idóneas, que los integrantes de sectores “pobres” no participaban de ideales que Occidente con la cristiandad había logrado sumar a viejas cosmovisiones mesoamericanas, que existió una crisis económica años antes del movimiento iniciado en Dolores, Hidalgo, en 1810, o que las mujeres no participaban en lo público. También se pudo observar una serie de valores, como el honor, y algunos miedos, como el parecer pobre, en un contexto aún regido por lo simbólico.

Afortunadamente la historia social, con algunos episodios de la vida cotidiana e historia cultural, ha podido “colarse” en planes y programas escolares, así como en libros de texto. Su incorporación está, por supuesto, enmarcada en grandes procesos históricos. Para el caso mexicano destaca cómo tanto en los libros de primaria (de cuarto año) como de secundaria (tercer año), la comida se presenta como un vehículo para comprender la historia, y hacerla más viva y cercana, pero aún bajo un énfasis de curiosidad.

Este trabajo ofrece elementos para mejorar la comprensión de lo local y lo micro, pero al mismo tiempo fortalecer la memoria, la conciencia y el pensamiento históricos. Se ha intentado apostar aquí también a la coyuntura que significó la guerra de independencia y cómo ésta produjo cambios no sólo en lo político (el nacimiento de un país “independiente”), sino en el día a día de la gente común, y cómo ésta se adaptó y dio respuesta a las transformaciones que se le estaban presentando.

De esta manera, nuevamente, se aplica el uso de los conceptos de primer orden con los de segundo, y se puede demostrar lo que Jeffrey Topolski había señalado en su clásica obra *Metodología de la Historia* (1971) que conocimiento histórico y aprendizaje histórico eran indisolubles. De paso, nuestra propuesta permitiría la consulta y análisis de las fuentes de primera mano, pues los documentos trabajados por Rozat pertenecen a archivos públicos, lo que podría acercar al estudiante al trabajo del historiador, colocando especial atención en el manejo e interpretación de la información histórica. Por último, también se fortalecería la conciencia histórica al identificar permanencias y continuidades, y atraer al alumno a la reflexión sobre su vida cotidiana.

REFERENCIAS

- Arteaga, B., Camargo, S. (2014). Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica. *Revista Tempo e Argumento*, 13.
- Charbonneau-Lassay, L. (1997). *El bestiario de Cristo. El simbolismo animal en la Antigüedad y la Edad Media*. Barcelona: José J. de Olañeta Editor.
- De Certeau, M. (1999). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.
- De Certeau, M (2008). Andar en la ciudad. Bifurcaciones. *Revista de estudios culturales urbanos*, 7.
- García, V. (1988) La alimentación en la ciudad de México: el consumo del pan en el siglo XVIII. *Historias*, 19.

- García, V. (2011). El pan de maíz y el pan de trigo: una lucha por el dominio del panorama alimentario urbano colonial. (pp. 265-282). En Long, J. (coord.). *Conquista y comida. Consecuencias del encuentro de dos mundos*. México: UNAM.
- Gonzalbo, P. (2006). Lo cotidiano y la historia. En *Introducción a la historia de la vida cotidiana*. (pp. 19-31). México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos.
- Man, R. (2013). La microhistoria como referente teórico metodológico. Un recorrido por sus vertientes y debates conceptuales. *HAO*, 30.
- Morales, L. (2006). Trigo, trojes, molinos y pan, el dorado de la oligarquía poblana. *Theomai*, 13.
- Quiroz, E. (2005). *Entre el lujo y la subsistencia. Mercado, abastecimiento y precios de la carne, en la Ciudad de México 1750-1812*. México: El Colegio de México-Instituto Mora.
- Rozat, G. (1996). Modelos para el consumo del pan en Xalapa a fines de la colonia. (pp. 199- 212). En Blázquez, C.; Contreras, C. y Pérez Toledo, S. (coords.). *Población y estructura urbana en México, siglos XVIII y XIX*. México: Universidad Veracruzana.
- Rozat, G. (1999). El abasto de carne en Xalapa a finales del siglo XVIII. (pp. 237-246). En *Historia urbana*. Programa editorial de la Red Nacional de Investigación Urbana. México: Secretaría de Desarrollo Urbano y Vivienda, Gobierno del Distrito Federal, Departamento de Sociología y Trabajo Social, Universidad de Tlaxcala.
- Rozat, G. (2008). Prácticas alimentarias y vida cotidiana de las mujeres en Xalapa a fines del siglo XVIII. (pp. 213-236). En Núñez Beccerra, F. y Spinocho Arocha, R.M. (coords.). *Mujeres en Veracruz. Fragmentos de una Historia*. Xalapa: Gobierno del Estado de Veracruz.
- Rozat, G. (s/f). *Los cambios alimentarios en Jalapa propiciados por las guerras de Independencia*. Recuperado de https://alimentacionyculturatlecuil.files.wordpress.com/2015/10/los-cambios-alimentarios-en-jalapa-propiciados-por-las-guerras-de-independencia_g-rozat.pdf
- Super, J. (2011). Libros de cocina y cultura en la América Latina temprana. (pp. 451-468). En Long, J. (coord.). *Conquista y comida. Consecuencias del encuentro de dos mundos*. México: UNAM.



CAPÍTULO 4.
FORMACIÓN DOCENTE EN HISTORIA



INSERCIÓN PROFESIONAL EN LA DOCENCIA DE LOS LICENCIADOS EN HISTORIA

MARÍA ELDA RIVERA CALVO,
MABEL VALENCIA SÁNCHEZ
MARÍA DE LOS ANGELES SITLALIT GARCÍA MURILLO
Universidad Autónoma de Sinaloa

Resumen

Desde finales de la década de 1980 en México, se ha venido discutiendo la necesidad de revisar los planes de estudios de las licenciaturas en Historia, para ampliar y fortalecer una línea de formación profesional para la docencia que prepare a los estudiantes para su inserción como profesores del Sistema Educativo Nacional. En el caso de la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Sinaloa, un porcentaje considerable de sus egresados son docentes de Historia en los niveles de educación media básica y media superior. Es por ello que nos interesa realizar una investigación de corte cualitativo, tipo estudio de caso, con egresados que han participado en el examen de ingreso del Servicio Profesional Docente (SPD) en el nivel secundaria; que dé cuenta de sus trayectos desde que participaron en la convocatoria, su preparación para el examen, su inmersión en la cultura escolar, sus primeras experiencias en las aulas, cómo han afrontado las tareas de enseñanza, cómo se sienten respecto a su formación disciplinar y pedagógico didáctica. El objetivo es comprender el proceso que han experimentado en su paso de estudiantes a profesores y que nos aporten elementos para construir propuestas para la formación de los futuros profesores de la Licenciatura en Historia.

Palabras clave: formación profesional, formación docente, enseñanza, cultura escolar.

INTRODUCCIÓN

En nuestro país, coexisten tres perfiles de profesores que imparten clases en secundaria, en el sistema educativo público: provenientes de diferentes campos profesionales; licenciados en educación secundaria con especialidad en Ciencias Sociales e Historia que son egresados de las escuelas normales y los egresados de las licenciaturas en Historia de las universidades, este último segmento son los protagonistas de nuestra reflexión e investigación.

Desde fines del siglo pasado las investigadoras Victoria Lerner Sigal (1989) y Andrea Sánchez Quintanar (2002), iniciaron la discusión respecto a la relación entre los historiadores, las licenciaturas en Historia y la enseñanza de la historia en los diferentes niveles educativos en México, cuestionaban y criticaban la poca atención que recibía la enseñanza de la Historia de parte del gremio de historiadores. Dejaron claro que era necesario formar historiadores investigadores, pero también historiadores enseñantes, sus propuestas en general se encaminaron para que las diferentes licenciaturas en Historia en el país atendieran esta demanda y la concretaran en la integración de líneas de formación para la docencia en los planes de estudio. En la actualidad la mayoría de las licenciaturas en Historia incluyen materias relacionadas con la formación para la Enseñanza de la Historia, algunas ofrecen una o dos asignaturas y otras han establecido una línea de cuatro o más asignaturas para cumplir con este perfil de egreso.

En el caso de la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Sinaloa, desde su fundación en 1988 a la fecha, ha implementado cinco planes de estudio, en los que se han integrado materias relacionadas con la didáctica de la Historia. En el primer Plan de Estudios (1988-1995) solo se impartía la materia Metodología de la enseñanza de la historia en el séptimo semestre. En el segundo plan (1995-2000) se aumentó a dos materias denominadas: Didáctica de la historia I y II impartidas en tercer y cuarto semestre; en el Plan 3 (2000-2006) se incluyeron nuevamente dos materias: Problemas de la enseñanza de la Historia en el cuarto semestre y Didáctica de la Historia en el séptimo semestre. En el cuarto plan (2006-2013) se impartía a partir del sexto o séptimo semestre las materias Metodología de la enseñanza de la historia I y II, pero con carácter de optativo.

En 2013 se realizó la última reestructuración curricular, en ella privó la postura de que el programa debería orientarse a la formación de investigadores, es por ello que solo se incluyó un materia denominada Didáctica de la Historia en el sexto semestre, el argumento que se esgrimió de parte del asesor del departamento académico, era que las escuelas normales se encargaban de la formación de profesores de historia. En esta decisión no se tomó en consideración que un porcentaje significativo de egresados se insertan como profesores en los diferentes niveles educativos del sistema público y privado; además la reforma educativa implementada en 2013 a través del Servicio Profesional Docente, acepta como perfil profesional para ingresar como profesores de secundaria a los egresados de la Licenciatura en Historia.

Una tarea esencial de nuestro programa educativo, es reflexionar sobre la formación de los futuros docentes de Historia y abonar en la construcción de dispositivos formativos pertinentes, si queremos que los egresados enfrenten su labor en las aulas con conocimientos, habilidades y actitudes positivas que le ayuden a transitar en sus primeras experiencias de manera menos traumática, angustiante y estresante y para que puedan generar prácticas de enseñanza que rompan con los esquemas de las clases rutinarias y tediosas que los adolescentes rechazan.

El problema de la enseñanza de la historia no está, pues, en quienes aprenden sino en quienes enseñan, en lo que enseñan y en cómo lo enseñan. Por ello, se considera necesario conocer

el conocimiento del profesor, o del estudiante de profesor, sobre la historia y el pensamiento histórico y, desde la formación inicial, enseñarles a intervenir en la práctica según estas nuevas ideas. Se trata, en definitiva, de averiguar cómo cambian sus ideas y aprenden a enseñar historia (Pagés, 2000, p.7).

Es importante comprender el trayecto formativo que siguen los egresados para convertirse en profesores, preguntarnos cómo van construyendo su identidad como docentes y su concepción de la formación docente, sobre todo en el proceso de inserción profesional, etapa clave para el futuro desarrollo profesional.

En el caso de los estudiantes de las licenciaturas en Historia, la conformación del proceso identitario como profesores es débil, porque su formación hace hincapié en los conocimientos de la disciplina histórica, se les forma para que sean historiadores, en los planes de estudio predominan materias relacionados con técnicas y procedimientos para investigar, así como conocimientos teóricos e historiográficos orientados al aprendizaje del oficio de historiar, de forma extracurricular se fortalece la identidad como investigadores al apoyarles para que realicen las mismas actividades que sus profesores historiadores: estancias de investigación (veranos de investigación), participación en congresos de estudiantes de historia como ponentes, apoyan y organizan eventos académicos.

La identidad como profesores de Historia no se alimenta con ninguna actividad extracurricular, excepto cuando el maestro responsable de las materias de didáctica de la Historia, decide implementar las prácticas docentes en escuelas secundarias o preparatorias. Bolívar ha reflexionado sobre esta problemática identitaria: “Así, cuando la identidad de base (profesor de Matemáticas, Lengua o Historia) choca con las demandas del ejercicio profesional (atender las vidas plurales de los alumnos, poner orden en la clase, educar), se genera –ya de entrada– la primera crisis de la identidad profesional” (2007, p. 5). Cuando estos profesionistas enfrentan la docencia, viven una crisis de identidad porque fueron formados como historiadores, no como profesores de historia.

La integración de los saberes disciplinares y pedagógicos debería realizarse en el proceso de formación de las licenciaturas en historia y no posteriormente, para evitar posteriores choques o recomposiciones y también es importante seleccionar a los alumnos que verdaderamente tengan como proyecto profesional la docencia (Bolívar, 2007).

El reto es diseñar una plan que equilibre los saberes disciplinares y pedagógicos didácticos, para no tener dos tipos de profesores de Historia: los especialistas en el conocimiento histórico con un ligero baño de pedagogía y los especialistas en pedagogía con un ligero baño de educación histórica; si bien es cierto, que nadie puede enseñar lo que no sabe, también es cierto, que nadie puede enseñar lo que sabe, si antes no ha sido enseñado a enseñar; al final ninguno de los dos perfiles sería el adecuado para enfrentar la compleja tarea de la formación de jóvenes adolescentes y contribuir con buenas prácticas en la enseñanza de la Historia.

En nuestro país, no existen programas sistemáticos para la etapa de inserción profesional de los profesores. En el caso de las escuelas normales, hay períodos de prácticas docentes mientras cursan el programa educativo; en las licenciaturas en Historia depende de cada una de las instituciones o de las iniciativas de los profesores que imparten las materias relacionadas con pedagogía y didáctica. A su vez, el sistema educativo nacional considera la figura de un profesor tutor para los maestros que son seleccionados como idóneos e ingresan a la docencia, pero todavía no se implementa de manera generalizada, hay casos donde se le asigna un tutor para los cursos que llevan en línea. Los profesores experimentan esta etapa sin un respaldo y acompañamiento institucional.

...el débil eslabón entre la formación inicial y el desarrollo profesional, las transiciones de los profesores han sido ignoradas por las instancias formadoras, lo que ha llevado a la reproducción de modelos tradicionales de enseñanza, encerrados en un círculo vicioso que promueve prácticas convencionales y una cultura de la enseñanza protegida por una mal entendida autonomía” (Armenta y Jacobo, 2014, p. 83).

Es fundamental poner atención a esta etapa de inserción, porque la manera en cómo se afronte puede ser la clave para convertirse en un experto rutinario o experto adaptativo, el primero aprende un conjunto de competencias y las despliega de manera eficiente en su práctica cotidiana, por su parte el experto adaptativo desarrolla una disposición al cambio de sus competencias (Marcelo, 2008). Existen propuestas como la de Wong (como se citó Marcelo, 2004, pp. 27-28) con lineamientos generales para la etapa de inserción para ser tomados como referentes y adaptarlos a las necesidades de cada nivel educativo:

- Metas claramente articuladas.
- Recursos financieros para apoyar los programas de inserción.
- Apoyo del director de la escuela.
- Mentorazgo a través de mentores especializados.
- Formación de profesores mentores.
- Reducción de tiempo o de carga docente para profesores principiantes y mentores.
- Reuniones regulares y sistematizadas entre los profesores principiantes y sus mentores.
- Tiempo para que los profesores principiantes observen a los profesores más experimentados.
- Promueven una constante interacción entre profesores principiantes y experimentados.
- Talleres para los profesores principiantes antes y a lo largo del año.
- Orientación que incluye cursos sobre temas de interés.
- Duración del programa al menos de uno o dos años.
- Menor énfasis en evaluación y más en asesoramiento y apoyo.

Por su parte Philippe Perrenoud tiene años construyendo una propuesta teórica que abona a la formación inicial y continua de los profesores, basada en desarrollar la práctica reflexiva y la implicación crítica como un eje rector para incidir en la mejora de la calidad de la enseñanza; “formar de entrada a gente capaz de evolucionar, de aprender con la experiencia, que sean capaces de reflexionar sobre lo que querían hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado de ello” (Perrenoud, 2011, p. 17).

Narrativas de los procesos de inserción de seis egresados de la Licenciatura en Historia, como profesores en escuelas secundarias

Esta parte del trabajo tiene como objetivo, dar cuenta a través de las narraciones escritas del proceso de inserción a la docencia de seis egresados de la Licenciatura en Historia, que participaron en el examen del Servicio Profesional Docente. Este último es un programa de la Reforma Educativa de 2013, para que el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia de los profesores y del personal con funciones de dirección y supervisión en la educación pública obligatoria se produzca mediante mecanismos que permitan acreditar sus capacidades. Se estableció que a partir del ciclo

2014- 2015, todas las plazas de nuevo ingreso serán por la vía de concurso de oposición, para los candidatos que cumplan con el perfil y los requisitos establecidos por la convocatoria.

En este nuevo marco normativo, seis egresados de la licenciatura participaron en la convocatoria del SPD y fueron considerados como maestros idóneos, cuatro de ellos ya tenían experiencia, tres en escuelas privadas y uno en el sistema público; las dos restantes incursionaban en la docencia.

Tabla 1. Perfil de historiadores enseñantes

Sujetos	Generación de la Licenciatura en Historia	Edad	Experiencia y formación docente	SDP	Ámbito	Horas
Profesora 1	2011-2015	24	Diplomado en bioética	2016	Rural	12
Profesora 2	2011-2015	25		2016	Campo pesquero	24
Profesor 3	2005-2009	31	4 años Nivelación pedagógica Cursos de formación docente	2016	Urbana	28
Profesora 4	2004-2008	31	3 años Maestría en Historia Nivelación pedagógica Cursos de formación docente	2016	Urbana	28
Profesora 5	2002-2006	33	2 años Maestría en Historia	2015	Rural	12
Profesora 6	1998-2003	37	12 años Maestría en Historia Cursos de formación docente	2017	Rural	12

Fuente: Elaboración propia

Profesora 1:

Al llegar a las escuelas el primer día la verdad si tenía bastantes nervios, era algo nuevo para mí; pero algo que sabía que podía realizar. Me preocupaba que tuviera un poco de noción de cómo planear, pero no estaba muy preparada en ese aspecto (...) la directora me presentó con los alumnos y posteriormente me dejó solos con ellos. Realicé una dinámica con ellos para conocernos un poco. A los días posteriores un profesor me asesoró para planear las clases, así como también libros para ayudarme en las planeaciones.

El proceso de inserción de esta joven profesora lo vivió con emociones encontradas, sentía nerviosismo y por otra parte, asumía una actitud de seguridad por sus conocimientos disciplinares como egresada de la Licenciatura en Historia. Su preocupación era la planeación didáctica; también se nota la falta de interés por el directivo de apoyarla en este proceso y el papel que juegan los compañeros profesores al brindarle asesoría; después de seis meses, le fue asignado un tutor para unos cursos que lleva en línea.

Profesora 2:

La primera vez que me presenté como maestra formal ante un grupo de jóvenes preparatorianos fue muy satisfactorio a pesar de sentir nervios, afortunadamente me ha tocado trabajar con jóvenes que realmente les gusta el estudio, claro como en todo también me he topado con los clásicos “flojos” y eso fue una de mis preocupaciones iniciales, el no poder hacer que a un estudiante le gustara trabajar y sobre todo que le gustara la materia de historia. Poco a poco fui perdiendo el miedo y los nervios ya que los alumnos también te hacen sentir bien cuando se va tomando la confianza y el lazo alumno-maestro.

Para esta joven profesora lo esencial es que los jóvenes quieran estudiar y que se involucren de manera activa en los procesos de enseñanza/aprendizaje. Los futuros profesores saben que la mayoría de los estudiantes están vacunados contra la historia y que será todo un reto cambiarles la percepción.

Profesor 3:

Mi experiencia como maestro de historia en mis primeras semanas fueron emotivas ya que tuve que trasladarme a residir en una ciudad lejos de la mía. Las primeras clases fueron de nervios al trabajar con adolescentes y con compañeros docentes que la misma naturaleza política del magisterio hacia en algunos verme con recelo, otros con indiferencia y otros más con calidez de compañerismo. En el aula, trataba de mantener una empatía con los jóvenes para poder vincularme con quienes serían la materia prima de mi labor. En lo pedagógico tuve dificultades de novato al mantener estrategias que a veces resultaban y otras muchas no, situación que fui puliendo a los años de experiencia.

Este profesor expresa sus emociones por tener que cambiar de residencia y su preocupación por trabajar con adolescentes, considerando que es una etapa difícil y el deseo de generar empatía con ellos. También tiene que enfrentarse al recibimiento de sus compañeros maestros. En la práctica pedagógica sus tropiezos fueron con las estrategias de aprendizaje, pero destaca que la experiencia ha sido su mejor aliado.

Profesora 4:

Las primeras dos semanas pueden marcar el éxito o la derrota con un grupo, más si hablamos del nivel secundaria. Puede una persona tener todos los conocimientos académicos en el área y aun así no poder transmitir con gusto la historia. Por lo que tiene que haber un trabajo de planeación y obviamente un gusto por la materia.

...en lo personal me preocupa mucho esa primera impresión, considero que es mejor sensibilizar a los alumnos que llegar infundiendo miedo, trato también de transmitirles un poco de mi gusto por la historia (a veces es complicado y no se logra con todos), trato también de participar con ellos en las actividades, que me vean haciendo algo, por ejemplo pintando, recortando, ayudando, no me gusta permanecer en el mismo lugar. Constantemente estoy haciéndome autoevaluaciones y de no cumplir con lo que me propongo, cambio las actividades o trabajos, les llevo materiales extras y aunque me pese decirlo (por mi formación académica) los libros de Chumel Torres y Juan Miguel Zunzunegui han sido un éxito con mis alumnos y prefiero que estén en contacto con la historia de esa forma a que la odien para siempre. Utilizo también memes o chistes gráficos para llamar su atención.

Seguro no soy la mejor maestra, pero intento ser mejor cada día. Creo que con el tiempo me he sensibilizado mucho con los adolescentes y trato de entender sus dinámicas.

¿Qué siento al estar en contacto con esa nueva realidad? Me da emoción, es un reto aprenderme sus nombres (en la actualidad tengo 300 alumnos), siento alegría de ver sus sonrisas, siento enojo cuando veo que no hacen caso, siento orgullo cuando alguien entiende un tema, siento rabia cuando alguien dice que hay pobres porque quieren, siento regocijo cuando me saludan en la calle mis alumnos y ex alumnos, siento pánico cuando tengo que tratar con padres de familia, siento tristeza cuando se acaba el ciclo, siento nostalgia cuando recuerdo mi primer grupo.

Las expresiones de las vivencias de esta maestra, denotan un gusto por lo que hace, sin embargo expresan cierto choque con su formación disciplinar, cuando dice que ha tenido que utilizar materiales que serían cuestionados por el gremio de historiadores. Para ella lo fundamental son los procesos de planeación didáctica y que el docente sea un apasionado de la disciplina que enseña. Concibe el aprendizaje desde el enfoque constructivista, en el sentido de que implementa muchas dinámicas con los estudiantes, apoyados y motivados por ella y un interés por trabajar con diversos materiales que puedan ser atractivos para los adolescentes. Y algo que llama la atención y que solo otra profesora lo manifiesta, el reconocer que constantemente se está evaluando, en un proceso reflexivo de su quehacer cotidiano para hacer cambios en la práctica docente.

Profesora 5:

Mis primeras dos semanas como profesor cambiaron totalmente mi visión de la educación, lo primero que se me vino a la mente fue mi vida de estudiante de secundaria a finales de los años noventa, el Plan de Estudios de aquel entonces era totalmente distinto al actual y la formación de los docentes también, los métodos y recursos para impartir las clases también eran distintos, ahora la era digital es lo novedoso para lograr lo que ahora denominaron como aprendizajes esperados.

Dentro del aula, las primeras complicaciones vinieron al momento de impartir mi clase, aunque las materias o asignaturas que en ese momento tuve fueron relacionadas a la Historia de México e Historia de Sinaloa; por más que se conozca el tema, al momento de explicar todo se tornó complicado, por más pedagogía que se tenga como apoyo, los adolescente son muy cambiantes y nada es homogéneo, así que lo complicado apareció al momento de explicar las clases. La formación académica que uno tiene y la forma en que uno recibió toda esa información dentro de las aulas en la Universidad son totalmente distintas a las aulas de adolescentes de secundaria, así que lo complicado empezó, el primer día como docente, mi mente se puso en blanco, no sabía cómo explicar la clase o empezar a sustituir palabras para los alumnos de entre doce y quince años.

Con mi fracaso para poder comunicarme con los alumnos, me quedó claro que los jóvenes no quieren escuchar al profesor hablar y hablar, quizás en una Licenciatura eso es primordial y a la vez interesante porque uno eligió estar ahí sentado, pero para los jóvenes de estas edades no, inclusive me di cuenta que para muchos solo era estar sentado y pasar el tiempo, y añadiéndole que la Historia ni por la cabeza les pasaba, entendí en ese corto tiempo que en la actualidad (en su mayoría y no en su totalidad) los estudiantes no quieren estudiar y los profesores no quieren dar clases.

En la primera semana fue de regarla totalmente, mi primer error fue llenarlos de información y al final de cuentas no se lograba nada, los estudiantes no necesitaban demasiada información para abarcar el contenido por tema de clase, también me cerré a realizar las clases más dinámicas y eso las volvía aburridas...

Creo que mi preocupación primordial es que no se logre el objetivo planteado en las aulas, además de preocupación; creo que siento a veces cierta culpabilidad cuando no logro el objetivo total que me planteo a cada inicio de clases, me preocupa no poder lograr que un tema se aprenda o se concluya; se avanza pero muy poco y eso a veces es frustrante y más cuando dentro de las mismas instituciones educativas no se le da la suficiente seriedad al papel que juega la educación en la formación de los jóvenes.

Es un testimonio auténtico y honesto de una joven profesora que siente la responsabilidad y el reto de ser profesora de historia. Primero experimenta el choque con esa nueva realidad que es la escuela, que la traslada a su biografía como estudiante, sobre todo por los cambios en los planes y los recursos tecnológicos para la enseñanza. Posteriormente el conflicto y las diferencias en su formación como historiadora y cómo ahora ella tiene que enseñar la historia a adolescentes, que no quieren saber nada de la historia presentada a través de estrategias verbalistas. La preocupación, culpa y fracaso son parte de las emociones que experimenta cotidianamente, un choque muy angustiante con la realidad escolar.

Profesora 6:

Mi experiencia las dos primeras semanas fueron de emoción dedicarme a dar clases de secundaria representaba algo nuevo en mi vida, las primeras semanas fueron un poco agobiantes pues no tenía experiencia impartiendo clases, pero el colegio me brindó capacitación a inicio de ciclo escolar, el platicar con las maestras que ya tenían experiencia dando clases me ayudó mucho, ya que sus consejos de cómo trabajar en aula con adolescentes me sirvió de gran apoyo para planear mis primeras clases. El colegio contaba con una coordinadora de secundaria, quien nos capacitaba en la organización y planeación de las clases, todavía recuerdo que en primer año se impartía Historia I, y estaba planeando mi clase sobre la evolución del hombre, y me mandó llamar al sacerdote encargado de officiar misa en la capilla de la institución, para preguntarme como abordaría el tema a las niñas, lo cual le comente que me basaría en el programa que marcaba la Secretaría de Educación Pública, a lo que él me respondió que DIOS, había creado el cielo, la tierra y todas las cosas, y nosotros no proveníamos del mono, que era una teoría dicha y escrita por científicos. Desde ahí supe que mis planeaciones siempre estarían condicionadas y no se me daría libertad al momento de organizar mis clases, por eso cuando otra escuela particular me ofreció más horas, no dude en aceptar (...) y fue el 2005 cuando decido renunciar a mi trabajo (...) la paga era menor era más trabajo, grupos muy numerosos, pero te otorgaban la libertad de dar clases basándote en tus estrategias de enseñanza, eso fue lo que me gustó...

Hay experiencias que están marcadas por el tipo de institución educativa, algunas escuelas privadas tienen actividades para ayudar en el proceso de inserción, al inicio del ciclo escolar se exponen los fundamentos educativos y la filosofía de la institución y se les capacita para las tareas docentes, además los directores y los mismos profesores apoyan con consejos a los profesores nuevos.

Situación que es valorada positivamente por esta profesora, sin embargo esta escuela era de carácter confesional y esta profesora es “orientada” para que algunos temas no sean tratados desde el punto de vista científico, sino religioso, lo que le genera molestias. Por estas circunstancias, cuando se le presenta otra oportunidad de trabajo menos atractiva en lo remunerativo pero con más posibilidades de libertad y autonomía para desarrollar su práctica docente, no duda en dejar ese trabajo.

CONCLUSIONES

El proceso de inserción en la cultura escolar se hace sin acompañamiento de un tutor o mentor, cuando se supone que así lo establece el SPD; en algunos casos los profesores de mayor experiencia sienten solidaridad por esos “jóvenes inexpertos” y los apoyan con asesorías y consejos. De los casos descritos, encontramos que las maestras más jóvenes y que tienen poca experiencia y limitada formación pedagógica –didáctica, no manifiestan que la enseñanza sea una tarea compleja, se enfocan en la planeación didáctica, las estrategias de enseñanza/aprendizaje y por combatir el rechazo a la historia como disciplina escolar.

En esta fase no expresan necesidades formativas, sienten que la experiencia hará su parte en el proceso formativo. En esta etapa priva la identidad como historiadores y la poca identificación con su rol como profesor, incluso podría existir poco interés por la pedagogía y la didáctica. Según Páges, “sólo en la práctica, a veces después de muchos años, el profesor o la profesora toma conciencia de sus déficits profesionales” (2002, p. 208).

Las transiciones de estudiante a profesor, se deben estudiar como discontinuidades, como etapas de ruptura e incertidumbre, incluso de retrocesos y pérdidas de comportamiento y de capacidades aparentemente adquiridas. Algunas capacidades reaparecerán más tarde y otras dejan de ser funcionales (Armenta y Jacobo, 2014).

La investigación y comprensión de las transiciones es pertinente y vital para comprender como están experimentado estos jóvenes profesores el choque con la realidad escolar, el tipo de reflexión profesional y el sentido que le dan a la misma, las estrategias que construyen para vivir esta etapa (Armenta y Jacobo, 2014).

Cuando estos profesores principiantes asumen un compromiso ético con la docencia, con la formación de los jóvenes y sienten que no están logrando el objetivo, son presa de emociones como la frustración, tristeza, impotencia y la desesperación, en algunos casos los paraliza momentáneamente y tienen que hacer un esfuerzo titánico para seguir adelante. Es por ello que las instituciones responsables de la formación de profesores deberían construir programas para la formación inicial y la fase de inserción profesional para que acompañen a estos jóvenes profesores en este proceso.

En el caso de las licenciaturas en Historia, es un imperativo que asuman que buena parte de sus estudiantes se van a dedicar a la docencia y que sus diseños curriculares deben integrar y equilibrar la formación disciplinar y la formación pedagógica-didáctica. En la formación para la docencia, el desarrollo de la transposición didáctica será fundamental, para que los futuros profesores no se aferren en un proceso de transmisión de saberes disciplinares. Otro eje fundamental será el análisis y reflexión de prácticas de enseñanza y un programa de acompañamiento-mentorazgo durante el primer año de inserción profesional.

REFERENCIAS

- Armenta, B. y Jacobo, H. (2014). *Educadores. Transiciones profesionales y trabajo pedagógico en contextos adversos*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa, Universidad Autónoma de Nayarit.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre educación*. 12, 13-30. Recuperado de <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8988/1/12%20Estudios%20Ea.pdf>

- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfica-narrativa en educación. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/49/1246>.
- Lerner, S. (1989). Hacia una didáctica de la historia: Propuesta para mejorar la enseñanza de Clío. *Perfiles Educativos*, pp. 45-46.
- Marcelo, C., (2008). *Profesorado principiante. Inserción profesional*. España: Octaedro.
- Pagès, J. (2000). El currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado: investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la DCS. En Joan Pagès et al., (eds.). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. España: Universidad de Huelva, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Colofón, Grao.
- Rivera, M., (2013). *Las creencias de los profesores sobre la formación disciplinar-docente y las prácticas docentes en la Licenciatura en Historia*. (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Sinaloa, Culiacán, Sinaloa, México.
- Sánchez, A. (2002). *Reencuentro con la Historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. México: Paideia.
- Wong, H. (2004). Induction programmes that keep new teachers teaching and improving. National Association of Secondary School Principals. *NASPP Bulletin*, 88(638), pp. 41-59.
- Villanueva, O. (2010). *De estudiantes a profesores. Transición y dilemas en la incorporación profesional*. México: Problemas educativos de México, FOCIM, Miguel Ángel Porrúa.
- Zavala, A. (2009, mayo). La práctica de la enseñanza puede ser también una investigación. En: *V Jornadas sobre la Formación del Profesorado: docentes, narrativas e investigación educativa*. Mar de Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata. Accesible en: http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/profesorado2009/final/comunicaciones/3_investigaciones/3a_10.pdf.

BALANCE DEL POSGRADO PROFESIONALIZANTE APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN ZACATECAS, 2011-2018

**IRMA FAVIOLA CASTILLO RUIZ
MARÍA DEL REFUGIO MAGALLANES DELGADO
Universidad Autónoma de Zacatecas**

Resumen

Esta ponencia hace un balance del posgrado profesionalizante de Aprendizaje de la Historia en Zacatecas de 2011-2018, periodo en el que estuvo vigente en la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). El posgrado abrió seis generaciones con una matrícula que se incrementó y cambio gradualmente de un alumnado con formación inicial en historia a un estudiantado egresado de áreas de las humanidades, educación y ciencias sociales. Esa transición propició una coexistencia entre las investigaciones e intervenciones educativas para la enseñanza de la de historia, de la historia de la educación, de las instituciones y estudios de caso a partir de la problemática que genera la implementación de las disciplinas escolares, las reformas educativas, la evaluación docente y la adaptación curricular, entre otros.

La interdisciplinariedad en la formación inicial del estudiantado generó un doble esfuerzo académico por parte del colectivo docente del posgrado: orientar investigaciones contemporáneas sobre la educación y otros campos formativos, y sostener las líneas de generación del conocimiento del Cuerpo Académico “Enseñanza y difusión de la Historia” junto con los proyectos especializados de historia de la educación, cine y ciudad en los siglos XIX-XX.

Palabras clave: profesionalización de la docencia, currículo, aprendizaje de la historia.

INTRODUCCIÓN

En los años noventa del siglo XX, la profesionalidad docente colocó su mirada en las instituciones de educación superior y en los programas de pregrado y posgrado para hacer de la docencia una competencia profesional para la enseñanza y el aprendizaje de calidad, y al profesorado un agente estratégico en la gestión pedagógica (Perrenoud, 1998).

Se asumió que la profesionalización del magisterio que se desempeñan en los diferentes niveles educativos, no concluía en la formación de pregrado normalista o universitaria sino que era un continuo en la trayectoria académica y laboral.

En este contexto, cada vez más, el mercado laboral de la enseñanza en México y las tendencias de la formación docente internacional, exigen la adquisición de competencias con perspectiva global para incidir en la educación para el desarrollo sociopolítico sustentable.

De igual manera, las coyunturas de la firma del Acuerdo por la Calidad de la Educación (ACE) de mayo de 2008 y la Ley de Servicio Profesional Docente de 2013, propiciaron que la Secretaría de Educación Pública (SEP) reconociera que la ausencia de una cultura profesionalizante de calidad dejaba como saldo un magisterio en educación básica con escasos conocimientos disciplinares y multidisciplinares para hacer frente a la problemática emergente de la educación del futuro.

Con el Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica de 2009, se inauguró una nueva fase en la profesionalización docente caracterizada por la presencia de posgrados disciplinares que ofertaban las escuelas normales y las universidades públicas y privadas para contribuir a la nueva profesionalidad de la enseñanza, y en 2013, se da el retorno de los programas generales en educación y por niveles educativos en los posgrados.

En este contexto, esta investigación hace un balance del posgrado profesionalizante Aprendizaje de la Historia¹ que se ofertó en la Unidad Académica de Docencia Superior en la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) de 2011 a 2018. Periodo en el que se abrieron seis generaciones con una matrícula que se incrementó y cambio gradualmente de un alumnado con formación inicial en historia a un estudiantado egresado de las áreas de las humanidades, la educación y las ciencias sociales.

Esa transición propició una coexistencia entre las investigaciones e intervenciones educativas para la enseñanza de la historia, con las de historia de la educación, historia de las instituciones y estudios de caso que mostraban la problemática que provocó la implementación de las disciplinas escolares, las reformas educativas, la evaluación docente y la adaptación curricular, entre otros.

La interdisciplinariedad en la formación inicial del estudiantado implicó un doble esfuerzo académico por parte del colectivo docente del posgrado: orientar investigaciones contemporáneas sobre la educación y otros campos formativos, y sostener las líneas de generación del conocimiento del Cuerpo Académico “Enseñanza y difusión de la Historia” que versaban en torno a proyectos especializados de historia de la educación, el cine y la ciudad en los siglos XIX-XX.

¹En el 2011, en Zacatecas se abrieron de forma paralela tres programas de posgrado en educación en torno a la profesionalización de la enseñanza de la historia: Maestría en Educación Histórica en el Centro de Actualización del Magisterio, Especialidad en exploración y comprensión del espacio y el tiempo social en la UPN-321 y Aprendizaje de la Historia en la UAZ.

La profesionalización de la docencia en la UAZ

En 2002, el estado del conocimiento que arrojó el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en torno a los programas de maestría en educación, mostró que de los 271 programas repartidos en 130 Instituciones de Educación Superior, solamente once estaban inscritos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad que evalúa el CONACYT, es decir, el 0.4 % se acreditaron en dos vertientes: investigación y profesionalización.

Diversificar los programas e incrementar la matrícula agudizó el subdesarrollo en la profesionalización de la enseñanza que imperaba décadas atrás (*Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2003); por lo tanto, los programas de posgrado en Historia en 2011, necesitaban abandonar las orientaciones academicista, técnica, personalista y práctica e inscribir sus planes de estudio en la orientación social-humanista para responder a las competencias educativas trazadas para la disciplina.

En Zacatecas, la profesionalización de los docentes de los planteles de la preparatoria de la UAZ en 1984 obedeció a los problemas del rezago de grados académicos de este sector del magisterio universitario y una eficacia terminal caracterizada por altos índices de deserción escolar. Este año se crea la Especialidad en Docencia Superior con profesores de las facultades de psicología, antropología e historia de las ideas y filosofía; este programa atrajo a los profesores de educación básica, volviéndose insuficiente su mapa curricular.

Se cierra este posgrado, pero se abre la Maestría en Ciencias de la Educación en 1995 y la Maestría en Docencia y Procesos Institucionales en 1997; ambos se cancelaron en 2011, para dar paso a la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas y Maestría en Humanidades y Procesos Educativos (compuesta por tres orientaciones de Aprendizaje de la Historia, Docencia y Procesos Institucionales y Maestría en Tecnología e Informática Educativa que poseían su propio Plan de estudios).

Con los nuevos mapas curriculares, el universo de beneficiarios se amplió, se extendió la diversidad temática y los estudios de caso; y se abrieron los horizontes para la formación de cuerpos y redes académicas. En estos dos proyectos de posgrado de la UAZ, la investigación como herramienta formativa nutrió la investigación educativa dirigida al análisis del currículum y la práctica docente de un sector de sus profesores.

En el 2009, se pretendió ir más allá de la profesionalización del docente universitario, como sector que necesitaba cambiar su práctica. Se pensó en vincular a la UAZ con el sector del magisterio de educación básica de la entidad. El rector, Francisco Javier Domínguez Garay (2008-2012), negó la apertura del programa de posgrado “Enseñanza de la Historia” que diseñaron y sometieron a concurso nacional un colectivo de docentes de la Unidad de Historia en la convocatoria que lanzó la Secretaría de Educación Pública en 2008 en el marco del ACE.

Este posgrado fue dictaminado favorablemente y figuró en el Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en 2009 y representaba el puente entre el Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de los Maestros de Educación Básica en Servicio (SNFCSP) creado en 2008. Este Programa pugnaba por “el fortalecimiento de la agenda educativa y la formalización de la participación del sistema de educación superior en la profesionalización del magisterio de la entidad (Cordero, Luna & Patiño, 2011).

A pesar de esta realidad, el posgrado de “Enseñanza de la Historia” pereció frente a la negativa de la administración central, pero principalmente por las querellas y rencillas políticas entre el

colectivo de maestros que laboraban en los posgrados y los profesores que se desempeñaban en la licenciatura de la Unidad de Académica de Historia.

En mayo de 2011 se presentó una segunda oportunidad para profesionalizar en la disciplina histórica en la modalidad presencial intensiva los días viernes y sábado con diez horas semana-mes. El anhelo de formar al profesor para mejorar la calidad de la enseñanza, para optimizar el proceso educativo y para innovar, permitió que la Unidad Académica de Docencia Superior abriera la Maestría en Humanidades y Procesos Educativos como oferta educativa profesionalizante para el magisterio de la entidad con tres orientaciones: Docencia y Procesos Institucionales, Tecnología Educativa y Aprendizaje de la Historia.

En estas orientaciones se desarrollaba investigación educativa a través de los Cuerpos Académicos: Enseñanza y difusión de la historia (CA-UAZ-184), Cultura, currículum y procesos institucionales (CA-UAZ-150) y Tecnología e innovación educativa (CA-UAZ-200). Cada orientación era en sí un programa de posgrado con altos niveles de autonomía académica. El ideal pedagógico de estos posgrados especializados era el “saber hacer la práctica desde un saber pensar, un saber aprender para enseñar y un saber teórico para saber crear soluciones socio-psicopedagógicas para el aprendizaje” (UADS, 2011, p. 38).

El posgrado en aprendizaje de la historia: currículo y retos docentes

En abril de 2011, en pleno periodo vacacional, circuló la noticia en los medios de comunicación de la UAZ, que estaba abierta la convocatoria del Programa de Maestría en Humanidades y Procesos Educativos. Convocatoria que con base en los lineamientos del Departamento de Servicios Escolares cerraba ese mismo mes. Las tres orientaciones del posgrado: Docencia y Procesos Institucionales, Tecnología Educativa y Aprendizaje de la Historia², cada quién por su lado, necesita asegurar el número suficiente de aspirantes que garantizara la carga laboral de aproximadamente veinte docentes de tiempo completo de base.

El Plan de estudios de Aprendizaje de la Historia estaba integrado por 18 seminarios desde una noción progresiva para que el alumnado se acercara primero a un curso avanzado, después a un tópico selecto y finalmente a un tópico de especialización del primer al tercer semestre; el cuarto semestre se desarrollaba, con base en dos seminarios, una estancia o práctica de investigación y la elaboración de la memoria, reporte o tesina. Los cursos obligatorios eran Filosofía e Historia de la educación, Paradigmas del proceso enseñanza-aprendizaje, Teoría y metodología de la investigación educativa, Diseño e intervención de procesos educativos y Producción intelectual supervisada (UADS, 2011).

Los seminarios optativos fueron trece: El problema de la construcción histórica, Fundamentos teóricos y filosóficos de la pedagogía, El marco situacional en el campo de la historia, Historiografía de México siglos XIX y XX, Historia universal contemporánea, Teoría y diseño curricular, La enseñanza de la historia en México: problemas y evolución; Análisis en los medios de comunicación en la enseñanza de la historia, Taller de elaboración de recursos pedagógicos, Historia de la educa-

²En el 2011, estas orientaciones estuvieron lideradas por la maestra Marcelina Rodríguez Robles, doctor José de Jesús Hernández Berumen y doctor Antonio González Barroso, pero la responsable institucional era Rodríguez Robles, docente que había desempeñado ese rol por catorce años consecutivos en los programas de educación antecesores en la Unidad Académica de Docencia Superior.

ción en México, Taller de recursos audiovisuales y nuevas tecnologías en la enseñanza de la historia, Historia contemporánea de México y Formas discursivas en la enseñanza de la historia (UADS, 2011). Esta diversificación curricular se hizo para atender las recomendaciones y lineamientos de las instancias evaluadoras como el PNPC.

Este mapa curricular era un híbrido entre las líneas de generación de conocimiento del Cuerpo Académico “Enseñanza y difusión de la Historia”,³ los proyectos de investigación individuales de los cuatro docentes de tiempo completo del programa con los aspectos psicopedagógicos, curriculares y didácticos adaptados para el caso de la enseñanza de la Historia. Este pequeño colectivo de tres profesoras y un profesor (María del Refugio Magallanes Delgado, Norma Gutiérrez Hernández, Lidia Medina Lozano y Antonio González Barroso), que cambiaron su adscripción laboral de la Licenciatura de Historia a la Unidad Académica de Docencia Superior, giraron sus naves epistémicas hacia otro rumbo: la formación de docentes en la enseñanza de la Historia.

El mapa curricular del posgrado en Aprendizaje de la Historia compartía ciertas características con el plan de estudios de la Maestría en Educación Histórica (MEH)⁴ que se integra en campos como la historia, la historia de la educación, la educación histórica, ciencias de la educación, seminarios y estancias para la innovación. En el campo de Historia se aborda: teoría de la historia, corrientes historiográficas contemporáneas, trabajo con fuentes históricas y análisis e interpretación de obras historiográficas; como optativas están historiografía del mundo I y II e historiografía de México; la historia de la educación se ofrece seriada en seminarios I y II e historia regional de la educación. Se suman optativas como usos públicos de la historia y el desarrollo de las nociones históricas, valoración del patrimonio histórico y difusión de la Historia: Cine, arte, literatura, tecnología, museos e historia (CAM, 2011).

Cabe señalar que un punto de convergencia en el programa de Aprendizaje de la Historia, MEH y la especialidad Exploración y comprensión del espacio y el tiempo social⁵ fue considerar que al profesorado le hacía falta una “reconceptualización de su labor docente y el cambio en sus creencias y prácticas en función de los nuevos planteamientos” (Ruiz, 2012, p. 53), tal como sugería el modelo educativo basado en competencias y la política del sistema de Formación Continua y Superación Profesional de Docentes en Servicio.

³Este CA se formó en 2009 como parte de tres coyunturas: la influencia de los coloquios regionales de enseñanza de la historia que se realizaban en Guadalajara, el diseño del programa de posgrado de “Enseñanza de la Historia” con el que se participó en la Primera convocatoria del Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica de 2009 y dar a la licenciatura en Historia de la UAZ el primer cuerpo académico en temas e investigaciones novedosas que lo iban a distinguir de las propuestas de los posgrados en Historia y Humanidades.

⁴Para la MEH, el conocimiento, la conciencia y el pensamiento histórico se desarrollan a partir de procesos de investigación que involucran elaboración de interrogantes e hipótesis, análisis e interpretación de fuentes primarias como elementos de validación y argumentación así como producción de conocimientos. En este sentido, la matriz historiográfica es uno de los ejes que fundamentan este paradigma; la aproximación que se realiza desde el aula a la historia parte de la disciplina misma, no sólo de sus contenidos, sino desde su episteme (Mora & Ortiz, 2012).

⁵La propuesta de la especialidad de la UPN-321 buscaba contribuir a la comprensión del espacio geográfico, como resultado de las relaciones entre los componentes naturales, sociales y económicos, para que de ello deriven los alumnos competencias sobre el medio donde se vive. La meta es el fortalecimiento de la percepción espacial, el conocimiento del territorio y la identidad de los grupos humanos, a través de los cuales se promueve la identidad nacional y la solidaridad con los pueblos del mundo, lo único que hace falta en el proceso de enseñanza y aprendizaje del espacio y el tiempo social, es el ejercicio de análisis e interpretación de información histórica y geográfica, para movilizar sus saberes con una actitud de valoración hacia la diversidad cultural y ambiental del mundo (UPN, 2009).

Para el colectivo docente del posgrado en Aprendizaje de la Historia, el reto académico fue enorme. Representó hacer docencia especializada en el campo de algunas ciencias de la educación y las nuevas discusiones sobre las funciones sociales y usos públicos de la historia, pensar la investigación histórica de la educación del presente para orientar proyectos de intervención e investigación educativa entre el alumnado, y ser investigadores de temas históricos de la educación siglos XVIII al XX, de la ciudad en siglo XIX y de la teoría de la historia para avalar las 15 horas que la Coordinación de Investigación y Posgrado de la UAZ exige al docente de carrera y sostener los nombramientos en el Sistema Nacional de Investigadores.

El colectivo de Aprendizaje de la Historia partió de cuatro certezas. Primera: el plan de estudios atendía al principio de la flexibilidad del Modelo Educativo UAZ Siglo XXI; segunda, la matrícula del programa estaría compuesta en su mayoría por el alumnado egresado de la licenciatura en Historia, pero sobre todo de aquellos que habían optado por el eje terminal de docencia; tercera, estos historiadores de pregrado, siguiendo a Sánchez Quintanar, tenían que ser las y los “historiadores enseñantes” de la disciplina en nivel básico; y cuarta, incluir en la profesionalidad docente, el dominio de una competencia reflexiva para la enseñanza relacionada con “destrezas de reflexión, indagación, autoevaluación, observación sistemática, simulación y colaboración para la mejora de la práctica” (Fernández, 2004, p. 5).

Para cubrir esta última etapa, el plan de estudios de la Orientación de Aprendizaje de la Historia propuso seminarios novedosos en la formación de las y los licenciados en historia torno a la filosofía, la pedagogía, el diseño curricular y la transposición didáctica aplicados a la historia, pero no se autorizó la contratación de nuevos recursos humanos con este perfil académico. La imagen que tiene el Plan de Estudios de Aprendizaje de la historia sobre la función docente es aquella que está en estrecha relación con el contexto de intervención donde opera el profesor. Contexto, pues, de “interacción social tripartita: sociocultural, institucional e instructivo” (Tejada, 2002, p. 80), a la que únicamente le hacía falta el dominio disciplinar de la didáctica de la Historia que se ofrecía en la orientación del posgrado.

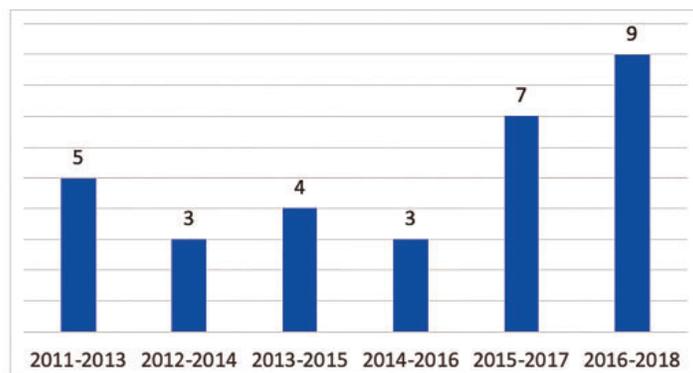
Matrícula, titulación y temas de investigación

Como ya se mencionó, el posgrado de Aprendizaje de la Historia inició en 2011. En su registro ante las autoridades del Departamento de Servicios Escolares de la UAZ, se estipuló que su apertura era anual con base en fechas establecidas por esta dependencia universitaria. Desde su inicio hasta su cierre en 2017, se abrieron seis generaciones, las cuales arrojan un total de 51 alumnas y alumnos inscritos al programa.⁶

En atención a que el alumnado era profesor frente a grupo, las sesiones se llevaron a cabo los viernes y sábados en un horario de 17:00 a 21:00 horas y de 9:00 a 15:00 horas respectivamente; convirtiéndose el proceso de enseñanza-aprendizaje en una acción intensiva. El comportamiento de la matrícula fue el siguiente:

⁶Se dieron seis deserciones temporales que se resolvieron con su incorporación en la generación 2016-2018; solamente se tuvo una deserción definitiva que dejó la matrícula final en 50 alumnos y alumnas.

Figura 1. Matrícula del posgrado Aprendizaje de la Historia 2011-2018.

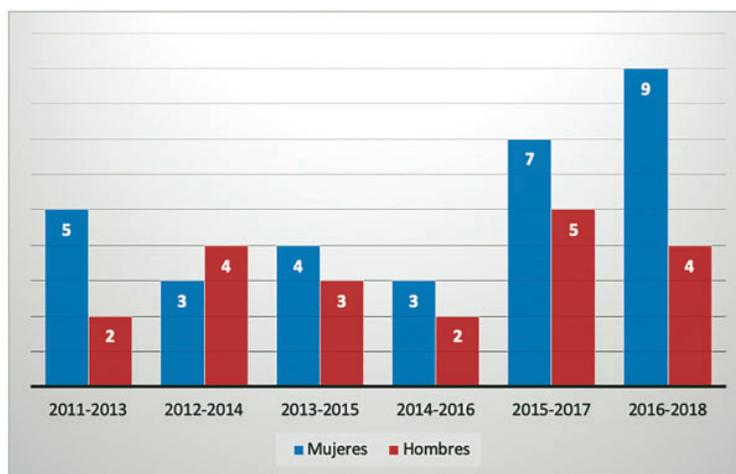


Fuente: Elaboración propia con base en expedientes de Aprendizaje de la Historia

Los datos muestran que en las dos últimas generaciones, la matrícula se duplicó en comparación con la generación 2011-2013 y la generación 2014-2016 refleja una baja significativa con el periodo anterior (2013-2015), la cual se atribuye a dos factores internos: el jaloneo que hizo la orientación de Docencia y Procesos Institucionales de las y los aspirantes en la fase de prescripción, como mecanismo de presión para que Aprendizaje de la Historia se diera de baja de la Maestría en Humanidades y Procesos Educativos, y el cambio de adscripción y jubilación anticipada de dos docentes de base (Lidia Medina Lozano y Antonio González Barroso). Acontecimientos que provocaron que la planta docente quedara reducida a dos docentes de tiempo completo.

La composición de la matrícula por sexo de Aprendizaje de la Historia de 2011-2018 muestra que el número de mujeres superó a los hombres en cinco generaciones, pero de manera importante este fenómeno se dio en la generación 2016-2018. Este dato está en consonancia con la tendencia de feminización del magisterio en educación primaria y secundaria, la cual se reproduce en los posgrados del área de humanidades y educación. La siguiente figura ilustra esta situación:

Figura 2. Hombres y mujeres de Aprendizaje de la Historia, 2011-2018.

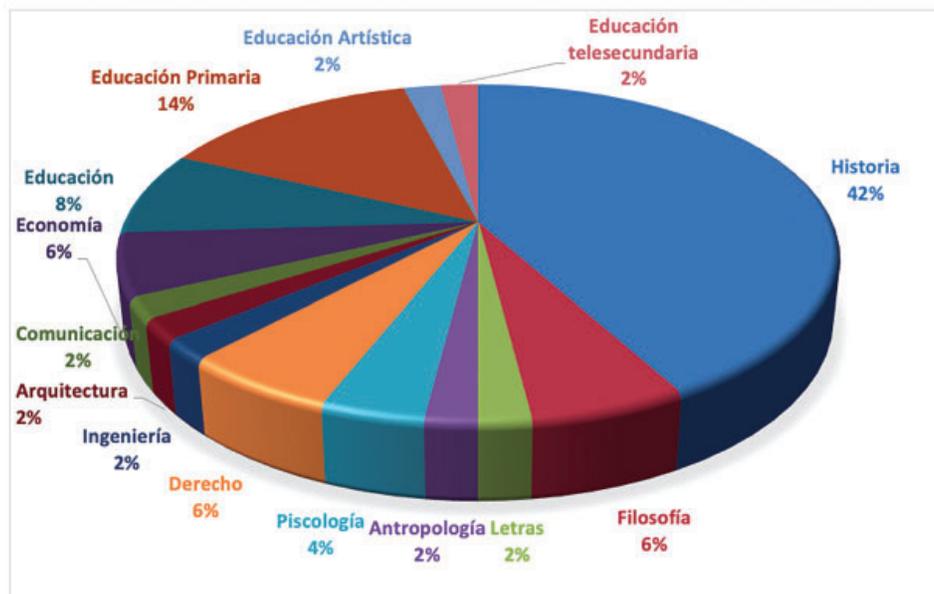


Fuente: Elaboración propia con base en expedientes de Aprendizaje de la Historia

En cuanto a la formación inicial del estudiantado de Aprendizaje de la Historia, está tuvo un cambio importante: de historiadores en el mercado de la enseñanza a profesionales universitarios y normalistas en la educación. El curso propedéutico que tenía una duración de seis fines de semana incidió en esta composición interdisciplinaria. En este periodo de inducción académica, poco a poco otros profesionistas se vieron atraídos por un plan de estudios en la enseñanza de la historia, por la convicción de que la indagación en el campo de la educación es una acción interdisciplinaria y la buena recepción que tuvo la trayectoria y producción en el campo de la investigación histórica y de historia de la educación de su planta docente.

Las instituciones de procedencia del alumno fueron la UPN-321 (programas de Intervención Educativa y Licenciatura en Educación), Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” (programas de licenciatura en Educación primaria y telesecundaria); Programas de licenciatura en Historia, Psicología, Economía, Ingeniería, Derecho, Letras y Filosofía de la UAZ, el Tecnológico Regional de Estudios Superiores de Zacatecas (programa de Arquitectura civil), Universidad Autónoma de San Luis Potosí (programa de licenciatura en Antropología), Universidad de Desarrollo Profesional (licenciatura en Educación) y la Universidad de Durango campus Zacatecas (licenciatura en comunicación).

Figura 3. Formación inicial de las y los alumnos de Aprendizaje de la Historia, 2011-2018.



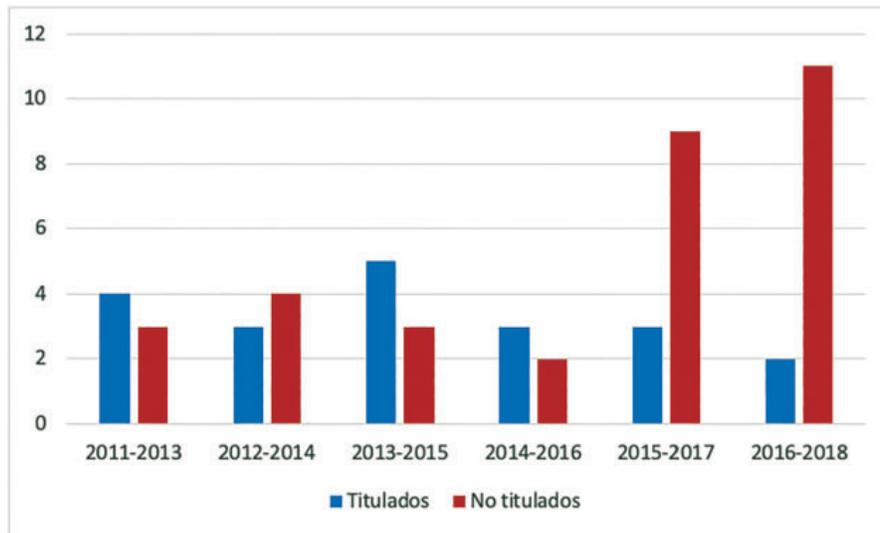
Fuente: Elaboración propia con base en expedientes de Aprendizaje de la Historia

Estos datos sostienen que, si bien existe un predominio de historiadores que representan el 42 %, la presencia importante de profesionistas de disciplinas que genéricamente pertenecen a las ciencias sociales, las humanidades y la educación, y de licenciaturas más cuantitativas (economía, ingeniería y arquitectura), fue del 58 % e hizo que la Unidad Académica de Docencia Superior se posicionara como formadoras de docentes frente a grupo en educación básica y media superior con cierto reconocimiento y prestigio frente a instituciones que tradicionalmente se han dedicado a la formación del magisterio: la Normal “Manuel Ávila Camacho”, el CAM y la UPN-321.

El problema de la eficacia terminal aquejó al posgrado de Aprendizaje de la Historia debido a cinco factores: 1) no logró acreditarse en el PNPC en 2012 porque CONACYT evaluó de forma conjunta a las tres orientaciones, 2) casi en su totalidad el alumnado era de tiempo parcial, 3) la desarticulación de carrera magisterial dejó de ser un incentivo para obtener el grado de forma inmediata en los egresados, 4) la movilidad que padece el profesorado que labora por contratos anuales provoca deserción temporal y 5) la asignación de dirección de tesis se concentró en las tres docentes que integraron el programa a partir del 2016.

Pese a estas vicisitudes, el índice de titulados fue el siguiente:

Figura 4. Estudiantes titulados en Aprendizaje de la Historia, 2011-2018



Fuente: Elaboración propia con base en expedientes de Aprendizaje de la Historia

Si bien, de los 50 estudiantes egresados, 20 han obtenido el grado, cifra que representa el 40%, la eficacia terminal por cohorte generacional más alta se dio en 2013-2015, pues esos alumnos y alumnas se titularon antes de los seis meses de haber egresado, tal como lo estipulaba el Plan de Estudios. Sin embargo, de los cinco factores ya mencionados, sobre todo, el último, llevar una sobrecarga de asesorías en las docentes de base que quedaron del 2011 al 2018, las titulaciones se presentan de forma más aislada, a pesar de que algunas investigaciones se ofrecieron a profesoras de la licenciatura en historia y del posgrado en investigaciones humanísticas y educativas, La dirección de la Unidad Académica de Docencia Superior ha sugerido la implementación de un curso de titulación para incrementar el índice de eficacia terminal, pero éste tendría que ser los viernes y sábado, y esos días, las docentes que se desempeñaron en el posgrado de Aprendizaje de la Historia están frente a grupo en la nueva propuesta profesionalizante de la UAZ: Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente.

El alumnado de Aprendizaje de la Historia tiene tres modalidades para conseguir el grado: tesina, intervención educativa y memoria profesional, pero no quedó excluida la tesis. En este sentido, los temas desarrollados por el alumnado que ya obtuvo el grado fueron los siguientes:

Tabla 1. Investigaciones del alumnado titulado de Aprendizaje de la Historia, 2011-2018

Generación	Tema de la investigación	Modalidad
2011-2013	Identidad y conciencia histórica en nivel preescolar.	Intervención educativa
	Microhistoria para pensar históricamente en nivel secundaria.	Tesis
	Identidad y conciencia histórica en nivel medio superior.	Intervención educativa
	La historia como recurso para el desarrollo del pensamiento crítico.	Intervención educativa
2012-2014	La pedagogía de la historia en tercer año de primaria.	Tesis
	La enseñanza de las humanidades en las preparatorias de la UAZ	Tesina
	El aprendizaje del inglés desde la historia y la cultura en la licenciatura de lenguas extranjeras de la UAZ	Tesis
2013-2015	Las reformas en primeras letras en Zacatecas, 1835-1857.	Tesis
	Educación laica y pía en Zacatecas 1895-1905.	Tesina
	Identidad y conciencia histórica en segundo año de primaria.	Intervención educativa
	La enseñanza de valores en nivel medio superior.	Tesis
2014-2016	Aprendizaje de la convivencia escolar en nivel primaria.	Tesis
	La formación del profesional técnico en nivel medio superior.	Tesis
	Análisis semántico de la caricatura animada estadounidense.	Tesis
2015-2017	Aprendizaje de la inteligencia emocional en nivel medio superior.	Tesis
	El tema de la Revolución Mexicana desde la vida cotidiana en nivel secundaria	Intervención educativa
	El rezago educativo en la ciudad de Zacatecas, 2000-2016.	Tesina
2016-2018	Planes de estudio en la licenciatura en arquitectura de Zacatecas del Tecnológico Regional.	Tesis
	La enseñanza en entornos virtuales en primaria.	Tesina

Fuente: Elaboración propia con base en expedientes de Aprendizaje de la Historia

Dos de las características de los temas bordados por el estudiantado como objeto de estudio fue que ellos eran actores que investigaban su práctica y entorno educativo –estudios de caso– (excepto cuatro estudiantes: las dos investigaciones de historia de la educación y dos alumnos que solicitaron ser profesores invitados en las sesiones de historia para recabar información para documentar su tema), y la realización de una mirada retrospectiva sobre el tópico para contextualizar la problemática del nivel escolar seleccionado.

CONCLUSIONES

El posgrado de Aprendizaje de la Historia fortaleció la oferta educativa de la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ e incidió en una revaloración del docente universitario como formador del magisterio por parte de las autoridades de la SEP de la entidad desde 2014 a la fecha. Esta revaloración ha provocado la intervención de este colectivo docente en el diseño e impartición de diplomados y talleres para actualizar al magisterio de educación básica, del subsistema de telesecundaria y educación media superior; la contratación para la realización de consultorías de programas federales en torno a la educación especial e inclusión educativa y el Programa de la Reforma Educativa.

El cierre del posgrado en 2017 obedeció a una rencilla de origen entre el colectivo docente de la Maestría en Humanidades y Procesos Educativos (que articuló a los tres orientaciones con las que inició en 2011: Docencia y Procesos Institucionales, Tecnología Educativa y Aprendizaje de la Historia) que fue obligado a “colaborar”, en lo que se denominó en 2010 por la administración central universitaria, “Programas de área” (UAZ, 1999).

En este tenor, este cierre se volvió inevitable y provocó incertidumbre académica y una sobrecarga laboral en las docentes que resistieron el embate de sus colegas, pero también abrió nuevos horizontes: el diseño y aprobación en 2017 de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (MEDPD), que opera actualmente con la primera generación y está en fase de pre-registro para concursar en el PNPC como programa de reciente creación en la convocatoria de septiembre de 2019.

Este viraje académico tendrá un costo: en junio de 2020 se dará el cambio del CA “Enseñanza y difusión de la Historia” (que actualmente está consolidado) y sus líneas de investigación por otro CA que este en consonancia con la MEDPD que está bajo el liderazgo de las docentes que dieron vida al posgrado en Aprendizaje de la Historia. Es cierto que en el plan de estudios de la MEDPD hay cuatro seminarios: Formación docente en México: presente y pasado, Historia de México siglos XIX-XXI, Historia de la educación en Occidente e Historia de la educación en México, que propician el acompañamiento de historiadores e historiadoras, pero el propósito formativo de estos cursos no es reconocer, problematizar y buscar soluciones a la enseñanza-aprendizaje de la Historia, ahora se trata de profesionalizar la docencia e incidir en el desarrollo profesional desde el enfoque global de la educación y los sistemas pedagógicos.

Hay que esperar el impacto que tendrá la nueva reforma educativa sexenal de Andrés Manuel López Obrador en los posgrados en educación, la relevancia que se otorgue a la profesionalización docente, los cambios en los planes y programas de estudio de nivel básico y a los aprendizajes clave para cada campo formativo.

Se requiere frenar los riesgos latentes alrededor de los posgrados profesionalizantes atendidos por las normales, las unidades estatales de la UPN y la universidad, para que aparecer y desaparecer la oferta educativa no sea una consecuencia de las novedades en la política educativa; urge convertir el desarrollo profesional en una competencia que lleve a la autonomía curricular y la gestión estratégica en lugar de una acción para la movilidad laboral clientelar; pero sobre todo, el crecimiento desregulado y de escasa calidad de programas que promueven las instituciones privadas bajo la falacia de tutoriales presenciales mensuales cortos que evitan el desgaste del profesorado.

REFERENCIAS

- CAM, 2009. Maestría en Educación Histórica. Centro de Actualización del Magisterio-Zacatecas.
- Cordero, G., Luna, E. y Patiño, N. (2011). La profesionalización de los maestros de educación básica. Retos para las instituciones de educación superior. En *Perfiles Educativos*, 33, número especial, pp. 239-249.
- Fernández, M. (2004). El desarrollo docente en los escenarios del currículum y la organización. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 8(1), pp. 1-20.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Graó.
- UPN, (2009). *Especialización tiempo y espacio histórico*. UPN-Ajusco.
- UADS, (2011). Maestría en Humanidades y Procesos Educativos. Unidad de Docencia Superior, Universidad Autónoma de Zacatecas.
- UAZ, (1999). *Modelo Académico UAZ Siglo XXI*. Zacatecas, Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Mora, G. y Ortiz, R. (2012). El modelo de educación histórica. Experiencia de innovación en educación básica en México, en *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (11).
- Revista Mexicana de Investigación Educativa. (2003). Septiembre-diciembre, (19).
- Ruiz, G. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en educación primaria: desafíos para la formación docente. En *Revista electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(1), pp. 51-60.
- Tejada, J. (2002). Perfil docente y modelos de formación, en De la Torre, S. y Barrios, O. (coords.). *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona: Ed. Octaedro.

LA ESCRITURA ACADÉMICA EN EL POSGRADO DE ENSEÑANZA DE LAS HUMANIDADES: UNA EXPERIENCIA INTERDISCIPLINARIA DE FORMACIÓN DOCENTE

MARÍA GUADALUPE MENDOZA RAMÍREZ
ROSALÍA PÉREZ VALENCIA
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Toluca

Resumen

Esta ponencia analiza el proceso de escritura de los alumnos de la maestría en Enseñanza de las Humanidades (Historia, Lengua y Literatura) en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Toluca, que se centró en la *composición de textos académicos* desde los fundamentos de Daniel Cassany. En el taller de escritura se elaboraron 17 artículos que tuvieron como eje el análisis de la práctica docente en la enseñanza de la Historia. Esta experiencia permite reflexionar sobre las dificultades que enfrenta la escritura en los alumnos de un posgrado que se orienta a la formación en investigación en la enseñanza de las humanidades. La planeación, composición y coherencia de los textos académicos obliga a desarrollar un trabajo de investigación interdisciplinario y colaborativo que ha estado ausente en muchos programas de formación docente.

Palabras clave. taller de escritura universitaria, formación docente, enseñanza de la historia, escritura académica.

INTRODUCCIÓN

Investigaciones educativas recientes como la de Alaniz (2017) y Carrasco (2013) destacan las dificultades que enfrenta los maestrantes en la planeación, composición y argumentación de escritos académicos, en particular de la tesis de grado, que se vive como una experiencia frustrante y de gran complejidad en los distintos contextos de producción y divulgación científica. Estas investigaciones analizan el reto que representa el desarrollo de un proceso autónomo en donde el alumno se convierta en autor de su propio texto.

Padilla (2011) descubre que es en la formación inicial cuando se debe iniciar formalmente la elaboración de escritos académicos para que los estudiantes elaboren ponencias, artículos y ensayos que los introduzcan a las prácticas de escritura autónoma, creativa y colaborativa.

Ahora bien ¿qué entendemos por escritura académica? En los modelos de formación docente la elaboración de textos académicos cobra relevancia y se asocia al concepto de *comunidades discursivas*, que se conciben como las prácticas situadas de lectura y escritura que varían de acuerdo con las culturas institucionales, las disciplinas y las épocas. “De allí la necesidad de aprender los modos de construcción, circulación y legitimación del conocimiento disciplinar que se forja y se negocia en el seno de estas comunidades, con normas más o menos tácitas” (Padilla, 2012 p.35).

La escritura universitaria tiene el propósito de generar un conocimiento emergente que se construye en un colectivo y promueve el pensamiento crítico. Desde los fundamentos de la pedagogía crítica, la escritura tiene una relación activa que ejerce la mediación entre el sujeto y el mundo lo que posibilita que los profesores se construyan como intelectuales y no como reproductores de ideas pedagógicas.

Para Giroux (1988) la escritura se convierte en una potente estrategia de aprendizaje que permite detonar un pensamiento que da cuenta de la relación entre lector, materia y escritor. En los contextos educativos, la práctica reflexiva sobre la escritura debe cuestionar, como punto de partida, los fundamentos de la escuela tecnocrática que ha descuidado el vínculo entre escritura y pensamiento crítico alentando un modelo instrumental donde:

...la pobreza en la escritura refleja pobreza de pensamiento, y lo que los profesores consideran a menudo simplemente un <error> en la escritura es de hecho el reflejo de un error en el pensamiento mismo [...] la pedagogía de la escritura puede utilizarse como medio de aprendizaje para ayudar a los estudiantes a aprender y a pensar críticamente acerca de cualquier materia concreta de los estudios sociales (p. 99).

Desde esta premisa, acercar al estudiante al desarrollo de la escritura tuvo como punto de partida dos interrogantes ¿Dónde se enseña a escribir? ¿Para qué se escribe en los programas de posgrado? Dos preguntas que se antojan sencillas para los estudiantes de un posgrado pero que en la práctica requiere de un arduo trabajo que hace necesario construir nuevas estrategias de escritura colaborativa.

El proceso de escritura y reescritura en una comunidad discursiva de posgrado no es una tarea fácil, ello obliga a revisar las viejas prácticas que se reproducen en los espacios de formación para construir estrategias de escritura que convierte este trabajo en una práctica creativa y sobre todo permanente.

El contenido de esta ponencia se estructura en tres apartados; el primero señala los fundamentos metodológicos del diseño del taller de escritura académica; el segundo describe el proceso de

recursividad y las tres fases que se desarrollaron y finalmente se muestra el resultado de esta experiencia de los estudiantes de la maestría, todos ellos maestros de primaria y secundaria de escuelas federales y del Estado de México.

El proceso de composición de textos académicos en la EMEH

El *taller de investigación y escritura académica* tuvo como eje la problematización de la docencia de la Historia y curricularmente se ubica en el primer semestre del programa de maestría en Enseñanza de las Humanidades: Historia, Lengua y Literatura (EMEH).

Se inserta en el modelo de formación de programa de posgrado que se imparte en la unidad UPN Toluca y que tiene como propósito formar profesionales de la educación en este campo interdisciplinario. Este taller se llevó a cabo en el primer semestre de la maestría durante el periodo julio-diciembre de 2018.

El taller se concibe como un espacio que proporciona al estudiante los elementos necesarios tanto para el análisis de textos informativos, así como para la elaboración de escritos académicos. Para no reducirlo a la mera práctica de desarrollo de elementos técnicos, el contenido de los textos se centra sobre la docencia de las Humanidades en la educación básica. Con el *escrito sobre la problematización docente*, inicia el proceso de elaboración de un proyecto de intervención que se concluye en el segundo semestre (EMEH 2009).

El diseño metodológico del taller tuvo como referente la perspectiva sociocultural de la enseñanza de la lengua de Daniel Cassany (2006), (2011) y (2016) quien analizan el *proceso de composición* de la escritura y plantea las siguientes interrogantes ¿Cómo se enseña a escribir en las universidades a los escritores novatos o inexpertos? ¿Cómo convertirlos en escritores expertos en la medida en que la escritura se convierta en una práctica social que sobrepase la mera habilidad instrumental?

La escritura académica es un *modelo de composición* que recurre a la generación de ideas que nacen y se reelaboran en nuevas ideas en la medida en que se comparte la escritura y la discusión sobre el proceso que cada uno de nosotros desarrolla. O sea, en la medida en que el texto apela constantemente a los lectores potenciales.

En otras palabras, el transitar de un escritor novato a un escritor experto, nos obliga a desplegar nuevas estrategias para la generación y la organización de ideas propias para llegar finalmente a la comunicación con nuestros pares. En este caso los escritores y sus lectores son los profesores que comparten preocupaciones y experiencias sobre la enseñanza de la Historia en la escuela primaria y secundaria.

Ahora bien, los buenos escritores deben preguntarse ¿Para quién escribo? ¿Cómo planeo mis textos? pues las ideas no salen de una vez y para siempre ¿Cuántas veces están dispuestos los autores a reiniciar lo escrito? y finalmente hasta dónde comparten los escritos con los lectores para corregir los errores de composición y de coherencia del texto.

Para Cassany (2011) los rasgos de los escritores competentes son los siguientes: a) tienen una conciencia de los lectores; b) dedican mayor tiempo a planificar el contenido de su texto; c) desarrollan una estrategia que se centra en la relectura de fragmentos y en la reelaboración de los mismos y corrigen el contenido del texto, las ideas y el orden de éstas (p. 120).

Fases metodológicas del taller. El *proceso recursivo* de la composición de textos académicos

La composición de textos académicos se sustenta en el concepto de *recursividad* dado que la estructura inicial del escrito se reformula a medida que aparecen ideas nuevas que no están incluidas en la fase de planeación, esto es, el escritor es suficientemente flexible para incorporar las ideas nuevas que tiene y modificar los planes que había hecho. Para los escritores competentes el proceso de composición es recursivo y cíclico y puede interrumpirse en cualquier punto para empezar de nuevo.

a) Primera fase: ¿Un texto académico se planea? Esta fue la pregunta generadora que permitió delimitar el tema de interés y el esquema inicial del contenido. La elección del tema de interés y plan de trabajo inició con la elaboración de un esquema que tuvo como detonante la pregunta ¿Creen que es necesario planear un escrito académico? De ser así, ¿qué ventajas tendría planificar un escrito? ¿Cómo lo planearías? Los elementos del esquema de planeación retomaron los lineamientos sobre la producción de textos académicos de Cossette (2011).

Se partió de la premisa de que planear un escrito académico no solo es necesario, sino imprescindible en la escritura universitaria y en particular en los programas de posgrado. La comunicación en nuestras comunidades tiene un problema recurrente que es la falta de coherencia y claridad de lo escrito. Con frecuencia nos perdemos en el desarrollo de las ideas que, creemos, fueron esbozadas en la introducción de nuestro texto. Olvidamos también para quién escribimos, y eso hace que los textos sean confusos, poco creativos y aburridos.

La planeación nos permite hacer conciencia también de las limitaciones que tenemos en el lenguaje, la ortografía y la redacción. Muchos escritores de textos académicos confían en que un corrector de estilo va a “pulir” su texto. Esta tarea tiene sus límites pues los correctores no pueden argumentar nuestras ideas, cuando éstas, son confusas e inacabadas. Las ventajas de planear los escritos son múltiples; nos ayuda a organizar el tiempo lo que evita la saturación de actividades en las aulas y en la escuela, nos permite identificar y subsanar nuestras debilidades para elaborar un texto coherente. Lo que finalmente evita la frustración y anima a la producción de nuevos textos.

El plan del escrito debe contener un tema de interés, delimitar bien el alcance del mismo y ser riguroso en la búsqueda y el análisis de la información para finalmente dedicarle tiempo a la escritura. El plan sugiere elaborar un mapa mental o un esquema a manera de lluvia de ideas y atenernos a las palabras claves, esto es, no utilizar frases ni ideas completas.

b) Segunda fase: La selección de las fuentes y elaboración de los resúmenes analíticos obliga a que el estudiante-escritor se pregunte ¿Qué referentes de la práctica se van a considerar en el escrito propio? Ello incluye la búsqueda documental en bases de revistas digitalizadas y en bibliotecas así como la selección y el análisis de la información en los artículos de investigación y los ensayos especializados.

La elaboración de resúmenes analíticos se constituye en una estrategia de lectura de comprensión de los textos científicos. Esta fase incluye como actividad la selección de información relevante mediante la elaboración de fichas de lectura en la que se identifica el contenido central del texto, datos sobre los autores y perspectiva teórica y metodológica y/o el resumen de los hallazgos de la investigación. La elaboración de esquemas que relacionan jerárquicamente el contenido lo que permite elaborar frases sintéticas y de resumen de fragmentos.

c) **Tercera fase:** Incluye la revisión de la versión preliminar y la elaboración final del artículo. Los lectores pares tuvieron a su cargo la revisión de la primera versión del trabajo que se centró en la coherencia del contenido y la composición del texto original. Las rúbricas se elaboraron con base en 1) el contenido y elaboración de sus esquemas y 2) la composición y comunicación del texto.

A continuación se presentan los aspectos a revisar por los lectores que fueron diseñadas por las responsables del taller de investigación.

Tabla 1. El contenido y elaboración de sus esquemas.

Estrategias y procesos de escritura	Escritores expertos	Escritores novatos
Esquema y planeación del escrito	Se elaboran varios esquemas en el proceso de escritura. El esquema final resalta las ideas primarias y secundarias, así como las palabras clave de las que parte el artículo. Integra ideas /preguntas a desarrollar en la introducción y el desarrollo del mismo.	El esquema que se empleó en la planeación integra ideas incompletas sobre los apartados a desarrollar en el artículo. Resistencia a modificar el esquema original
Selección y tratamiento de fuentes bibliográficas.	Selección de 5 referencias pertinentes que se eligen como resultado de una búsqueda exhaustiva en bases de datos de revistas especializadas. Aportan en los dos campos problemáticos que seleccionamos: 1) la práctica y formación docente y 2) la educación humanística. Elaboración de 5 o más resúmenes analíticos.	Selección de 1-3 artículos de revistas especializadas cuyo contenido apoya un campo temático.
Argumentación de las ideas centrales	Uso de recursos argumentativos que provoca nuevas ideas sobre la práctica docente. Uso de metáforas, lenguaje que interpela al lector.	Elaboración de 1-3 resúmenes analíticos. Reproducción fragmentada de las ideas de los autores consultados

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. La composición y comunicación del texto

Estrategias y procesos de escritura	Escritores competentes	Escritores incompetentes
Coherencia del texto	El título y los subtítulos del artículo guían la lógica de exposición de las ideas en cada apartado y se distinguen por ser ideas creativas que invitan a la lectura.	Los subtítulos en el artículo muestran una escasa relación con la exposición de las ideas de cada apartado.
Composición del texto	Escritura de párrafos descriptivos y explicativos en el que se hace uso de gráficos, imágenes y /o ejemplos.	Escritura de párrafos con poca integración descriptiva y explicativa. Carece de gráficos, esquemas, imágenes y/o ejemplos.
Comunicación del texto	En la estructura de las ideas centrales es posible identificar una reflexión propia.	Predomina el resumen de las ideas fragmentadas de los autores revisados.
	La narración busca provocar nuevas preguntas en el lector . El texto interpela al lector que siempre está presente en la prosa.	

Fuente: Elaboración propia

La reescritura del artículo generó una segunda versión que finalmente, y a iniciativa del colectivo de alumnos y docentes, se difundió a través de un blogg con la consigna de llegar a lectores como son los maestros de sus escuelas, la comunidad académica de la UPN y los colegas maestros.

RESULTADOS

Como producto del taller se escribieron 17 artículos individuales y dos colectivos (dos autores). Todas las etapas se desarrollaron a lo largo dieciséis sesiones con una duración de tres horas cada una, en la que se emplearon las estrategias de escritura colaborativa y la revisión entre pares del artículo de problematización sobre la enseñanza de la Historia en primaria y secundaria.

Con base en las evidencias recuperadas identificamos que la planeación del artículo (delimitación del tema) representó el mayor reto para los estudiantes quienes reconocieron que carecen de estrategias previas de escritura que los lleve a delimitar poco a poco el contenido de su escrito. En las primeras sesiones varios alumnos mostraron resistencia a reelaborar los primeros esquemas, pero en su mayoría se pudo detectar una disposición a ajustar sus esquemas originales y modificar y/o precisar su contenido.

La búsqueda de información se realizó en las revistas de investigación educativa y repositorios, a partir de las palabras clave de los tesauros especializados. Se hicieron búsquedas por campo temático en la dirección electrónica que alberga la Revista Mexicana de Investigación Educativa editada por el COMIE y la Revista Electrónica de Investigación Educativa. La lec-

tura de las fuentes seleccionadas se hizo mediante la elaboración de resúmenes analíticos que permiten recuperar los datos de la fuente, el tipo de investigación realizada, la metodología y los hallazgos de la investigación.

Las lecturas de Raimundo Cuesta (2009) y Antoni Zavala (2000) permitieron delimitar un aspecto *problematizador* de la práctica educativa y de la práctica docente en relación a las disciplinas escolares y en particular de la historia. La revisión de la primera versión del artículo se realizó entre pares que se eligieron al azar entre los mismos estudiantes del taller.

Las temáticas abordadas versaron sobre la enseñanza de la historia en educación básica: uno de preescolar, doce de primaria y cuatro de secundaria lo que permite identificar distintos contextos, intereses y preocupaciones pues todos ellos tienen experiencia docente que fluctúa entre los dos y los veinte años de servicio en escuelas en su mayoría del Estado de México y con trayectos formativos muy diversos: pedagogos, normalistas, licenciados en educación y licenciados en historia. Los títulos de los artículos fueron los siguientes:

1. Los materiales curriculares en la enseñanza de la historia para niños de educación preescolar. Haydee Álvarez Cuenca.
2. ¿Por qué mis profesores de Historia usan cuestionarios? Olivia Carmona Fuentes.
3. La línea del tiempo como estrategia didáctica para la enseñanza de la historia en 5° grado de primaria. Gil Martínez Martínez, Laura Guadalupe López Mondragón.
4. La planeación didáctica en Telesecundaria ¿Lastre administrativo o instrumento útil? Alma Leticia Castañeda Hernández.
5. La enajenación educativa en la obra de Ernesto el Che Guevara. Alfredo Salgado Nieto.
6. La enseñanza de temas históricos desde un enfoque local, asignatura: La entidad donde vivo. Estado de México. Ana Yessica Hernández Carlos.
7. La Historia según los docentes. Geovanny Bello Cortes.
8. Fragmentos de la historia, una rutina escolar. Martha Teresa Castillo Romero.
9. El interés del niño por el estudio de la historia de su comunidad. Irania Pereyra Salgado.
10. ¿Se usan fuentes primarias para la enseñanza de la historia en el primer grado de telesecundaria? Gerardo Morales García.
11. Cómic de fuentes primarias de historia para dar un giro al aprendizaje. Keops Esquivel Aguilar.
12. La práctica docente en la Historia de tercer grado de primaria. Gloria Gutiérrez Romero
13. Construcción de la identidad y la ciudadanía en el estudio de mi entidad, Estado de México. Casandra Chávez Mora.
14. La percepción del estudiante sobre la historia como asignatura en primaria. Laura Marcela Díaz Ortíz.
15. ¿Para qué construir la historia personal del alumno de educación especial? Fabián Harum Rojas Carmona.
16. Las prácticas homogéneas de la enseñanza en la Educación Especial. Nayive Navarro Cortez, Jorge Luis Castillo Vázquez.
17. Los productos de los alumnos de sexto grado de primaria en la materia de historia. Karina Barrera Cuevas.

En los escritos se identifican los problemas de la práctica educativa que comparten los profesores de educación básica del estado de México. Los títulos de sus artículos muestran la relación con

su práctica docente en preescolar, primaria y secundaria sobre todo de telesecundaria. El siguiente resumen es un ejemplo que problematiza sobre la escritura de la historia en los niños de primaria:

Fragmentos de la historia, una rutina escolar.

Escrito por: Martha Teresa Castillo Romero.
marcasrom.1109@gmail.com

Resumen. Este artículo analiza la escritura fragmentada como una de las prácticas de la enseñanza de la historia con larga permanencia en las aulas de nuestro país. La escritura fragmentada es entendida como la copia fiel de palabras, oraciones o párrafos (elegidos por el maestro) del contenido del libro de texto de la asignatura al cuaderno por el alumno con poca o nula articulación. Las razones que suponen el privilegio de esta actividad son variadas: el falto dominio del conocimiento, la posibilidad que da al docente para realizar actividades administrativas mientras el alumno se entretiene, el orden y control de grupo que se obtiene, etc. ¿Cómo puede la escritura actuar como un instrumento para el aprendizaje del alumno en la enseñanza de la historia? <https://articulosemeh906443486.wordpress.com/2018/11/23/primera-entrada-del-blog/>

La Socialización/difusión del artículo sobre la problematización de la práctica en la enseñanza de las humanidades se llevó a cabo de manera exitosa pues todos los artículos se compartieron en el blog. Se pidió que el blog se divulgara entre los maestros de las escuelas de procedencia, colegas y maestros de primaria y secundaria. La liga también se mandó al Facebook de investigación de la universidad.

En el blog se incorporaron algunos datos de autor que ayudan a ubicar los contextos de producción del escrito. La escritura es un acto de comunicación que pone en el primer plano el desarrollo de la identidad como autor ¿quién es el autor? El autor se describe como el portador de una idea propia que logra plasmar desde sus propias inquietudes. Un ejemplo lo presentamos a continuación:

Irania Pereyra Salgado. Nací en el Distrito Federal el 26 de julio de 1979, mis padres fueron Lucrecia Salgado Ocampo y Apolinar Pereyra Torres, de origen Guerrerense, tengo 5 hermanas y 4 hermanos. Mis estudios hasta la secundaria los realicé en el municipio de Huixquilucan, el nivel medio en la Preparatoria Popular Mártires de Tlatelolco, ubicada en el Distrito Federal, después de unos años ingrese a la Lic. En Educación de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 171 Subsede Cuautla. Actualmente soy docente frente a grupo de las primarias, Dr. Gustavo Baz Prada turno matutino, ubicada en Magdalena Chichicapa y Justo Sierra turno vespertino ubicada en San Cristóbal Texcalucan, las dos en el Municipio de Huixquilucan. Soy estudiante de la Especialidad y Maestría en Humanidades impartida por la Universidad Pedagógica Nacional 151 sede Toluca <https://articulosemeh906443486.wordpress.com/2018/11/23/primera-entrada-del-blog/>

El acto de exponer a la crítica y comentarios de lectores diversos fue también un objetivo de este blog cuya organización quedó en manos de los propios participantes del taller de investigación. Los comentarios y la divergencia de opiniones que generó el blog se pueden documentar en el blog: en el siguiente ejemplo se extraen algunos comentarios al artículo del profesor Keops Esquivel sobre el uso del comic en la enseñanza de la historia para jóvenes adolescente. Este escrito generó diversidad de opiniones de las que reproducimos tres de ellas:

David. *28 noviembre, 2018 a las 2:15 pm*

Se me hizo aburrido y no muy fructífero el artículo de Esquivel Aguilar: “El uso de la narrativa del comic para conocer fuentes primarias sobre la conquista de México en Telesecundaria” <https://articulosemeh906443486.wordpress.com/2018/11/23/primer-entrada-del-blog/>

Arturo Velarde. *28 noviembre, 2018 a las 5:33 pm*

Me parece excelente idea la de utilizar cómics para narrar la historia (artículo del profesor Keops), me ahorraría mucho tiempo al leerlos además de que sería más entretenido para muchas personas como yo y principalmente para los estudiantes de secundaria, el redactor no perdería tanto tiempo en describir el paisaje o territorio al ayudarse de las imágenes y el alumno se concentraría en los hechos y no tanto en la descripción de las personas ya que las estaría visualizando a lo largo del cómic. <https://articulosemeh906443486.wordpress.com/2018/11/23/primer-entrada-del-blog/>

Eduardo Moreno. *28 noviembre, 2018 a las 10:50 pm*

La necesidad de profundizar un poco más en las raíces prehispánicas hace necesario plantear situaciones que van más allá de fechas y nombres, que normalmente están (sic) fuera de contexto. Ello implica la necesidad de estudiar a los personajes y sus circunstancias para tratar de comprender un poco mejor qué ocurrió y por qué, no sólo el cuando. La propuesta del cómic apoyada en ciertas aplicaciones me parece viable al ir acompañada de fuentes que requieren una perspectiva crítica como Rius y Díaz del Castillo, fuentes que promueven el debate, pues no necesariamente son acordes a la historia oficial que ya está simplificada. Sin embargo es necesario poner en perspectiva las fuentes primarias y su cercanía al grado de madurez de nuestros alumnos, como acertadamente se señala en el texto, pues no siempre son acordes a ellos y esto se constituye en un detalle que se debe considerar con especial atención <https://articulosemeh906443486.wordpress.com/2018/11/23/primer-entrada-del-blog/>

Hacia una pedagogía de la escritura

La relación entre escritura y pensamiento crítico obliga a que el autor se pregunte ¿qué le prometiste al lector? ¿Qué le diste al lector? ¿Qué me significa el texto? ¿El artículo me permite reflexionar sobre algunas de las prácticas recurrentes los aspectos siguientes en el aula?

Al final la reflexión permite identificar si mi escrito habla de lo vivido, de la resistencia y el cambio que requiero para transformar mi práctica docente. Lo que funciona. Lo que quiero cambiar. Lo que me identifica en mi práctica. Lo que obstruye mi práctica. Cómo miro mi entorno y en qué me involucro. Las incertidumbres de mi labor docente. Lo que valoro en mis alumnos. Lo que me preocupa en mis alumnos. Lo que conozco de mis alumnos. Lo que desconozco de mis alumnos y me inquieta. Las creencias de mis alumnos. Las representaciones de mis alumnos.

El proceso de escritura en este taller y el compromiso de los autores para elaborar escritos propios no fue una tarea fácil, el desarrollo de nuevas estrategias obliga a modificar nuestras formas de indagar la realidad para formarnos en los procesos de investigación educativa y continuar en la senda de la escritura autónoma. Una reflexión crítica “desde dentro” se resume en los comentarios de una alumna del programa de posgrado que quedó plasmado en el blog:

Olivia Carmona. *30 noviembre, 2018 a las 7:48 pm*

En la educación, los docentes que se acercan a cuestionar sobre la práctica docente, suelen caer en la urgencia de buscar respuestas rápidas, inmediatas o repiten las existentes presentando como innovadoras, que poco lo son. Difícilmente los profesores nos damos a la tarea de verda-

deramente reflexionar sobre el accionar docente. Las causas y consecuencias. El “estado de las cosas” es el objetivo de cualquier reflexión, iniciar proponiendo sin establecer dicho “estado”, es un error capital. Sin embargo dar el paso de la academia al mundo académico siempre es una oportunidad de mejora. <https://articulosemeh906443486.wordpress.com/2018/11/23/primera-entrada-del-blog/>

El proceso de investigación y escritura permitió reflexionar también sobre las dificultades que enfrenta el escritor novato en su formación. En este comentario se descubre un incentivo para seguir escribiendo y alejarnos de la escritura como una tarea para acreditar un curso:

Alma Leticia 4 diciembre, 2018 a las 5:32 pm

Fue muy enriquecedor compartir el proceso de escritura en el Taller de investigación [...] No es fácil enfrentarse a la temida hoja en blanco, sin embargo es un aventura emocionante superar ese momento, tratar de darle sentido a lo investigado en diversas fuentes, recurrir a la experiencia personal y articular todos los elementos, para que como diría Cassany se “cocine” algo “comestible”, “digerible” y por qué no, aspirar a que sea agradable, rico o sustancioso para el lector. Descubrir luego la diversidad de formas en las que se abordan los temas por parte de cada uno de los compañeros. En lo personal fue muy agradable leerlos, ya que sin importar el grado de elaboración que puedan tener nuestros trabajos en ellos se percibe la esencia de quien escribe y además la creatividad que imprime a su trabajo [...] Ya sea en la forma o en el fondo todos hemos aprendido y por ello vale la pena, debemos ¡felicitarlos por tan valioso esfuerzo! <https://articulosemeh906443486.wordpress.com/2018/11/23/primera-entrada-del-blog/>

CONCLUSIONES

La *revisión de las intenciones* que se plasman en cada escrito es lo que debemos seguir trabajando en los talleres de investigación y escritura crítica ¿Qué dice el texto y qué quería que dijera? La *revisión externa* o la revisión de las *convenciones*, que afecta a la forma, es decir, la gramática, en la tipología de textos y en el proceso de composición, según el cual los estudiantes pueden aprender a escribir explorando y analizando el tema de sus escritos.

Sin duda este proceso de composición no es sencillo pues las intenciones pueden no ser visibles en el escrito, esto es, la forma como se resuelve la composición del texto centra su atención todavía en la transcripción *lo que se dice*, más que en la comunicación de ideas, *en el cómo se dice*. Es por ello que el ejercicio de escritura académica abre un espacio de investigación y de intervención que requiere de una metodología basada en los hallazgos recientes en las universidades y en los posgrados en particular.

Para que la escritura colaborativa de textos académicos tenga frutos permanentes, se requiere de un cambio de mirada sobre los procesos de formación en la investigación vista como una práctica constante y sistemática que emane de los estudiantes, pero también de los maestros que forman la planta docente del posgrado quienes muchas veces no incursionan en la práctica de la escritura.

Reflexionar sobre estas prácticas, documentarlas y mejorar en el ejercicio de éstas sienta las bases para romper con las inercias en la producción y divulgación de las ideas pedagógicas en la educación humanística. El desarrollo de la cultura escrita y la enseñanza de la historia han ido por caminos separados a pesar de que ambas comparten una preocupación por el desarrollo del pensamiento complejo y divergente, entendiendo con ello la posibilidad de que el maestro reflexione desde la producción de sus propios textos.

REFERENCIAS

- Alaníz, C. (2017). *Docencia: desafíos de una profesión en construcción*. México: UPN.
- Carrasco, A. (2013). Lectura y Escritura Académica en la educación media superior y superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México, 18(57), 349-354.
- Cassany, D. (2004). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- _____ (2016). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- _____ (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- _____ (2011). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cossette, P. (2011). *Diez reglas de la publicación en una revista académica. ¿Cómo llegar a ser un investigador convincente?* Bogotá: Universidad de los Andes-Facultad de Administración, Ediciones Uniandes.
- Cuesta, R. (2009). *Los deberes de la memoria en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Giroux, H. (1988). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10), pp. 31-57.
- Zavala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

FORMACIÓN, CULTURA Y DOCENCIA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA REGIONAL

MARCO ANTONIO SÁNCHEZ DAZA
Escuela Normal Superior de Chiapas
y Facultad de Artes UNICACH

Resumen

El presente escrito lleva como propósito reflexionar sobre la enseñanza de la historia regional y sus actores docentes en la interrelación de su formación y experiencia de vida con la comunidad y sus saberes, la cosmovisión de los pueblos originarios y su lectura para la construcción del pensamiento histórico. Parte relevante en este proceso es la significación de algunos elementos de esos imaginarios culturales ancestrales y vivenciales actuales. Al inicio colocamos la problemática en el contexto educativo regional, nacional e internacional contemporáneo. Tiene como sujetos a cinco profesores con experiencia y relacionados con la educación indígena –tres de ellos bilingües–; siete practicantes del 6° semestre de la Licenciatura de Historia de la ENSCH, que realizaron sus prácticas en escuelas indígenas de los Altos; y un diálogo con pensamientos emergentes de la filosofía tsotsil actual. La metodología empleada es interpretativa. Para ello recurrimos a la entrevista en profundidad y a los materiales escritos producidos por los practicantes al final del curso de 2017. Finalmente cerramos con algunos comentarios sobre los requerimientos mínimos para una transformación en la institución formadora de docentes.

Palabras claves: experiencia docente, formación, cosmovisión, enseñanza de la historia.

ANTECEDENTES

La enseñanza de la historia regional de Chiapas en educación básica, transcurre en un contexto de pluriculturalidad, diversidad lingüística y cultural, de manera diversa y cambiante, en espacios comunitarios con herencias históricas y culturales ancestrales, particularmente en zonas indígenas, con antecedentes de subordinación, explotación, marginación y exclusión, que perviven en las nuevas formas de relación con el mundo mestizo y la hegemonía del poder local y regional. Ello expresado en las formas de representación construida sobre la cultura de los otros; la memoria instituida oficialmente a través de textos, crónicas y ceremonias conmemorativas, y en la construcción de imaginarios sesgados de la cultura del otro en el proceso de producción del Estado-Nación liberal y neoliberal.

Especialmente en torno a elementos constitutivos -no investigados, experimentados o convidos- de la ritualidad, formas de relación tradicional, cosmovisión y cosmovivencias de esas comunidades (interrelación hombre-naturaleza-trabajo-comunidad; tejido en rezos, danzas, oralidad, sueños, trajes, comida, vida familiar; y generados a lo largo de procesos cíclicos de productividad y sacralidad), donde la vida cotidiana transcurre y se construye entre significados, significaciones y resignificaciones; espacios de participación colectiva, familiar y ritualidad; herencias y adopciones, muy propios de cada una de ellas.

Cuando la construcción de la identidad propia no la hace uno, sino la inventa alguien desde el discurso de dominación, generalmente las ideas sobre los otros son mucho más rígidas de lo que son las ideas sobre nosotros mismos; al “nosotros” se les dan connotaciones positivas y las que no lo son, suelen suavizarse con explicaciones; en cambio, para remarcar la diferencia entre “ellos” y “nosotros”, a los “otros” se les asocia a valores negativos (Barrón, 2008: 26-27).

En educación básica subyace un currículum preocupado por la selección y organización de una cultura, con mirada pretendidamente universal y teoría social que le da sustento. Valiéndose de planes, programas, normas y leyes, especifica lo que la escuela debiera enseñar a todo el país para producir un tipo de ciudadano, conformando una carga ideológica.

Esta “mirada intencional” como la llama Poblete (2009) ha determinado su desenvolvimiento sin atender a las condiciones concretas culturales de los contextos de los centros educativos, pues se implantan las consideraciones y decisiones centralizadas, uniformes y etnocéntricas, las cuales generan discriminaciones a lo largo del currículum.

Subyace una concepción de la cultura que enfatiza el folklore, la tradición y la costumbre, es decir, los aspectos más pintorescos de la cultura material (vestidos festivos, máscaras, artesanías) y de las tradiciones y costumbres (fiestas, danzas, música, cocina típica). Casi nunca se integran las instituciones sociales, la visión del mundo ni las prácticas comunicativas de los pueblos indígenas en la planeación o en el proceso educativo (Díaz-Couder, 1998: 20).

Las características que adoptan estos planes, programas y haceres en los centros educativos de Chiapas es significativo pues, el folklor inventado¹, adopta una mirada mestiza sobre los pueblos

¹El ballet folclórico en Chiapas, al igual que el nacional, fue conformado con un intencionalidad de espectáculo hacia la década de los 50, por dos bailarinas profesionales, Martha Arévalo de Alaminos y Betty Maza. La primera afirmaría que “no se está haciendo etnología sino arte” (COYATOC, 2009).

originarios, reproducida y categorizada por los profesores como “nuestros bailes regionales” o “autóctonos”, establecidos como los representativos de “nuestra cultura” -una sola-, nombrando a la marimba y al vestido de chiapaneca como los íconos de lo auténticamente regional para todos los chiapanecos. De esta manera la posibilidad de acercamiento a la comprensión de la ritualidad y cosmovisión de los pueblos originarios resulta más que imposible.

El currículum folklorizado no implica se realice ningún replanteamiento crítico del modelo homogeneizador:

...se intenta abordar en los centros la educación intercultural, introduciendo unidades aisladas destinadas a proporcionar al alumnado conocimientos sobre las diferencias, expresadas a través del folklore, la gastronomía, las fiestas o la religión. Su forma se traduce en lecciones ocasionales, enseñando la cultura como un conocimiento estático, independiente de los contextos históricos y sociales en que se producen y omitiendo, en consecuencia, el análisis de la negociación (Guzmán, 2006: 34).

De acuerdo con Poblete, el currículo selecciona, pondera y oculta, tiene un sesgo epistemológico tal que propone e impone culturalmente no sólo formas de pensar, sino comportamientos, pues reproduce conocimientos uniculturales, prácticas organizativas y metodológicas que imponen una homogeneización de tratamientos pedagógicos con los alumnos (Poblete, 2009), provocando desigualdad, marginación y exclusión.

En la medida que toda práctica docente es construida en determinados contextos y momentos históricos específicos, resulta ser histórica. Su proceso de construcción compleja se da en la confluencia de la historia de vida del sujeto y su memoria construida, su experiencia acumulada como docente, su formación escolarizada e institucionalizada en los parámetros institucionalizados y la generada en las prácticas sociales y educativas en la comunidad. Todo ello, en el marco de una situación creada, con o sin conciencia del sujeto, en un contexto establecido, esto es, en una escuela y localidad con caracterización histórica concreta de la región chiapaneca, cuyas problemáticas corresponden a su historicidad, pero también están inmersas y en relación con las tendencias del mundo contemporáneo, la sociedad de mercado y sus avatares en la cultura, la educación, los distintos ámbitos de la comunicación y la sobre determinación de lo económico en las relaciones humanas, sociales y políticas (Cruz, 2013). “Los fenómenos histórico-sociales hacen parte no solamente de contextos y de relaciones múltiples dentro de distintos niveles de la realidad, sino también de contextos, de significaciones –por usar un término–, o de universos de significaciones” (Zelman, 2015: 16).

En este sentido la idea de sujeto resulta necesaria si se quieren descubrir las condiciones de la comunicación intercultural y la democracia en su significación política (Touraine, 2001). Pero, también, en la perspectiva de reconocer al sujeto en su historicidad y posibilidades de actuación autónoma, con conciencia de su ser, historicidad y significación, en sus emociones y sentimientos, sus marcas, y opciones de construcción de un horizonte aspiracional con sentido, hacia la intención de crear comunidad, con y desde los otros.

No nos comunicamos sino al reconocernos en los Otros. A menudo los “otros” —las otras personas o las otras culturas— son considerados lejanos aunque físicamente estén muy cerca (en el mismo edificio, calle, barrio, pueblo o ciudad). Por tanto, el problema no radica en la proximidad o lejanía en el sentido físico del término, sino en el sentido cultural (Pagés y González, 2010).

Sin embargo, este sujeto docente se complejiza al relacionarse en un contexto de pluricultura-

lidad e identidad ancestral. En esta perspectiva entrevistamos a profesores que tienen experiencia en la enseñanza de la historia regional en espacios pluriculturales, los cuales tienen una trayectoria de varios años entre las comunidades indígenas.

La búsqueda es mirar y significar hasta donde ello sea posible la problemática cultural e intercultural emergida a partir de la colocación de estos profesores bilingües o no, ante los imaginarios, conocimientos y ritualidades de las comunidades en que se ubican, especialmente al impartir la historia regional. Elementos a considerar en el recorrido que aquí intentamos a través de entrevistas en profundidad realizadas en 2016, relacionadas con la experiencia vivida de practicantes normalistas en comunidades indígenas en 2017 y la emergencia de reflexiones locales sobre el proceso de construcción de conocimiento y saberes en el mundo tsotsil.

Formación y experiencia vivida

Desde estos actores, el proceso de formación, los nuevos saberes y experiencias, además, de los de la familia y la comunidad, se van tejiendo con las vivencias generadas en otros espacios a donde se entra, emigra o llega.

Estos lugares son diversos, aunque uno de ellos adquiere características sensibles, fundantes, en el transcurrir de este sujeto: la escuela y sus vivencias relacionales con los maestros (mestizos), autoridades (ajenas a la comunidad), compañeros, libros de texto (en español generalmente), la enseñanza de la Historia (excluyente), entre otras y la misma comunidad a donde llega el niño (futuro docente) pues el trayecto escolar va alejándose de su lugar de origen.

En ese transcurrir se van generando experiencias y relaciones con esa otra sociedad a resistir y enfrentar, hasta llegar a la ciudad, que en el caso de los hablantes de lengua indígena es San Cristóbal de Las Casas. Antigua Ciudad Real, centro del poder hegemónico colonial y neocolonial, de relaciones de subordinación y exclusión de los pueblos originarios, de imaginarios y representaciones mestizas sobre el/los otro/s heredadas, transmitidas y recreadas en la vida cotidiana, la escuela y los espacios de transacción comercial y laboral. Espacio que expresa para ellos relaciones de dominio, discriminación y marginación.

Dice la maestra Irma:

(Mis clases) ...eran en español todas, quiero decir que a mí me costó muchísimo trabajo aprender el español porque cuando vine de la comunidad pues más era tseltal; algunas palabras yo no las entendía... Yo en el momento de clases yo no tenía amigos, entonces me aislaba solita, no podía platicar con ellos, no sabía yo qué decían y ellos tampoco pues lo que uno hablaba, lo que iba a pronunciar era un sonido diferente. Entonces en el momento del recreo me sentaba solita yo en algún lugarcito y ya venía mi hermano. Me acuerdo que me compraba dulces de anís, ese era mi recreo, dos dulcecitos y me dejaba. Me decía: no tengas miedo, escucha lo que dice la maestra, trata de aprender, pero él me lo decía en tseltal y yo anotaba. La verdad tampoco entiendo cómo es que aprendí en mi primero y en segundo grado... De primero a cuarto grado me sentí una inútil, una que no tenía la capacidad de aprender, me sentí así como que no tenía noción del tiempo... (Méndez Sánchez, Irma, comunicación personal, 10 de noviembre 2016).

Por su parte el profesor Domingo narra:

Después de haber sufrido mucho en mi escolaridad en los tres primeros años de educación primaria... que era impartido... por maestros y maestras que solamente hablaban la lengua

español;... después de que una de las maestras de segundo grado me rasuró...; y pasar tres años de lunes a viernes sin poder entender su lengua y las instrucciones que daban;... las jaladas de orejas, coscorriones, varazos, hincar en corcho de latas, escuchar las clases atrás del salón por llegar tarde en la escuela, sin poder dar a conocer las razones y motivos de la tardanza, etc. Para mí fueron años de sufrimiento y de dolor... Seguía en la escuela sin saber leer ni escribir, sumar, restar, dividir y multiplicar... Mi papá estaba con esa idea que no podía avanzar más en la escuela, que iba quedar como burro en no saber leer ni escribir... Cuando terminé la primaria –no había secundaria– tuve que ir a otra comunidad (Álvarez López, Domingo, comunicación personal, 29 de octubre 2016).

Comenta el Profesor Herminio:

En la primaria casi no aprendí el español. En la secundaria siempre me llevé con gente del pueblo.... En Oxchuc, con los que no hablaban ninguna lengua y hablaban español, esos fueron mis mejores amigos. Cuando llego aquí en la ciudad de San Cristóbal, como al año creo, fui recepcionista, así me fui promoviendo. Pero siempre me marcaban por no saber hablar bien el español, porque mi lengua indígena es 100 % tseltal, entonces prácticamente fui humillado, siempre me decían “pinche indio”... (Sánchez López, Herminio, comunicación personal, 18 de noviembre 2016).

La formación, entonces, desde la mirada y sentir de estos profesores no se restringe a la historicidad formal del transcurrir por grados, fechas, títulos, sino a las vivencias tenidas desde la comunidad y las subsecuentes generadas en el proceso de occidentalización, retenidas e interiorizadas por su significación, unidas a sus emociones, relaciones y recuerdos. Desde esta posibilidad, es que ampliamos estas experiencias de la vida y para la vida, desde sus voces, recuerdos y emociones. Sobre esto nos comentó Antonio Gómez del CELALI² -en el curso de tsotsil que nos impartió en la ENSCH en el verano de 2010-, que la escuela representaba para su cultura el enfrentamiento y olvido decisivo.

Los tsotsiles siguen manteniendo la idea de que la escuela occidental es un espacio que rompe los flujos tradicionales de traspaso de saberes, puesto que los niños y niñas van a la escuela a aprender conocimientos ajenos y se pierde el tiempo para el aprendizaje tradicional. Esta situación es aún más ansiosa cuando las nuevas generaciones se alejaban por períodos prolongados de sus comunidades para vivir en las ciudades o internados, siendo difícil tanto la adaptación al internado como la readaptación a las comunidades de origen, esto, los tsotsiles le denominan *ch'ay snopel ku'untik, jel ti ko'ntontike*, ese es el cambio del corazón, es la pérdida de los saberes, lo que implica conocer otros paradigmas, otras formas de pensar, quizá en su momento no se acepte, pero conforme el paso del tiempo se legitime (Bolom Pale, 2014: 51).

La formación profesional docente tiene en estos profesores una posibilidad del retorno sobre sí mismo. Se agrega un enfoque pluricultural y de reflexión hacia la propia identidad del pasado olvidado o negado. Esto en la medida que los profesores con raíces indígenas y hablantes de una lengua, salieron de sus comunidades a continuar su trayecto formativo y de asimilación de otra cultura, en planos y espacios de subordinación y marginación, por ser de donde venían. Esto imprimió marcas en su desarrollo que ellos manifiestan, pero con una intencionalidad actual de búsqueda e

²Centro Estatal de Lenguas Arte y Literatura Indígenas.

instalación en otras formas de actuar ante sus alumnos y en la conformación de sentido de la enseñanza de la historia que se observa en sus reflexiones.

Los docentes en formación

En mayo-junio de 2017, los practicantes del 6º semestre de historia realizaron por primera vez en la ENSCH su acercamiento a la práctica docente en comunidades indígenas de Chiapas. Este ejercicio, sin embargo, no tuvo ningún precedente de formación especial, ni de esclarecimiento del contexto al que iban, así como tampoco una reflexión de las características y elementos que contruyen las culturas originarias. Los resultados fueron significativos. Aquí comento lo escrito por siete de los 28 alumnos que asistieron. Ellos elaboraron un ensayo de fin de cursos para la asignatura de OPD que comprendió un informe reflexivo sobre esa experiencia.

Resalta en ellos el desconocimiento y sorpresa de un mundo ajeno a ellos. La valoración o nominación de sus alumnos se pueden resumir en: “no hablaban bien el español”; “no entendían”; “no comprendían”; “les cuesta trabajo comprender los contenidos de la asignatura”; “no podía lograr que reflexionaran”; “son tímidos y no logran expresarse”; “les da vergüenza”; “tienen miedo de hablar”, entre otras. Es de considerar que asistieron sólo en dos jornadas distintas en el semestre. En la primera estuvieron una semana.

En la segunda asistieron dos semanas. Lo cual es muy pobre para un conocimiento y experiencia intercultural educativa. No obstante, ello arroja múltiples interpretaciones pues muestra, entre diferentes aristas, las representaciones que los alumnos tienen sobre los otros y la nula formación cultural que les proporciona la escuela, ya no digamos para convivir con los alumnos indígenas, sino sólo para aprender a mirar y comprender las manifestaciones de una cultura ancestral³.

Sus propósitos de enseñanza aprendizaje provenientes de planes y programas basados en competencias resultaron según sus palabras “inconvenientes”, colocando como obstáculo principal la lengua. Cuestión que interroga, por un lado, a la perspectiva civilizatoria promovida por la política educativa de castellanizar en los primeros grados de primaria a la población indígena. Por otro, el quehacer docente de los titulares-profesores de historia de las escuelas secundarias de estas regiones. Dice Javier, practicante de esta experiencia:

...muchos de los comentarios que escuché (de los maestros titulares) fueron que son 'jóvenes sin futuro', que simplemente 'hay que echarles la mano con un 6 o 7'. Los maestros ven pasar frente a sus ojos generaciones y no intervienen para mejorar la vida de sus alumnos (Robles, 2017: 5).

Asimismo, cuestiona la formación cultural de estos estudiantes de Normal Superior. Pues en los 47 años que tiene de vida, no se había generado un acercamiento de práctica docente a esos espacios. Esas prácticas normalmente transcurren en ámbitos urbanos, cercanos a la capital. En la currícula no figura ninguna asignatura que dé cuenta de la historia regional ni de la cultura

³La visión de la modernidad occidental que llevan acerca del hombre exitoso, el progreso y la escuela no confluye con las vivencias, cultura e historia de esas comunidades. “Toda palabra tiene que ver con nuestra historia, con el tiempo y con el momento que estamos, cada palabra tiene un peldaño, un principio, un acalorarse y una muerte, todo ello se ancla en la vida, es por ello es necesario que se despliegue en espiral como un caracol representando iconográficamente el pensamiento” (Bolom Pale, 2014: 3).

de los pueblos originarios, aún cuando los egresados, en su gran mayoría, llegan a esos lugares en algún momento de su trayectoria laboral... de los cuales, por cierto, siempre quieren salir pronto.

La ENSCH, única institución oficial formadora de docentes para secundarias en la entidad, no contempla en su proyecto curricular (ni antes ni después de las actuales reformas) un espacio para una lectura regional e intercultural no unidireccional. No obstante, de 1982 a 1986, funcionó un Proyecto alternativo para la ENSCH denominado Plan Chiapas, que sí incluía tres semestres para la lectura de lo regional y cuyo objetivo era reflexionar sobre la región chiapaneca desde el ámbito natural, económico, social, histórico y cultural. Pero el Plan no miraba aún la posibilidad de una lectura intercultural en doble dirección.

Es significativo que en las conclusiones de estos trabajos (denominados réplicas) se haga mención de la imposibilidad de haber realizado sus prácticas planificadas por el contexto en el que se vieron envueltos. Resaltan tres de esos informes en su reflexión por establecer el requerimiento de otra formación que les permita acceder a esos ámbitos. Tres de ellos no refieren ningún comentario sobre esa experiencia de pretensión intercultural.

Lamentablemente esta experiencia no tuvo continuidad ni formó parte de reflexiones posteriores. Sólo con algunos alumnos pudimos recobrar esta experiencia en el proceso de construcción de su documento recepcional final en 2018.

La visión del mundo y las experiencias de los profesores bilingües

Complicado no tratar este ámbito de la vida de los profesores entrevistados; ya que conforma un mundo propio relacional con la comunidad de donde salieron y su retorno a ella, no en el sentido de la original, sino en la que les dio el ser, identidad, interioridad, historia, como un espacio sustancial que ocupa lugar profundo, enraizado en su otredad y experiencia. De aquí preguntamos, escuchamos y reflexionamos algunos elementos que convergen en la construcción de la cosmovisión y el encuentro de estos docentes con la cultura comunitaria.

Dice la maestra Irma sobre los sueños:

Bueno hay unos que anticipan lo que puede o lo que va a pasar, pero también dicen que cuando tengas un sueño, este, si lo recuerdas es que va suceder. Entonces si es algo malo tienes que contárselo a la primera persona que esté cerca de ti, para que no sea tan catastrófico... Entonces da miedo que soñemos, si sueñas que estás luchando con una víbora, entonces son envidias, es el diablo... (Méndez Sánchez, Irma, comunicación personal, 10 de noviembre 2016).

Según López Intzin:

Los sueños son una trama de significados sociales a través de los cuales mujeres u hombres reciben mensajes de los dioses [...] los ancianos tseltales de Tenejapa, para dar respuesta a una pregunta la abordan des de su vivencia, de lo que han aprendido de la vida que en el pensamiento tselal...el sueño es un valor y un medio para darse cuenta de dones ocultos o recibir una advertencia de algo que va a suceder, es decir hay una interacción con seres sobrenaturales o dioses que se ven como personas reales en el sueño, que quieren intervenir en la vida individual del elegido buscando trascender a lo colectivo [...] la gente de antes sí se daba tiempo para escuchar su corazón y sus sueños... (2002: 49).

Para el mundo indígena los cargos a aspirar en la comunidad tienen el preámbulo del sueño para su realización. Dice Bolom Pale sobre ello:

El sueño (*vaech*) es una anticipación a lo que va a ser, en este sentido, a través de ella se anuncia la trama, es como el profetizar en cuanto es el lugar a través del cual se hace presente y se evidencia la futura configuración de la vida, el sueño es un medio de la cual se aprende y se comparte y de ese compartir se toma precaución, es algo real no es ficticio es como una profecía de las acciones en la vida. Esto es posible porque las acciones remiten a fines y motivos en cuanto aquello que se espera lograr y el porqué. La configuración de esa otra realidad que es el sueño (*vaechil*, duerme grillo, *vay* dormir, *chil* grillo) imita a la acción ofreciendo una articulación narrativa del tiempo, entre la realidad del sueño y la realidad vivida (ambas dimensiones implican reflexionar). El sueño evidencia un mundo posible y la realidad es la que ejecuta el resultado de ambos sucesos es la construcción de la trama, la construcción de la trama es la síntesis de ambas realidades, generando una totalidad significativa en donde los acontecimientos se van entretejiendo, se van urdiendo en la práctica... (2014: 32-33).

En la ritualidad y concepción del mundo de los pueblos originarios siguen vigentes el tejido de elementos que construyen la cosmovisión y cosmovivencias cotidianas. Un ejemplo de ello es la relación de los esquineros con los soporte del mundo, el agua primordial y el transcurrir de la vida. Señala Domingo:

Nosotros por ejemplo también (en) el mes de abril, para pedir el agua, antes que llegue mayo, pues nosotros en las cruces, en los cuatro puntos de la comunidad, en un día sábado o un día domingo para pedir el agua, para que quedara la cosecha de que no se secase la tierra, pues sale toda la gente a poner flores, velas, a las cuatro cruces que están dentro de la comunidad en cada esquina, entonces eso es una creencia de que a veces como... o sea no es cierto. Pero de repente ves dentro de cinco, seis días, ya está lloviendo. Y la gente alegre, contento... El día sábado se dedican a los cuatro puntos, pero ya el día domingo por ejemplo, el mes de abril, ya llega ahí donde está el manantial, ahí donde está el tanque para pedirle que no se seque el agua... (Álvarez López, Domingo, comunicación personal, 29 de octubre 2016).

Estas miradas y sentires del mundo han sido perseguidas desde la colonia hasta la actualidad. El proceso civilizatorio de la escuela y la evangelización llega a nuestros días, por ejemplo, a través del Instituto Lingüístico de Verano, de memoriosa invasión ideológica norteamericana a partir de los años 40 en los Altos de Chiapas. Cuenta el Profesor Hermino en torno a los esquineros:

En la comunidad no había, solo en la cabecera, en la cabecera sí porque desde que llegó este, la hermana Mariana, la hermana Mariana y Florencia en aquel tiempo estoy hablando de 1940 tal vez, entonces rompió con todo eso; entonces toda la concentración, todos los rituales que se realizan es en la cabecera, la gente que coincide salen en la cabecera y realizan su ritualidad (Sánchez López, Herminio, comunicación personal, 18 de noviembre 2016).

Armando no habla lengua indígena pero ha trabajado en esos lugares y nació de madre tsotsil. Añora la cultura y lengua ancestrales. De su trayectoria laboral resalta la ritualidad que experimentó:

En Acacoyagua (en la cosecha del café) algo (había) porque tenían que pedirle permiso, porque antes de entrar tocaban el caracol a los cuatro puntos cardinales. (Vázquez González, Armando, comunicación personal, 15 de septiembre 2016).

Para Bolom:

Los rituales son un elemento fundamental que permite tejer las relaciones profundas entre los seres de la sociedad espiritual (*ojovetik*) sabiduría del pueblo *p'ijilal* de los mayores, estos constructos poseen una relación que difícilmente podrían ser separados, puesto que son el reflejo de lo dual y complementario. Esta forma de expresarse es una particularidad de los idiomas tsotsiles, que encierra no sólo el lenguaje, sino la concepción de vida y del mundo mismo y el nombrar de la misma.” (Bolom Pale, 2014: 103).

La maestra Rosario (de origen mestizo con trayectoria pluricultural) está convencida que entre sus alumnos encuentra una cultura formada, donde se instala una cosmovivencia, reconocimiento que conlleva desde que recibió un curso sobre historia y cultura en sus primeros años de docencia. De hecho es la única de los entrevistados que recibió esa formación. Sobre el transcurrir de conocimientos heredados, término empleado por Mario H. Ruz, comenta la maestra Rosario:

Pues sí, ellos tenían, manejaban una cultura, la que en todo pueblo existe, una cultura, como comunidad, como Municipio, ellos manejan una forma de cómo viven la vida diariamente, lo cotidiano, cómo se desenvuelven diariamente, entonces esa forma de vivir la vida pues es parte de su cultura (Pérez Maldonado, Rosario, comunicación personal, 26 de noviembre 2016).

Por ello:

No pretendo ahora sí que cambiar sus ideas porque al contrario, las respeto, yo respeto las ideas de mis niños y porque creo que ellos traen una formación familiar que tienen, es un tronco de su familia que a veces una como maestra quiere una quererlo cambiar y no es así, lo que hace una es fortalecer esas ideas, fortalecer esa visión del mundo que ellos traen y yo como maestra también he aprendido mucho de los niños (Pérez Maldonado, Rosario, comunicación personal, 26 de noviembre 2016).

De acuerdo con Mario Humberto Ruz:

La cosmovisión y la familia vienen así a ser los dos niveles que han permanecido más refractarios al cambio; la primera permite al individuo hallar un lugar dentro del orden lógico del espacio físico y la segunda le asegura un sitio dentro del mundo social. (1991, p. 65).

Reflexiones finales

El sentido de la enseñanza de la historia regional adquiere su significación profunda en los contextos pluriculturales en que se desenvuelve, planteando retos, imaginarios y resignificaciones a los docentes, de acuerdo a su proceso formativo, experiencia docente en espacios pluriculturales y colocación del sujeto ante la realidad; cuestiones que determinan su relativa autonomía y perspectiva de cambio.

La formación generada en las instituciones formadoras de docentes no está acorde con los requerimientos de un diálogo intercultural regional, que se acerque a las cosmovisiones y cosmovivencias del mundo indígena, desaprovechando la posibilidad de aprender de la diversidad de saberes acumulados en el tiempo.

En ese proceso de formación es de requerirse la idea de complemento entre docentes en formación y experimentados; historiadores, creadores y especialistas en diversas disciplinas; escritores, creadores e investigadores de los pueblos originarios y los aportes de la comunidad.

REFERENCIAS

- Cotayoc. (2009, junio 9). *Maestra Martha Arévalo de Alaminos*. Recuperado de www.metroflog.com/coyatoc/20090609/1
- Cruz, C. (2013, noviembre, 18-22). La enseñanza de la historia en educación básica desde la óptica de totalidad social. *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Aportes y reflexiones de la investigación para la equidad y la mejora educativa*. Guanajuato, México: COMIE Ed.
- López Intzin, J. (julio-diciembre de 2002). El sueño: ¿una herencia de nuestros primeros madrepadres? (CELALI-CONECULTA, Ed.) *Nuestra sabiduría. Revista multilingüe*(18), 43-50.
- Barrón, J. C. (2008). ¿Promoviendo relaciones interculturales? Racismo y acción afirmativa en México para indígenas en Educación Superior. *TRACE*, (53), 22-35.
- Bolom Pale, M. (2014). *Análisis de proceso de Chanubtasel-P'ijubtasel*. Tesis de Maestría. (Inédita). San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México.
- Díaz-Couder, E. (1998). Diversidad cultural y educación en Iberoamérica. (I. C. Organización de Estados Americanos para la Educación, Ed.) *Revista Iberoamericana de Educación*, (17).
- Guzmán, R. y. (2006). El currículum integrado y la visibilidad de las culturas. (U. d. Laguna, Ed.) *Investigación en la escuela*, (59), 31-43.
- Pagès, J. y. (2010). L'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia y de la Història i la formació d'identitats. (pp. 13-28). En J. P. Coords, & U. A. Barcelona (Ed.). *La construcció de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia y de la Història*.
- Poblete, R. (2009). Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 181-200.
- Robles, J. (2017). *La diferencia cultural y el reto del idioma en Matzam*. Matzam, Chiapas.
- Ruiz, M. H. (1991). *Los legítimos hombres. Aproximación antropológica al grupo tojolabal*. México, D.F.: UNAM.
- Saldívar, A. e. (2004). Los retos en la formación de maestros en educación intercultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 109-128.
- Touraine, A. (2001). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zemelman, H. (2015). *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. (I. P. (IPECAL), Editor, & IPECAL, Productor) Recuperado de <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento7.pdf>

LA ENSEÑANZA DE HISTORIA DE CATAMARCA EN EL NIVEL SECUNDARIO DE LA PROVINCIA: LOS SENTIDOS FORMATIVOS EN LAS PRESCRIPCIONES CURRICULARES DESDE LOS 80 HASTA 2016

ROXANA INÉS GUTIÉRREZ,
Cátedra Didáctica Especial de la Historia,
Departamento de Historia, Facultad de Humanidades, UNCA
ANÍBAL DEL CARMEN SALAS
Escuela Secundaria N° 76 “Dr. Alfonso M. De la Vega”
San Fernando del Valle de Catamarca, Catamarca

Resumen

Este trabajo indaga las finalidades educativas, los sentidos, que las decisiones de política curricular, otorgaron a la historia de Catamarca desde la ley 4388 hasta el Diseño Curricular Provincial de 2016. Nos proponemos una exploración de las intencionalidades formativas de la enseñanza de la historia provincial/local/regional, expresadas en los documentos curriculares oficiales en tiempos en los que, las llamadas historias subalternas, cobran fuerza entre dos frentes: por un lado, el discurso identitario del estado-nación y por otro el impacto de la globalización.

Palabras clave: historia local, historia regional, identidad, globalización.

PRESENTACIÓN

Nos planteamos como problema ¿para qué enseñar Historia de Catamarca en secundario? La respuesta podría resultar obvia dada la tradición educativa provincial, la dedicación de los historiadores locales, académicos o no, a investigar el pasado provincial, las experiencias de enseñanza que aquilatan los profesores de las escuelas secundarias y la misma universidad, y en especial que desde 2016 se incluye Historia de Catamarca en el espacio curricular Historia Local.

No resulta elemental abordar el problema en un escenario que incluye la situación de los adolescentes y jóvenes en relación con las propuestas de escolaridad obligatoria, la institución escolar en el amplio campo del mundo actual y los procesos de glocalización. Escenario complejo y conflictivo en el que reflexionar los sentidos formativos de la historia escolar en general y en especial de la historia de la provincia nos lleva al dilema ya planteado por Carretero y Krieger (2004) respecto de los objetivos de nuestra disciplina en el mundo global en el que

“...las identidades pierden su carácter sólido y dejan de ser una substancia estable compartida por los individuos que formaban la nación... para adoptar una propiedad de fluidez en virtud de la cual el individuo puede, por ejemplo identificarse con distintas unidades sociopolíticas... o reacondicionar su identidad psicosocial... Esto cambia las reglas y el juego de la práctica escolar, en especial en el ámbito de enseñanza de la historia, que si ya se debatía entre los objetivos disciplinares y sociales, destinados a promover la lealtad nacional, ahora debe conciliarlos con un sistema de valores globales...”¹ (2004, pp. 84, 85).

El trabajo es una investigación exploratoria sobre documentos curriculares. La intención es develar los sentidos formativos, que otorgaron las políticas educativas a la Historia Provincial desde los 80 hasta el presente siglo.

Los caminos de la historiografía y las intenciones educativas de la historia local

Carretero y Krieger (2004)² plantean la hipótesis de que “enseñar a pensar críticamente, en términos historiográficos, suele entrar en contradicción con forjar la conciencia nacional de los futuros ciudadanos de determinado país” (2004:71) Los objetivos cognitivos de la disciplina tienen un origen ilustrado mientras los sociales e identitarios provienen del romanticismo. Estos últimos, ligados al desarrollo del estado-nación, destinados a distribuir y solidificar una memoria colectiva, un discurso político hegemónico acerca del pasado, capaz de justificar el presente y trazar el futuro deseado.

Mientras los objetivos cognitivos de la historia escolar están direccionados a la comprensión compleja del pasado, a aproximar a los estudiantes al rigor científico de los historiadores, a los modos de producción de conocimiento en la disciplina, al reconocimiento y utilización de categorías temporales propias de la historia, al análisis de problemas historiográficos, a la realización de abordajes críticos de distintas versiones del pasado, etc.,

La pregunta planteada abre anticipaciones de sentido:

¹Carretero, M. y Krieger, M. (2004). ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en el mundo global” en Carretero y Voss (comp.). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu

²Carretero, M. y Krieger, M. (2004), *Op. cit.*

- La historia provincial en la escuela secundaria opera políticamente buscando consolidar una memoria colectiva local, que es un ingrediente de la identidad nacional. Dicho de otro modo, Catamarca, cuya existencia política y jurídica es anterior al estado nacional aporta singularidades que refuerzan la versión oficial de la historia nacional en la medida en que los hechos locales son su reflejo; o
- se trata de un discurso local destinado a señalar las diferencias y las tensiones con el discurso nacional: confronta con el puerto, rescata singularidades culturales, particularidades sociales, sujetos políticos, relaciones con territorios y culturas “extra”-nacionales, lo cual contribuye a subvertir el discurso de la historia nacional y/o
- la historia local, la buena historia local, ante el desborde del estado-nación bajo el impacto de la globalización provoca oportunidades para el desarrollo de los objetivos cognitivos de la disciplina. La cuestión de la identidad forma parte del análisis histórico, es contenido disciplinar.

Ante estos provisorios planteos sobre las intenciones educativas de la historia de la provincia, consideramos dos cuestiones que nos parecen relevantes porque por distintas vías toman posición respecto de lo local, como entorno sensible en el que se configuran tramas de identidades: una, las características de la producción académica, pensando en el proceso de transposición didáctica, y otra una revisión sobre las valoraciones acerca de la enseñanza de la historia local.

Respecto de la primera, sin realizar análisis historiográficos, intentamos transitar por las formas de la historia local/provincial/regional en nuestro país. Respecto de la segunda nos remitimos a las evaluaciones que didactas e historiadores de nuestro tiempo, realizaron sobre experiencias educativas en el nivel medio.

En materia historiográfica, resulta innegable el crecimiento cuantitativo de las producciones de historia de las provincias, regionales y locales en los últimos treinta años o más. Estos estudios vinieron a confrontar con el discurso de la historia nacional, que elaborada y distribuida desde Buenos Aires, no sólo demostró su voluntad hegemónica si no que presentó como historia Argentina la versión homogénea de un país que distaba y dista de serlo.

Como señala Sandra Fernández (2007)³ se trata de producciones dispares y los conceptos de local, regional se utilizan para referirse a los estudios de un barrio, ciudad, comarca o provincia. Lo común es la territorialidad, la delimitación espacial, como un a priori político- administrativo como continente de realidades sociales, políticas, culturales. Este énfasis en la delimitación territorial como constructo previo opera como obstáculo a la consideración de su construcción social, a los procesos socio-históricos y políticos que los forman y los transforman y les otorgan identidad. Asimismo al naturalizar lo espacial opera una legitimación del pasado por los resultados ya que al territorio va unido un constructo político administrativo dado, previo a la investigación.

Por otro lado la historiografía de corte regional/provincial o local fue mirada en oposición a la historia nacional, ya que contribuía a la fragmentación. Incorporaba disrupciones al discurso de la identidad nacional y, podía alimentar el “indisciplinamiento” del pasado.

³Fernández, S. (2007) “Los estudios de historia regional y local: de la base territorial a la perspectiva teórica metodológica” en Fernández, S. (comp) Más allá del territorio. La historia regional y local como problema. Discusiones balances y proyecciones. Prohistoria ediciones. Rosario

En general, las provincias históricas, cuyo pasado había quedado oculto o silenciado, o había sido subsumido por la historia nacional, reclamaron visibilidad histórica. Por un lado destacaron su existencia política y jurídica anterior al estado nacional y por ello, cunas del federalismo, y por otro señalaron los aportes realizados a esa construcción, ya sea para la guerra de la independencia o para el desarrollo cultural, institucional o económico.

Las historias de las provincias, como esfuerzos destinados a superar el vacío que la llamada historia nacional mantenía respecto de la institucionalidad provincial, fue alentada por historiadores del interior, por centros de investigaciones como las Juntas de Estudios Históricos y por Universidades. Alcanzó especial difusión comercial el emprendimiento editorial de Plus Ultra con la Colección Historia de Nuestras Provincias. Para el caso de Catamarca, el autor del tomo es Armando R. Bazán y la obra fue publicada en 1996.

La historiadora Sara Mata de López (2003),⁴ reflexiona en torno a la historia nacional y regional y señala:

La memorable publicación encarada por la Academia Nacional de la Historia bajo la denominación de “Historia de la Nación Argentina (desde los orígenes hasta la organización definitiva) de 1930 nos muestra un recorte territorial, que se corresponde con los límites jurisdiccionales del estado soberano, como naturalmente dado... El constructo nación opera entonces como un recorte espacial previo, pero los resultados de esa historia nacional es parcial, y lo más importante cuando se interesa ya sea por la economía, la producción o la política se centra en el Río de la Plata y la ciudad de Buenos Aires, cuya Historia se fusiona con la Historia de la Nación Argentina. Me interesa destacar por el momento dos ideas: En primer lugar señalar la consideración de un universo de estudio histórico naturalmente dado,... En segundo lugar subrayar la identificación como historia nacional de esa historia circunscripta a Buenos Aires. En ambos casos está implícita una marcada operación ideológica que tiende a la hegemonía política y cultural.

Además de la crítica al recorte administrativo del territorio la historia regional/local sumó la crítica a la forma de hacer Historia “centrada en lo anecdótico, la crónica o la mera descripción de sucesos y eventos” (2007, p. 33)⁵ Sin embargo, en las disputas historiográficas, las descalificaciones a la historia regional no impidieron que se siguiera produciendo y “...aunque en menor medida y con respaldo académico, tal intención historiográfica – la de vincular perspectiva y territorio-puede encontrarse en artículos capítulos y obras que interpretan y explican procesos históricos reflexivamente”

Aún cuando, en general, los estudios regionales y locales mantienen la cuestión de la territorialización, avanzan en un tema caro a la historiografía de nuevo cuño que es la construcción de las identidades. En estas situaciones hay una mirada a la construcción social del espacio; entonces la identidad se vincula con la percepción que los individuos construyen acerca de la pertenencia, acerca de lo propio. Hay una carga sensible y valorativa en la apropiación colectiva de lo exterior.

Entre los ejes comunes entre lo regional y lo provincial, es el estado nacional y su versión oficial de la historia el que estimula líneas de análisis. A la ya mencionada oposición entre historia nacional e historia provincial/regional sumamos los desencuentros en torno a la identidad que dan lugar a

⁴Mata de López, S. (2003) “Historia local, historia regional e historia nacional. ¿Una historia posible? Conferencia publicada en *Reh Revista 2 Escuela de Historia UNSa*,2(1)

⁵Fernández, S., *Op. cit.*

estudios locales o regionales no sólo historiográficos. Maricela Portillo, citada por Fernández, afirma

cuando se privilegia la relación del estado nacional con un sentido de pertenencia único, los discursos de los gobiernos latinoamericanos parecen percibir un solo modo de ser...A un estado de fuerte impronta nacional se le suman particularismos de larga duración, resistencias consuetudinarias y protestas coyunturales. ...Las demandas, si bien realizadas bajo cánones o expresiones universales, se estructuran desde la impronta de la localización de sus actores (2007. p. 38)⁶

En la profusión y heterogeneidad de producciones, la perspectiva metodológica discurre entre la historia social y el microanálisis y con aportes de otras ciencias sociales.

Los desafíos y los riesgos de la historiografía local y regional pasan por no quedarse en las descripciones del espacio ni en el determinismo positivista, tener conciencia de la artificialidad de lo local y lo regional como categorías espacializadas, la superación del objetivo identitario mediante la decisión y práctica de estudiar localmente problemas relacionados con la formas de construcción de la identidad. Es la capacidad analítica que promueven los estudios de caso la potencialidad que muestra la buena historia local.

Para finalizar esta revisión un aspecto que vincula los planteos de la globalización con la ciencia histórica. En 2001 *Annales* dedicó un dossier a historia global; no promovía pensar un nuevo nivel de generalidad, sino hacer fructificar la caída de los límites políticos del estado nación moderno, para reconstruir las herencias que enlazan a las culturas, a los pueblos y estudiar históricamente las conexiones y propias de procesos sociales que habían sido ocultados por efecto de las historias nacionales hegemónicas y homogeneizadoras.

Los procesos de glocalización estimulan la producción de historiografía local y regional en la medida en que toman como objeto de estudio las prácticas de grupos sociales cuyos reclamos y demandas resitúan las identidades. En ellos, la espacialidad conforma un escenario flexible. Los problemas, que pueden rastrearse en su temporalidad y dan cuenta de preocupaciones indentitarias, contribuyen a construirlo.

Compartimos con Analet Pons y Justo Serna (2007)

...que la emergencia de lo local es...un rasgo de época y tienen que ver también con los cambios experimentados por la institución clásica del Estado - nación. Por eso, su historia, la historia de las comunidades locales, ya no puede subsumirse sin más en el itinerario prescrito de la vida colectiva. Por eso, la historia local ha podido contribuir también a subvertir ciertas jerarquías de la historia tradicional. Es decir, ha introducido lo que era periférico, marginal o descentrado en el discurso histórico, alterando los valores académicos establecidos⁷

Esta alteración tiene que ver con la legitimación historiográfica de las investigaciones locales y regionales en nuestro país y la ya iniciada construcción de la nueva historia nacional.

Respecto de la segunda cuestión, la enseñanza de la historia local⁸ en secundaria, Joaquim

⁶Fernández, S., *Op. cit.*

⁷Pons, A. y Aerna, J. (2007). Más cerca, más denso. La historia local y sus metáforas, en Fernández, S. (comp.). *Más allá del territorio. La historia regional y local como problema. Discusiones, balances y proyecciones*. Rosario: Prohistoria Ed.

⁸Incluimos en la designación historia local los llamados estudios del medio, la historia regional, de la comarca, de la ciudad y de la provincia).

Prats (2001)⁹ observa el riesgo de la simplificación del conocimiento histórico por el raquitismo teórico, y “de construir una sopa de anécdotas”, en fin, de quedarse con la historia de anticuario (que, tanto cuesta aún desalentar en las aulas); o volver a las antiguas historias comarcales que inspiradas en el romanticismo “anteponían un positivismo deliberadamente aséptico” (2001:77)¹⁰

La mayor significatividad de lo cercano es una idea de viejo cuño que se enlaza con las teorías psicopedagógicas piagetianas y que dieron origen a la incorporación de los estudios locales en primaria pero no pueden sostenerse del mismo modo en secundaria básica o superior.

Para Prats, la intención formativa de la historia local es “hacer historia local como plasmación concreta de modelos más amplios” (2001:76)¹¹ y esto sería posible con la adecuada formación de los docentes y contando con buenas producciones historiográficas.

Así, apoya a la enseñanza de la historia local que permite que los alumnos adquieran mayor familiaridad con la investigación histórica y especialmente con el trabajo con fuentes. Tarea condicionada por los saberes de los docentes respecto del rigor científico de la disciplina, por la buena formación en didáctica de la historia y por la disposición de buenas producciones historiográficas, a efectos de la transposición didáctica.

Carlos Martínez Schaw (2004)¹² reconoce un divorcio entre la ciencia histórica y su enseñanza y sostiene

Los tres enemigos fundamentales posibles de ser aislados, pueden ser etiquetados inicialmente... como el presentismo, el localismo y el reduccionismo. El primero acecha sobre todo en las instancias educativas oficiales, el segundo vive acantonado principalmente en los niveles inferiores de la enseñanza y el tercero está infiltrado en particular en los niveles medios y superiores (2004, p. 38).

En el punto que nos interesa la *historia local* que se enseña es criticada porque cae en el neopositivismo. La nueva erudición contempla los datos y hechos del pasado cercano en términos territoriales, y suele volver a la historia acontecimental. Es un obstáculo en la medida que transmite conocimiento fragmentado y carente de capacidad para “reconstruir el mundo”.

Su más afilada crítica refiere a la coartada intelectual que se plasma en decisiones políticas de educación: la Historia local escolarizada contribuye a desplegar tendencias nacionalistas y regionalistas estimuladas también por la sobre valoración de los hechos diferenciales y de las particularidades.

Las consecuencias más deplorables de tal aproximación son el provincianismo o la cortedad de horizontes, la autocomplacencia o la pérdida de la capacidad de autocritica, el aislamiento y la desconsideración hacia el extramuros del propio universo... generar una visión siempre fragmentaria de la realidad y amparar reflejos particularistas de arrogancia, de insularidad y de falta de solidaridad (2004, p. 43).¹³

⁹Prats, J (2001). El estudio de la historia local como opción didáctica: ¿destruir o explicar la historia? En *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora*. Recuperado de www.ub.es/histodidáctica

¹⁰Prats, J. (2001). *Op. cit.*

¹¹Prats, J. (2001). *Op. cit.*

¹²Martínez Schaw, C. (2004) La historia total y sus enemigos en la enseñanza actual. En Carretero, M y Voss J. (comps.) *Aprender y pensar la historia*, pp. 25-46. Buenos Aires: Amorrortu editores.

¹³Martínez Schaw, C. (2004). *Op. cit.*

Los riesgos y déficits que señala respecto del localismo reaparecen cuando considera el reduccionismo.

En Argentina, Edgardo Ossanna,¹⁴ realiza un rastreo de la función de educación media y del papel de la enseñanza de la historia en particular. La crisis de la visión homogeneizadora y la vocación hegemónica de la historia que transmitía la escuela impulsó a buscar nuevos caminos. Unos transitaron la renovación de la didáctica y otros las modificaciones en la política curricular. Es el campo de la política curricular el que provoca las críticas valiosas de Ossanna respecto de la regionalización impulsada por determinaciones políticas e ideológicas que la inspiran no solamente para el ámbito educativo, y como expresión de una política de rescate federalista. Propuesta ingenua si se tiene en cuenta que la globalización expone la necesidad de operar con “el entroncamiento de las causalidades y de las múltiples determinaciones... para poder interpretar y comprender la historia”. Una contradicción aparente a la luz de las tendencias neoconservadoras “de disgregar los conflictos... las acciones, las pertenencias como forma eficiente de control social y político por parte de los grupos hegemónicos de la sociedad”. En este panorama la historia enseñada colaboraría en “la construcción de una realidad desintegrada... en la propia cocina de lo local”.

Entre los riesgos de una política curricular que estimula la regionalización señala, el reduccionismo, el anacronismo, el riesgo de un nuevo etnocentrismo y el provincialismo. Reconoce también el riesgo de la xenofobia y del rechazo a los cambios tras las banderas de la identidad.

Sin embargo cree que la enseñanza de lo cercano como estrategia didáctica, y con los recaudos epistemológicos y metodológicos necesarios, para evitar el riesgo de la deshistorización, resulta una alternativa potente.

Historia institucional de la provincia de Catamarca o historia de Catamarca o historia local en secundaria: ¿para qué?

La materia Historia Institucional de la Provincia de Catamarca fue establecida como obligatoria en el nivel medio de la educación provincial, y en el nivel terciario, por la ley 4388/86. En función de esa disposición empezó a dictarse en 1987 en los cursos del ciclo superior de la secundaria.

En 1989, el Centro de Investigaciones Históricas del NOA editó el libro “Manual de Historia de las Instituciones de la Provincia de Catamarca” cuyos autores son Armando Raúl Bazán, Pedro Ignacio Galarza y Ángel B. Segura.

En las “Precisiones Liminares” que prologan el texto puede leerse respecto de la ley provincial 4388:

Esa ley constituye una manera efectiva de familiarizar a los futuros ciudadanos con el proceso formativo de su provincia, sin cuyo conocimiento los principios de federalismo y autonomía... carecen prácticamente de contenido. No se ama lo que no se conoce, y es misión del sistema educativo alumbrar la inteligencia de los educandos con la información básica sobre los hechos y valores que perfilaron la identidad de la sociedad provincial (p. 1).

y al finalizar expresa:

¹⁴Ossanna, E. (2006). Recuperado de <http://www.iacd.oas.org/interamer/Interamerhtml>

Para remediar ese vacío (el historiográfico) llega este manual... Quienes lo lean cuidadosamente advertirán que la obra satisface un doble cometido: enseñar la historia de las instituciones y bosquejar la historia general de Catamarca... Hacer que los catamarqueños tomen conciencia de su identidad histórica revelándoles la memoria de sus hechos pasados que se proyectan a veces vitalmente en el hoy catamarqueño (1989, p. 3).¹⁵

Enseñar historia de la provincia se vinculaba entonces con el federalismo y la autonomía como principios a defender y consolidar, seguramente frente a la historia nacional hegemónica, y la necesidad de instalar en las jóvenes generaciones, a través del dispositivo curricular escolar, el conocimiento de la provincia en perspectiva histórica. Una estrategia para dar carnadura al federalismo y recuperar con énfasis la existencia de la provincia como entidad jurídica anterior al estado nacional.

De manera inmediata emerge la expresión que justifica identidad con apego a lo conocido. El conocimiento de la historia de las instituciones provinciales (según la ley) y de hechos y valores que perfilaron la identidad de la sociedad provincial (según agrega la cita) podría desarrollar amor por, podríamos llamar, la “patria chica”. Luego reconoce a la historia como forma de expresión de la memoria colectiva y un cometido cultural, que para nosotros es principalmente político, que es la conciencia de la identidad histórica de los catamarqueños.

Siguiendo a Carretero y Krieger en el análisis de los objetivos de la Historia en la escuela, son los sociales e identitarios los que cobran relevancia, destinados a promover lealtad al Estado –nación desde la lealtad al Estado-provincia que le precede. El desarrollo del sentido de pertenencia a un territorio delimitado y el reconocimiento de una identidad, la provincial, se adquieren mediante el conocimiento del pasado. De este modo se supone una identidad fija. Sin heterogeneidades ni rupturas al interior de la misma sociedad provincial, en su territorio, ni a lo largo de su temporalidad.

Decimos que hay un cometido político porque el estado provincial es reconocido otorgando identidad a través de la difusión de una versión del pasado que contribuye a definir la “catamarqueñidad”, que se abre paso y reclama lugar en la conformación de la “argentinidad”.

Por aquellos años de la década del 80, la enseñanza de la historia provincial también era estimulada desde el Ministerio de Educación de la Nación en las escuelas secundarias de su dependencia. La recomendación que trasladaba la inspección zonal refería a la incorporación de contenidos de la historia local en los programas de contenidos mínimos para el nivel medio.

Así los profesores programaban enseñar la fundación de la ciudad, la autonomía provincial, la reacción contra Rosas, el papel de los diputados catamarqueños en el Congreso Constituyente de Santa Fe, la figura de Fray Mamerto Esquiú, orador de la Constitución etc. en la programación de aula. Prevalcía la organización cronológica y el eje constitutivo del Estado Nacional. De este modo lo local venía a inscribirse como un apéndice, como reflejo de lo nacional y de su ritmo y densidad histórica.

Estas observaciones no deben pasar por alto el reconocimiento de valiosos esfuerzos didácticos realizados por la docencia que estuvieron destinados a incorporar lo local, lo provincial como lugar de problematizaciones y a buscar y seleccionar recursos para trabajar en las aulas.

En relación a las preocupaciones de Prats, docentes formados en Historia y Licenciados en

¹⁵Bazán, A. Galarza, P. y Segura, A. (1989). *Manual de Historia de las Instituciones de la Provincia de Catamarca*. Centro de Investigaciones Históricas del NOA. Catamarca.

Historia, elaboraron selecciones de fuentes y propuestas de actividades para el aula así como la organización didáctica de trabajos de campo en museos y sitios arqueológicos e históricos. Este tipo de actividades didácticas estaba anclado en la consecución de los objetivos disciplinares de la historia y aproximaban a los adolescentes al trabajo del historiador. Los esfuerzos historiográficos locales dispersos y agotados en el mercado, los trabajos de investigación no editados en aquella época, fueron incluidos como fuentes para la investigación en el aula.¹⁶

La reforma educativa de los 90, la implementación de la LFE, de la ley Provincial de Cultura y Educación, y de EGB 3 y Polimodal, dejó sin efecto la aplicación de la norma provincial 4388 en la escuela media.¹⁷ Desde 2000 se realizaron numerosas negociaciones con la nación para incluir temáticas locales/provinciales en la estructura curricular de Polimodal que se estaba diseñando.

En tanto, el Centro de Profesores de Historia realizó presentaciones reclamando la vigencia de la norma legal provincial y a esas demandas se sumó el Departamento Historia de la Facultad de Humanidades de la UNCa y la Junta de Estudios Históricos de Catamarca.

En el año 2001 con motivo de una revisión de la curricula y previo a la implementación del nivel en todas las escuelas secundarias los docentes y especialistas, convocados a trabajar en talleres curriculares, propusieron incorporar utilizando un EDI¹⁸, Historia y Geografía de Catamarca como espacio común a todas las modalidades. Se creaba un espacio de definición provincial, (EDP) obligatorio y común, para el análisis de lo local y provincial, y para el cumplimiento del espíritu de la ley 4388.

La comisión encargada de definir los Lineamientos Curriculares para el espacio Historia, tuvo a su cargo también Historia de Catamarca. El documento centró las intenciones educativas en desarrollar capacidades que integran las competencias establecidas para el nivel. Encara lo provincial como un ámbito para la reconstrucción crítica, no sólo del pasado si no también, de las versiones del pasado producidas en Catamarca¹⁹ Manifiesta que las capacidades previstas “apuntan al desarrollo de: un mayor conocimiento de lo local desde el conocimiento histórico, de la posibilidad de desentrañar la conciencia histórica de los catamarqueños, y ... de actuar reflexiva y críticamente para la mejor calidad de vida colectiva” (2007, p. 109).

Los lineamientos que analizamos no establecen taxativamente la obligatoriedad del espacio curricular Historia de Catamarca y, en la práctica, algunos establecimientos lo incorporaron, especialmente en la modalidad Humanidades y Ciencias Sociales, en cualquier año del nivel y siempre a cargo de un profesor/a en Historia. Elegimos una propuesta curricular que se desarrolló en una escuela de la capital de Catamarca, para analizar las intenciones educativas. Se trata de una programación del año 2008. El profesor expresa:

¹⁶Nos referimos, entre otras, a la tarea de las profesoras Norah Trettel de Varela, Lucrecia Molas Vera que prepararon un dossier de fuentes documentales de Historia de Catamarca y que además organizaron y llevaron adelante actividades Extra-clase de Investigaciones Históricas. Fruto de ella fue la elaboración de la historia de la Escuela Normal “C. J. A” utilizando fuentes periodísticas consultadas en el archivo del Obispado de Catamarca y fuentes documentales consultadas en el archivo de la escuela.

¹⁷La estructura curricular de Polimodal fue establecida federalmente mediante la Resolución del Consejo federal de Cultura y Educación N° 121/01 que aprobó el Acuerdo Federal respectivo que fuera elaborado en reuniones federales con los equipos técnicos y políticos de las provincias.

¹⁸EDI: Espacio de Definición Institucional

¹⁹Los Lineamientos Curriculares editados en 2007 proponen tres ejes de contenidos: “Historias e Historiadores”, “De vecinos a ciudadanos”, “El proyecto modernizador y la configuración de la modernidad periférica” y “Catamarca: ¿provincia autónoma o agencia federal? (pág. 110 y 111).

El espacio curricular EDI, resulta una oportunidad para desarrollar *Historia de Catamarca...* un conjunto de conocimientos que fortalecen el conocimiento de procesos de identidad, y el reconocimiento y valoración de tradiciones, del patrimonio histórico y cultural. ... estimula pensar nuestros problemas sociales y sus explicaciones históricas, con rigor científico, y a buscar alternativas de solución

Seguidamente indica:

Hacer extraño lo cotidiano, lo propio, hacer de lo cercano objeto de estudio es un ejercicio cognitivo complejo. Requiere desarrollar capacidades de observación, análisis y reflexión sobre objetos y prácticas que forman parte de nuestra vida individual y colectiva. Hace falta entonces construir una distancia que no es ni estrictamente temporal ni estrictamente geográfica, sino cultural, que permita entrenar la mirada crítica y buscar respuestas a la pregunta ¿Cómo fue posible? o ¿cómo fue que lo hicimos posible? para encontrar respuestas provisionarias, y comprensivas en términos de lo social como estudio científico.

La cita transcripta puede relacionarse con lo que sostienen Pons y Serna (2007, p. 29) al referirse a las ventajas de “hacer buena historia local” en la investigación:

La pasión con la que habitualmente se hace (Historia local) es una de ellas y muy positiva porque impulsa a conocer el pasado, a contrastarlo con nosotros mismos, con nuestro presente. Eso sí, sin dejarse llevar, sin caer en el peligro de la familiaridad, el de creer que nuestros antepasados son como nosotros, que los podemos comprender totalmente. ...La fractura existe y necesitamos distanciarnos...hay ciertas cosas que nos parecen casi ininteligibles, hecho que nos obligará a restituir el contexto en el que pueden tener sentido.

Advertimos en este caso que los objetivos sociales tienen una vuelta de tuerca: la valoración de las tradiciones y del patrimonio, no es la valoración de un dado si no de objetos investigados históricamente, y por ello, conocidos y posibles de valorar.

Se evidencian interesantes posiciones respecto del valor educativo que se le otorga a Historia de Catamarca y la voluntad de superar el relato que acumula, linealmente información sobre hechos del pasado cuyo conocimiento (y memorización) serían logros suficientes.

Desde 2016, Catamarca tiene nuevos Diseños Curriculares en función de la Ley Nacional de Educación 26206. Desde entonces en secundaria se presentan Historia Local e Historia Regional. Consideramos el primer caso.

Expresa los siguientes objetivos: “Descubrir y construir problemas del presente. Problematicar, analizar y pensar estrategias de solución. Realizar argumentaciones que integren los conocimientos históricos desde la multiperspectividad. Tomar posiciones fundamentadas frente a dilemas actuales que vive nuestra provincia”. (MECyT Catamarca 2016, p. 142)

Luego indica contenidos que toman una clara posición política además de cercanía con objetivos románticos. Por ejemplo el Eje 1 se denomina: De lo nuestro lo mejor, y alude a las raíces criollas y aborígenes, al patrimonio cultural. Y en los siguientes la representación ficticia de Catamarca en la construcción del Estado Nacional, luego el dilema centro- periferia (puerto- interior) entre otros contenidos.

Entre las anticipaciones, las teorías y las fuentes

En la línea de nuestras anticipaciones de sentido, creemos que las intenciones formativas de la enseñanza de la historia provincial, desde los 80 al currículo de 2016 muestran diferencias. En la ley provincial tienen fuerte vinculación con la cuestión de la identidad tal como la concibe el estado-nación y se inscriben en la consideración de la historia escolar herramienta del estado para otorgar identidad y despertar lealtades.

Asimismo condice con el movimiento de rescate del federalismo en tiempos de descentralizaciones. En 2007, los objetivos de origen romántico no tienen peso; es la cuestión disciplinar la que comanda las intenciones educativas de la Historia.²⁰ Resulta muy interesante la referencia a la “conciencia histórica de los catamarqueños”, que no es “la conciencia histórica catamarqueña”. Creemos que manifiesta una convocatoria a estudiar la conciencia histórica en tanto sus competencias crítica y genética auguran comprensiones más complejas y matizadas de la realidad social.

En el caso de los documentos curriculares de 2016 las intenciones tienen claro matiz disciplinar, se acercan al trabajo del historiador pero los contenidos orientan otros sentidos. A esta idea de que lo propio no sólo es nuestro si no que tiene mejores razones.

Igualmente creemos oportuno señalar que la cuestión de la identidad en tanto objeto de estudio de la historia no es demasiado visible en estos casos salvo como objetivo romántico. Lo local, lo regional son lugares estratégicos para analizar los problemas de construcción de identidad definida como “proceso de identificaciones históricamente apropiadas que le confieren sentido a un grupo social y le dan estructura significativa para asumirse como unidad”²¹ de modo que estudiar los procesos de configuración de identidades es trabajar cambios y permanencias, categorías propias de lo histórico.

REFERENCIAS

- Bazán, A.R., Galarza, P, y Segura, A. (1989). *Manual de Historia de las Instituciones de la Provincia de Catamarca*. Centro de Investigaciones Históricas del NOA. Catamarca
- Carretero M. y Voss (comp.). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.
- Fernández, S y Dalla Corte, G. (comps). (2001). *Lugares para la Historia. Espacio, historia regional e historia local en los estudios contemporáneos*. Rosario: Ed UNR.
- Fernández, S (comp). (2007). *Más allá del territorio. La historia regional y local como problemas. Discusiones, balances y proyectos*. Rosario: Prohistoria ediciones.
- Ley de la Provincia de Catamarca N° 4388/86
- Lineamientos Curriculares Provinciales. Educación Polimodal. DPdeEPyRE. Subsecretaría de Educación Ministerio de Educación Cultura, Ciencia y Tecnología. Gobierno de Catamarca, 2007.

²⁰El horizonte de los Lineamientos Curriculares es la formación de competencias y señala comunes del nivel y capacidades específicas por espacio curricular, este formato exigió definir los aportes, que podían acercar las disciplinas para el ejercicio de la ciudadanía, la protección y disfrute de los derechos humanos, la defensa de la democracia, el cuidado del medioambiente

²¹Portal, M. A. (1993). La cuestión de la identidad urbana: una reflexión teórica, en *Boletín de Antropología Americana*, 27, IPdeGeH. México. Citada por Fernández S. (2007), *op.cit.* pág. 37.

- Mata de López, S. (2003). Historia local, historia regional e historia nacional. ¿Una historia posible? Conferencia publicada en *Reh Revista 2 Escuela de Historia UNSa*, 2(1).
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Provincia de Catamarca 2016. Recuperado de <http://web.catamarca.edu.ar/sitio/images/documentos/DisenosCurriculares>
- Ossanna, E. (2006). Una alternativa en la enseñanza de la historia: el enfoque desde lo local, lo regional. Recuperado de <http://www.iacd.oas.org/~interamer/Interamer.html>
- Prats, J. (2001). Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora. Recuperado de www.ub.es/histodidactica
- Serna, J. y Pons, A. (2002). En su lugar. Una reflexión sobre la historia local y el microanálisis. *Prohistoria*, 6(6), Rosario.

EL AUTISMO Y LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA: RELATO DEL QUEHACER DOCENTE

YESENIA MÁRQUEZ ARADILLAS
Universidad Autónoma de Durango, campus Tijuana

Resumen

La presente ponencia aborda, principalmente, la importancia que juega el rol docente inclusivo, así como algunas herramientas funcionales dentro de la práctica de la didáctica de la historia, partiendo desde la propia experiencia docente, como un elemento crucial en el desarrollo académico del estudiante. Tomando como componente principal el vínculo entre las características cognitivas de los estudiantes con TEA y la didáctica de la historia, puesto que el conocimiento de estos procesos determinan las condiciones de la enseñanza.

Palabras clave: didáctica, autismo, historia.

El autismo y la didáctica de la historia: relato del quehacer docente

A partir de la práctica docente con personas con discapacidad y, en su mayoría, personas con el Trastorno del Espectro Autista, la principal preocupación es cómo transmitir conocimientos, cómo aprenden, entre otras. En ocasiones surgen las dudas ¿realmente estoy haciendo un buen ejercicio de la práctica docente?, ¿las herramientas que empleo son las más adecuadas para trabajar con personas con discapacidad? Lo anterior, sobre todo, porque en la preparatoria es donde se da por hecho que el alumno cuenta con los conocimientos necesarios, pero esto no siempre sucede así; a veces una parte de la población estudiantil con alguna discapacidad sólo fue insertada en el sistema educativo básico hasta llegar al bachillerato con conocimientos muy básicos de lo que se supone debería saber, siendo cada vez más compleja la inclusión en el aula de la educación media superior.

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) afecta a una población estudiantil cada vez más extensa perjudicando diferentes áreas de la persona. De esta manera, algunos alumnos se pueden ver influidos en la disminución del habla, en la memorización o memoria a corto plazo, en la flexibilidad mental y otros más afectados en las distintas áreas sociales, etc. Sin embargo, enumerar y catalogar a cada una de las dificultades tomará bastante tiempo y esta cuestión no le compete al docente (realizar un diagnóstico), esto lo realiza un grupo colegiado de psicólogos, psiquiatras y/o paidopsiquiatras, así como a los psicopedagogos. Sin embargo, es indispensable que el docente frente a grupo identifique las características del autismo, esto permitirá tener un mayor dominio del tema, así como la capacidad de orientar al estudiante a centrarse en el aprendizaje con el fin de reconocer cualquier crisis de ansiedad y como intervenir de manera adecuada.

Así, es necesario diferenciar este trastorno (TEA) de otros. Para ello es importante conocer el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5, por sus siglas en inglés), quinta edición, donde se especifican las características del trastorno del neurodesarrollo. Ahora bien, el DSM-5 establece criterios diferentes a las anteriores versiones; a partir del 2015 el trastorno de Asperger pasa a formar parte del diagnóstico del Trastorno del Espectro Autista, teniendo un panorama amplio y aportando más herramientas para un diagnóstico preciso. A su vez, estas categorías con referencia al American Psychiatric Association (2010) se clasifican en niveles de gravedad, “nivel 3) la persona requiere un apoyo muy sustancial, nivel 2) requiere apoyo sustancial; nivel 1) requiere apoyo” (p. 235). Teniendo en cuenta que los individuos con diagnósticos, que no alcancen las categorías deberán evaluarse nuevamente para considerar el trastorno TEA o algún otro trastorno.

La inclusión educativa de alumnos con discapacidad y el rol docente

A lo largo del presente trabajo se abordarán las habilidades del docente referentes a la inclusión y el rol que juega en los procesos de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. Es innegable el carácter introspectivo del aprendizaje escolar ya que no sólo se compone de representaciones personales sino que se sitúa en el plano de la actividad social y la experiencia compartida, construyéndose el conocimiento gracias a la mediación sobresaliente de los compañeros de aula y docente, consolidándose así la inclusión educativa. Pero esto no siempre fue así, a lo largo de la historia de la educación especial ésta ha evolucionado para favorecer a las personas con discapacidad. En un principio estos son segregados, rechazados y/o desplazados por las sociedades de algunas culturas en ocasiones llegando el infanticidio, esto de acuerdo con Pichardo (2014) que, a través del tiempo, fueron mejorando las condiciones de vida y educativas de las personas con discapacidad.

A lo largo de la historia de la educación especial en México la política educativa pone en marcha diferentes acuerdos y leyes buscando fortalecer, primeramente, la inserción hasta llevarla a la inclusión, con el objetivo de atender a una población marginada, demandando grandes cambios en el tema de la inclusión educativa, mismos que se ven reflejados en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). De acuerdo con la Ley General de Educación (1993): “La Educación Especial buscó generar las condiciones técnicas, materiales y de infraestructura, así como la elaboración de materiales y recursos necesarios para dar respuesta a los nuevos retos por la integración”. Para el caso de niños con TEA, se pueden recibir dos tipos de modelos de servicios en funcionamiento en todo México en la educación básica y sectores públicos: 1) Centro de Atención Múltiple CAM 2) Unidad de Servicios para Educación Regular USAER (Pichardo, 2014).

En este sentido surge la siguiente interrogante: Cuales son los programas con los que se cuenta para atender a las personas con discapacidad en la preparatoria o universidad uno de los programas que busca cubrir la necesidad educativa: son los programas federales como el del Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED), inserto en algunas de las preparatorias de los distintos subsistemas del país, su mayor objetivo es impulsar nuevas formas y espacios de atención educativa para la inclusión de las personas con discapacidad. Estos programas establecidos en el programa sectorial de educación 2013-2018 cumplen con lo requerido en la Ley General de Educación, así mismo, cubren la parte integradora en preparatoria para las personas con discapacidad dispuestos en los manuales operativos (DGB, 2019).

Mucho se habla de la inclusión, palabra que está de moda en estos días, pero ¿qué es la inclusión educativa?, ¿Cuál es la función de un docente inclusivo?, Son muchas interrogantes y no hay respuesta certera o definición exacta. Pero dentro de la praxis docente, somos docentes inclusivos. De acuerdo con (Juárez, 2016) la inclusión educativa “no debe considerarse un programa más dentro de las múltiples iniciativas que los responsables de la educación. Su objetivo apunta al corazón mismo de la enseñanza” (p. 49).

Ahora bien, de acuerdo con la Universidad de Chile, “el currículum inclusivo, debe ser flexible, no sólo debe permitir su adaptación y desarrollo educativo este debe admitir ajustes para responder a las necesidades individuales de los estudiantes y a los estilos de trabajo de los maestros” (UNESCO, 2016, p. 38). Estas adaptaciones permitirán tener una gama más amplia de estrategias para trabajar con los alumnos, con y sin discapacidad, cual esta sea.

Por este motivo se debe de diferenciar el rol docente inclusivo, de acuerdo con Castillo (2016):

Estos maestros son capaces de realizar adecuaciones curriculares en contextos escolares para los alumnos que lo requieran, hacer un vínculo entre la teoría y la práctica docente, con capacidad de gestión, liderazgo, observador e investigador, que busque soluciones a las nuevas problemáticas que se le presenten día con día, mediante un análisis exhaustivo de su labor profesional docente (p. 270).

Por lo tanto, la inclusión educativa va más allá de sólo tener al alumno en un espacio o en el salón. Esto es más complejo, un ejemplo claro de ello es: realizar sólo la función integradora, es decir cuando los educandos no son incluidos de manera adecuada a las actividades propuestas en el salón de clase, de manera inconsciente el docente propone una actividad distinta (menos compleja) a los alumnos con discapacidad, creyendo que los estudiantes con discapacidad no lograran concretar las tareas dispuestas en el práctica, privándolos de la oportunidad de enfrentarse a los nuevos

retos (debido a la idiosincrasia del docente que da por hecho que este no será capaz de resolver los ejercicios propuestos) orillando al alumno TEA a trabajar de manera individualizada.

En el mejor de los casos, el docente sí asigna la misma actividad al grupo, pero si el estudiante con TEA no alcanza a resolver las tareas por las características propias de la discapacidad, es indispensable brindarles el tiempo necesario para que terminen los trabajos (debido a que pueden llegar a ser pausados).

Pero, como docentes, ¿qué hacemos cuando nos enfrentamos a una situación similar a la antes mencionada? 1) puede ser que no recibamos el trabajo realizado por el estudiante, justificando que se encuentra a destiempo, 2) le recibimos los ejercicios o tarea y no la revisamos. De esta manera el estudiante se queda sin retroalimentación y sin el reconocimiento de su esfuerzo.

Ahora bien, toquemos el tema de las evaluaciones: tanto sumativas como formativas, como docente recurrimos a la opción de no aplicar el mismo examen que al resto del grupo, ya que el docente asume que el alumno con TEA no será capaz de resolverlo (esto en lugar de ayudarlos se les limita a demostrar su conocimiento) por lo cual solo dejamos trabajos extras o ejercicios sin darle la oportunidad de que se enfrente a una situación y sea capaz de resolverla, caso similar a la aplicación de las actividades grupales. A partir de la reflexión docente, esta debe estar orientada a la generación de un conocimiento didáctico incluyente y de una propuesta para la acción que trascienda el análisis crítico y teórico, dicha introspección nos lleva a que esta integración no se logra mediante un requerimiento oficial o legal, implica cambios de actitudes ante la discapacidad, así como la gestión educativa. Por lo tanto, la interacción docente y alumno se manifiesta en la reciprocidad de la didáctica.

Dentro de esta reflexión de la práctica docente, me tome la tarea de hacer unas entrevistas acerca de la labor frente a grupo en la preparatoria CBTis 116, una de las tres preparatorias federales en el municipio de Tijuana que cuenta con el programa del Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED), obteniendo opiniones diversificadas:

Para algunos de los docentes entrevistados la inclusión es: “involucrar a todas las personas en las diversas actividades de manera indistinta sin tomar en cuenta algún factor social, religioso, biológico, médico o ideológico” (H. Fuentes, comunicación personal, 20 febrero del 2019).

El docente de tiempo completo refiere, “hay que incluir al alumno sin hacer la diferencia entre el más inteligente y el que no sabe, puede ser con alguna discapacidad o ninguna”. Así mismo, (Pérez, 2019) considera que “no debe de haber desigualdad, es decir, que las oportunidades sean las mismas para todos”. De este modo concuerda con los anteriores docentes, que las personas con discapacidad (X. Urías, comunicación personal 15 de marzo del 2019) “son capaces de desarrollar habilidades y destrezas, teniendo un sentido de pertenencia a plenitud, permitiéndoles sentirse parte importante de la sociedad, pues cuentan con otras cualidades o virtudes que complementan a las de su entorno”.

De esta manera podemos observar que, dentro de su rol docente entienden que es ser inclusivo; sin embargo, hay una gran diferencia entre el saber que es ser inclusivo y llevarlo a la praxis. Aun conociendo los términos de inclusión, prevalecen algunas barreras educativas, una de ellas sería el no adecuar la clase de manera práctica, con ejemplos limitados tanto visuales como auditivos, es decir que solo reciba una catedra de parte del docente. También nos podemos topar con barreras de infraestructura, (recordemos que existen alumnos con autismo y Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad TDHA) generando un ambiente de aprendizaje deficiente.

Hoy en día nos encontramos con docentes que tienen el conocimiento más no la vocación de trabajar en el aula y no solo en nivel medio superior sino en universidad también, donde los mu-

chachos con dificultades académicas son desplazados por no cumplir con el perfil requerido por el docente, como si existiera un estándar establecido para determinar quién es un buen alumno y quién no.

Lo que nos lleva a la reflexión: la formación empírica de los docentes en las aulas de preparatoria en ocasiones no permite del todo tener a un maestro inclusivo, pero no se limita a esta cuestión, ya que mucho tiene que ver con la vocación a la enseñanza, puesto que esta nos puede llevar a mejorar nuestras prácticas educativas, en pro de la calidad didáctica.

De este modo, la calidad del aprendizaje depende en gran medida de la habilidad del docente para adaptar su demostración y su descripción a las necesidades cambiantes del alumno. Para lograr lo anterior se requiere motivar de forma conveniente al estudiante y ofrecerle experiencias educativas pertinentes, estableciéndose una relación de enseñanza recíproca, dinámica y autorreguladora.

Debemos recordar que los alumnos con TEA una de sus características es la perseverancia, en ocasiones se pudiera confundir a que el alumno insiste por molestar a los que están a su alrededor, sin embargo, parte de esta perseverancia es la que los hace lograr todo lo que ellos propongan. Siendo responsabilidad del docente fomentar y siempre resaltar las habilidades de los estudiantes con y sin discapacidad, formando parte del quehacer docente.

Teniendo en cuenta, que los derechos de las personas con discapacidad en su mayoría de los casos no son respetados, nuestra sociedad se tiene que dar a la tarea de reeducar a la población en temas de inclusión educativa. Recordemos que los cambios no surgen de la noche a la mañana por consecuencia la justicia social para las personas con discapacidad dentro de la educación aún es muy joven y necesita ser impulsada de mejor manera, generando redes de apoyo más completas, en pro a las personas con discapacidad. Con esto reflexiono: que, dentro de nuestra esfera social o personal, no estamos exentos de convivir con persona con autismo o con alguna otra discapacidad.

Por lo tanto, la inclusión varía de acuerdo con los entornos y épocas de la historia; sin embargo, en común se encuentra el deseo de mejorar cada día la sociedad, desde el inicio de la civilización, paralelo al desarrollo o atraso de esta, nunca ha faltado algún tipo de proceso, por primitivo que sea, para educar al ser humano.

¿Cómo enfocar las habilidades de un alumno TEA, para fomentar el aprendizaje?

Mucho se ha hablado del TEA, la inclusión educativa y el rol docente, pero que tienen que ver estas categorías de análisis con la didáctica de la historia. Esto toma sentido desde la práctica docente en media superior abordando la enseñanza de las materias histórico-social. Donde a partir de estrategias innovadoras se puede favorecer el aprendizaje de los estudiantes con autismo con un nivel dos y tres de gravedad. A partir de la práctica docente se busca fortalecer, las habilidades natas de los estudiantes con TEA, dándoles el reconocimiento que se merecen al intervenir e interpretar hechos históricos, así como el adquirir habilidades que les permitan desenvolverse de una manera más adecuada ante los ojos una sociedad que en ocasiones es insensible o ignorante, esperando que la persona con alguna discapacidad se adapte, en lugar de que la sociedad nos adaptemos al estilo de vida de estas personas.

Ahora bien, el enseñar historia a partir del conocimiento de los procesos cognitivos de los alumnos TEA ocurre una problemática el cual incide directamente en los resultados del aprendizaje,

una de las complicaciones son las definiciones de tiempo, conceptos concretos y análisis de eventos complejos y las acciones motorizadas. De acuerdo con Nilsson (2003):

Para las personas con autismo es necesario que cada paso sea explicado, se necesita que se le enseñe por dónde empezar, un ejemplo claro de esto, No se le puede decir ¡Arregla tu habitación!, pues una persona con autismo no sabe por dónde empezar, hay que enseñarle por donde iniciar (p.12).

De esta manera, podemos observar que las instrucciones a los alumnos con autismo deben de ser precisas y claras al momento de dar una indicación, no podemos dar indicaciones confusas o dar varias instrucciones al mismo tiempo, para poder ser más explícito se puede escribir en el pizarrón.

A su vez estas indicaciones deben de ser muy precisas, incluso hasta el tamaño de letra y color a usar. Otra herramienta en el espacio áulico, si el docente utiliza el pizarrón y emplea distintos colores de plumones al momento de desarrollar su explicación, es necesario estar pendiente que el estudiante no se frustre en caso de no traer una pluma de un color que el docente está empleando, debido a que su estructura suele ser muy esquematizada y puede desarrollar una pequeña crisis de ansiedad en el estudiante. Abordando las cuestiones de conceptualización estas deben ser planteadas desde un lenguaje comprensible, y ayudarlos a analizar para poder tener una mejor comprensión de lo que se estaba trabajando.

Coincidiendo en una de las estrategias puestas en práctica tenemos la referencia del docente en matemáticas del CBTis 116, expresando lo siguiente (X. Urías, comunicación personal, 15 de marzo del 2019). “Procuro hacer la clase participativa para que no tengan distracciones y puedan concentrarse en lo que están haciendo”. Mientras que el docente de química pone en práctica. “El utilizar ejemplos de temas que les interesen a los estudiantes para lograr captar su atención” (H. Fuentes, comunicación personal, 20 febrero del 2019). Dichas estrategias simples pero eficaces al momento de trabajar con alumnos con discapacidad.

Dentro de la hermenéutica de la enseñanza de la historia, esta se vuelve compleja el poder comprender y analizar los hechos y sucesos ocurridos siguiendo una cronología o bien una secuencia de acontecimientos múltiples, enfrentándonos en el aula con la dificultad de la memorización y teorización de los eventos, debido a que el estudiante en su mayoría tiende a tener una memoria de fotografía, detallando acciones precisas (que durante el transcurso de su vida académica, no se había sabido aprovechar esta grandiosa habilidad) con una predisposición a la memorización, en lugar de crear una memoria histórica o un pensamiento crítico reflexivo, esto puede ser derivado de su propia discapacidad o trastorno desarrollado aunado a la falta de conocimiento de las habilidades que el alumno TEA puede desarrollar.

Trabajar con herramientas como mapas mentales, cuadros comparativos, líneas del tiempo es muy funcional, pero no del todo para alumnos con autismo (volviéndose aburridas, apáticas para el estudiante) desde el ejercicio docente estas estrategias han quedado obsoletas al educar a estudiantes TEA, posiblemente son acciones repetitivas y una muestra fehaciente de que las estrategias aplicadas no están siendo efectivas de acuerdo a lo planeado.

Es sustancial utilizar diferentes estrategias a partir de las habilidades natas de los alumnos TEA, entre ellas podemos citar: el arte, la música, pintura, dibujo, diseño, fotografía, danza, teatro, radio, entre otras más. Por supuesto, estas habilidades y destrezas únicas hacen al alumno un diamante en bruto por llamarlo de alguna manera, ya que estas potencialidades pueden ser un instrumento

que ayude al estudiante a brillar, y sobre todo aprender no solo en la didáctica de la historia, sino también influirán en otras áreas tanto educativas como para la vida.

Eventualmente estas técnicas que propongo emplear salen del bagaje curricular al que estamos acostumbrados. Pero es necesario, si estamos comprometidos con la educación. Por ejemplo, al montar una obra de teatro no serán perfectas, pero no es para el público en general es para desarrollar las potencialidades en los estudiantes, convirtiéndose así en herramientas pedagógicas esenciales para la didáctica de la historia.

Dichas habilidades mencionadas vienen a partir de una pedagogía constructivista (donde el potencial de aprendizaje del alumno puede valorarse a través de la denominada zona de desarrollo próximo, permitiendo ubicar el papel del docente y la naturaleza interpersonal del aprendizaje) llevadas a la práctica, dando muy buenos resultados.

Retomando el ejemplo anterior, se puede fortalecer los conocimientos adquiridos por los estudiantes, poniendo en escena una obra de teatro, en el cual se aborden los momentos políticos y de transición en México, donde los actores principales, son personas TEA, ampliando una perspectiva de su propio análisis con respecto al momento histórico representado por ellos mismos, teniendo una retroalimentación con su otredad, favoreciendo así el aprendizaje significativo, con esta obra puesta en marcha también se trabaja el juego de roles, aprendiendo por medio de actividades lúdicas reforzando un aprendizaje constructivista, dejando de lado las actividades conductuales que en un momento dieron resultado con los alumnos con discapacidad.

De igual manera, estos estudiantes son capaces de dirigir, coordinar y llevar a cabo un programa de radio; escribiendo sus propios diálogos, prepararse para debatir un tema de interés para la comunidad estudiantil, a su vez son aptos de llevar a cabo un noticiero dirigido y protagonizado por personas con algún tipo de discapacidad, designando roles entre sus iguales. Hay que resaltar en el programa de radio donde en su mayoría son alumnos con autismo, estos son capaces de desarrollar habilidad social y didácticas compartiendo, narrando y debatiendo temas donde ellos son competentes y, sobre todo, buscando que el estudiante adquiera los conocimientos necesarios para la vida educativa y laboral.

Las actividades realizadas son propuestas por el docente, pero los encargados de llevarlas a cabo son los estudiantes, permitiéndoles fortalecer lazos sociales y de cooperación grupal, mismo que en determinado momento les brindaran la seguridad de estar expuestos a un grupo de personas.

Este mecanismo, mediante el cual dichas estrategias pasan del control del docente al alumno determinada por las influencias sociales, el periodo de desarrollo en que se encuentra el alumno y el dominio del conocimiento involucrado.

Desde este punto de vista, el mecanismo central por medio del cual el docente propicia el aprendizaje en los alumnos. Esto se vincula al nivel de responsabilidad delegada para lograr una meta o propósito, el cual en un inicio es responsabilidad del docente, quien de manera gradual va cediendo o traspasando dicha responsabilidad al alumno, hasta que éste logra un dominio pleno e independiente de las actividades a realizar, logrando así una autonomía por parte del alumno en las estrategias aplicadas.

A partir de estas técnicas se han observado cambios positivos en las conductas sociales y afectivas en su quehacer estudiantil, mismo por su discapacidad algunos estudiantes presentaban deficiencia en áreas sociales (siendo esta última común por el TEA) sin embargo, en el desarrollo de la practica docente se ha observado cambios significativos en los estudiantes, adjudicando estas mejoras a las actividades puestas en marcha, comenzando a tener una relación más cercana con sus iguales cuestiones que para ellos son complejas.

También debo mencionar las artes visuales, donde para poder enseñar un tema en específico, como en este caso, el materialismo histórico, las secuelas de la guerra, las transiciones políticas, las crisis económicas, cambios tecnológicos, y sociales se implementó la creación de historietas donde los jóvenes con su creatividad diseñaron y desarrollaron un comic con personajes característicos de cada evento específico, en estas historietas se logra apreciar su desarrollo y comprensión de los temas abordados, estos elementos se desplegaron de una manera cronológica pero, plasmada en síntesis permitiéndole a los estudiantes hacer una asociación homogénea de lo que es la historia y la creación de un comic.

Esta actividad puesta en práctica se entrelaza con otras materias, entre ellas es preciso mencionar el área de comunicación (español, lectura y redacción, etc.) con el objetivo de que el estudiante ponga en práctica las habilidades adquiridas en las materias antes mencionadas, con el objetivo de fortalecer los conocimientos (para esto se le solicita la construcción del cómic) con una serie de requerimientos específicos que debe de cumplir, algunos puntos son: redacción, secuencia de la historia, trazos, orden, congruencia, etcétera. De este modo se realiza un trabajo colegiado.

Permitiendo compartir estrategias de dos áreas educativas distintas pero vinculadas por las acciones aprendizaje de los estudiantes volviéndose materias transversales en la educación, asimismo tenemos la reflexión de (J. Pérez, comunicación personal, 20 de febrero del 2019) docente de preparatoria, y que afirma que “El docente debe tener herramientas para tratar con este tipo de discapacidad (TEA); una vez que el docente esté capacitado debe adaptar su clase para lograr un aprendizaje significativo”.

Por otro lado, dentro de la práctica se pueden presentar dificultades en el área educativa, así como docentes que no tiene ni la más mínima idea de cómo trabajar con personas con discapacidad, pero que están dispuestos a intentarlo como lo menciona en las entrevistas: (E. Guzmán, comunicación personal, 20 febrero del 2019). “para trabajar con alumnos TEA, tendría que investigar a fondo de cómo es que se hace, las características, y distintas estrategias para aplicarlas en mi quehacer docente”.

Por consiguiente, la función central del docente consistirá en orientar a los estudiantes, siendo estos quienes desarrollen una autonomía, y sean capaces de lograr por méritos propios proyectos distintos a los académicos, donde a partir de los conocimientos adquiridos y la confianza desarrollada pueden alcanzar objetivos personales. Un ejemplo de ello es la realización de cómics, por parte de los estudiantes, Cristian Meza, Juan Eduardo Castellanos y Francisco González, donde sus ejemplares fueron seleccionados para la próxima publicación en el comic-con, en la ciudad de San Diego California, como parte de los trabajos culturales llevados a cabo en la preparatoria CBTis 116.

Esto muestra grandes avances en su desarrollo social, mismos que para los docentes son reforzadores positivos, (al observar cómo el alumno ha logrado avances muy significativos, adquiriendo seguridad, mejorando su autoestima, y autonomía. Me impulsa como docente seguir preparándome y buscando nuevas estrategias innovadoras para favorecer el aprendizaje de los alumnos con discapacidad) y así poder seguir fomentando el crecimiento académico de los educandos, siempre con el objetivo de que adquieran herramientas y competencias que le favorezcan.

Así mismo, las actividades lúdicas llevan al estudiante a tener mejores resultados, pero, para que estos se puedan llevar a la práctica se necesita de la convicción del docente en implementar dichas estrategias con un objetivo bien definido, mismos que se pondrá en práctica con los alumnos, siempre dando instrucciones claras, cortas y precisas, también es indispensable facilitar estas mismas instrucciones por escrito. Es importante recalcar que estas actividades son para fomentar habilidades en el alumno, y no, como algunos docentes que no son inclusivos consideran que es

para perder tiempo, dejando de lado los beneficios que podrán adquirir los estudiantes.

En otras de las actividades que sean implementado con éxito, es importante mencionar la actividad “chateando con los presidentes” en esta actividad se crearon perfiles de Facebook de cada uno de los presidentes contemporáneos. Con esta práctica la idea es que conozcan la trayectoria y hechos sucedidos en cada régimen presidencial, así mismo pueden comparar las temporalidades conociendo mejor la intervención de cada uno de los presidentes en turno teniendo un debate mas enriquecedor.

Para finalizar con este trabajo, cabe señalar, que no se puede proporcionar el mismo tipo de ayuda, ni intervenir de manera semejante con todos los alumnos, estas técnicas deben de adaptarse de acuerdo a la necesidad del grupo o docente, debido a que puede servir de ayuda ajustada en unos casos y en otros no.

Por consiguiente, hay que tomar en cuenta muchos factores, tanto positivos como negativos, así como la disposición de los estudiantes por aprender. Nuestras actividades para las personas con autismo no deben limitarse y partir desde las mismas oportunidades para el acceso a la participación activa en la sociedad, a la educación, la sanidad, el trabajo, el ocio y el disfrute con los apoyos necesarios para aquellos que los precisen.

De esta manera los estudiantes con discapacidad, se abordan desde la necesidad de poder enseñarles de una manera más lúdica y constructivista debido a las limitaciones que el sistema educativo y a veces pedagógicos impuestos, limitando el aprendizaje y desenvolvimiento o inclusión de los estudiantes con discapacidad. Con los conocimientos, habilidades y destrezas que el alumno ha adquirido a lo largo de la implementación de estas estrategias empleadas para su enseñanza, fue un conocimiento constructivista fortaleciendo las áreas sociales y educativas de los participantes, lográndose a partir de las adaptaciones del currículum en el aula.

Por otro lado, algo muy importante en la intervención educativa de personas con TEA es que las enseñanzas implementadas respeten el ritmo evolutivo normal de los aprendizajes, es decir, antes de adquirir una nueva habilidad el alumno tiene que dominar la habilidad que le precede. Ya que las tareas que lo componen alcanzando un ritmo estándar de aprendizaje.

De esta manera la transversalidad de los estilos de aprendizaje y métodos de enseñanza propuestos forman parte de la formación docente, abarcando desde lo conceptual-teórico, reflexivo y practico, siempre en la búsqueda de generar nuevos conocimientos con didácticos incluyentes. De esta manera También es necesario mencionar que estas nuevas formas de enseñar surgen de la necesidad que los estudiantes logren formar un pensamiento histórico y memoria critica, facilitándole al alumno con autismo el aprendizaje histórico y no solo memorístico.

REFERENCIAS

- American Psychiatric Association. (2010). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales SDM-5*. Editorial medica panamericana, USA.
- Castillo, J. (2016). Docente inclusivo, aula inclusiva, *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva* 9(2). Recuperado de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/download/64/59>
- Dirección General del Bachillerato (DGB). *Mecanismos operativos CAED*. SEP. México, 10-90.
- Juárez, J. (2016). Educación inclusiva: retos y perspectivas. *Eje central México*. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/blog-red/articulos/06Eje.pdf>
- Ley General de Educación, Publicada (1993). *Diario Oficial de la Federación*. México.

- Nilsson, I. (2003). *Introducción a la educación especial para personas con trastornos del espectro autista y dificultades similares de aprendizaje*. Recuperado de <http://www.psiquiatriainfantil.com.br/livros/pdf/AutismoIntroducaoEducacaoEspecial.pdf>
- Pichardo, B. (2014). *Eventos históricos que llevaron a la inclusión educativa en México*. (Tesis de grado). UPN. México. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/30509.pdf>
- UNESCO (2016). XI Y XII Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre, educación especial e inclusión educativa. España. Educación en España 203010. España. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/XI-XII-jornadas-de-Cooperacion.pdf>



CAPÍTULO 5.

HISTORIA DEL APRENDIZAJE, ENSEÑANZA Y DIFUSIÓN DE LA HISTORIA



LA HISTORIA DE LA HISTORIOGRAFÍA Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

ROBERTO FERNÁNDEZ CASTRO
Maestría en Docencia para la Educación Media Superior
Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM

Resumen

El propósito del texto consiste en destacar el carácter central del estudio y conocimiento de la historia de la historiografía en la formación docente. La intención principal consiste en mostrar cómo y por qué el conocimiento de la historia de la historiografía mejoraría el trabajo docente y fundamentaría la enseñanza y el aprendizaje de una historia personal y propia, tanto para el docente como para el alumno. El texto se presenta así, como una argumentación en contra de tres perspectivas desde las cuales se contempla tradicionalmente la utilidad de la historia de la historiografía: 1) colocar al docente a la altura del historiador-investigador; 2) fortalecer la actualización teórica y permanente del docente; 3) proponer la historia de la historiografía como una herramienta o un recurso más en la enseñanza de la historia dentro del aula.

Palabras clave: historia de la historiografía, historiografía contemporánea, enseñanza de la historia y formación docente.

Docencia e historiografía

Es poco frecuente encontrar señalamientos acerca de la necesidad de una formación historiográfica para los docentes de historia, y los pocos casos en los que se presentan estudios y argumentos al respecto, tal necesidad se justifica afirmando que los docentes, al igual que los investigadores profesionales de la disciplina, pueden encontrar en la historiografía el aporte de mejores modelos conceptuales y conocimientos teóricos. Esta es la razón principal por la que existen o se han creado cursos y asignaturas que, centradas en las nuevas tendencias historiográficas, prestan interés de un modo especial a las novedades metodológicas y conceptuales, que desarrolladas en los centros de investigación especializados, parecen ser susceptibles de incorporarse en el llamado “discurso histórico escolar” (Plá, 2005).

Esto quiere decir que al docente de historia no le basta con poseer un abundante conocimiento factual sobre su disciplina, sino que este saber enciclopédico debe ir acompañado de un amplio acervo teórico y del más amplio conocimiento posible sobre la historia de la historiografía. Esto no sólo con el propósito de que dicho conocimiento le permita “entender el sitio en que se halla hoy en día la disciplina histórica”, como acertadamente propone Evelia Trejo (2010), sino también para que el docente, como el investigador, reflexione acerca de los fundamentos y fines humanos de su labor, viéndose en la posibilidad de formular su propia interpretación del devenir histórico y, por consiguiente, su propia didáctica de la Historia, resultado de un sólido dominio psicopedagógico y sociológico, desde luego, pero también historiográfico.

Por lo tanto, no debería haber lugar a dudas acerca de la relevancia que para toda propuesta de enseñanza de la historia ha de tener el conocimiento de la historia de la historiografía. Sin embargo, tal parece que esto no es así.

Este es el punto en el que me propongo insistir aquí primero. Y es que el conocimiento de la historiografía en general, de la historiografía latinoamericana, y en nuestro caso particular, de la historiografía de México, resulta indispensable para la formación de los docentes en todos los niveles de educación. Sin duda, por ser “el marco apropiado para desarrollar reflexiones sobre el uso de la historia y su utilidad en la formación de los futuros ciudadanos” (Velasco Martínez, 2011), pero me parece que hay algo todavía más importante. Y es que el estudio de la historiografía permite que los docentes desarrollen una mejor docencia, desde luego estimulando por diversos caminos el aprendizaje de los alumnos, pero también estimulando su propia curiosidad, su juicio crítico y su búsqueda permanente.

Sin embargo, como lo expresó hace ya algunos años Velasco Martínez (2011), profesor de la Universidad de Santiago de Compostela en España, “hasta ahora el debate sobre los posibles usos de la historiografía para la didáctica de la historia no ha sido especialmente fructífero”. A pesar de que los usos didácticos y docentes de la historiografía han comenzado a ser tomados en cuenta y analizados, el eje de la discusión se ha centrado en la posible utilidad de una formación historiográfica para la teoría. Esto significa que sólo se considera el estudio y conocimiento de la historiografía contemporánea, que algunos autores extienden desde la Revolución Francesa hasta nuestros días, y que otros, con miras todavía más estrechas, restringen al llamado periodo de posguerra, en la segunda mitad del siglo XX.

A pesar de que esta no es una característica presente sólo en la didáctica de las ciencias sociales, el tema de la importancia de la historiografía en la enseñanza de la historia ha consistido, sobre todo aquí, en trasladar a las aulas el valor de las llamadas “corrientes historiográficas”. Denominación esta última que de un modo impreciso, ha alternado también con las de “estilos historiográficos”,

“paradigmas historiográficos”, “tendencias historiográficas” y hasta “discursos historiográficos”, dependiendo de si se pone mayor o menor énfasis en el carácter narrativo, científico o político de la historiografía. No faltan incluso quienes piensan que la cuestión se reduce a diferencias de tipo metodológico, pero de métodos científicos, desde luego (Miralles, Molina Ortuño, 2011); con lo que esta misma imprecisión se traslada al problema de para qué incluir en la formación del docente de historia, el estudio de la historia de la historiografía.

Se considera entonces que todas las grandes escuelas historiográficas han repercutido en la forma en que se enseña historia en los diversos niveles educativos. Lo cierto es que a la hora de hacer un recuento, el repertorio de conocimientos se reduce sólo al repaso de algunas de estas mal llamadas corrientes historiográficas, como el historicismo decimonónico, el positivismo en su vertiente de historia político-factual, el materialismo histórico como análisis socioeconómico y, finalmente, la influencia de las diversas generaciones de la historiografía francesa de *Annales*, casi siempre es identificada con una “nueva historia”, y que dio lugar más bien a la dispersión y a tendencias bastante eclécticas, acrílicas, desideologizadas y posmodernas, que total o parcialmente, parecen haber aceptado el fin de los grandes paradigmas y las antiguas meta-narrativas a partir de la década de los noventa (Moradiellos, 2013).

La historia considerada como ciencia

La primera gran contradicción con lo anterior se observa en el hecho de aceptar y dar por sentado de un modo incontrovertible que la historia es una ciencia, una disciplina científica que sin embargo, sólo hizo su aparición como tal en el siglo XIX, y no emancipada de la filosofía, como otras ciencias. Por lo tanto, y a partir de entonces, pese de sus diferencias, se supone que todas las grandes escuelas historiográficas han hecho sus aportaciones para reunir el rico bagaje con que cuenta el historiador en el momento actual y que ahora lo hace capaz de advertir las carencias de cada una de ellas. Una explicación que, como se puede advertir, afirma sin más el progreso de la historia como ciencia, a pesar de las diferencias que puedan existir entre las diversas explicaciones y negando así, la diversidad, a costa de afirmar como principio la hegemonía del discurso científico.

Por otro lado, lo que también se tiene por seguro es que todas estas supuestas corrientes de la historiografía han dado cuenta de las tensiones existentes entre individuo y sociedad, sin importar que emplearan escalas micro o macro, así como periodos de corta, media o larga duración. El señalamiento de la tensión individuo-sociedad lo que hace es legitimar el discurso dominante de las ciencias sociales, elimina los intereses de los individuos y los pone al servicio de la sociedad a la que pertenecen, y esto también se interpreta como un avance en la educación, como un progreso. A mí me parece, en cambio, que hay aquí una nueva contradicción, ahora entre psicología y sociología, que desde luego se puede abordar de muchas maneras, pero sobre todo anula nuestra calidad de personas-docentes, personas-alumnos y personas-humanos.

Esto explica por qué, tratando de determinar las claves de la enseñanza de la historia, si bien se observa cómo es que “la forma en que se construye una significación del pasado dentro de un contexto específico” (Plá, 2005), la escuela en este caso, está determinada por las corrientes historiográficas que se producen desde un lugar y se presentan bajo la forma de un discurso narrativo, lo único que complace al respecto es mantenerse permanentemente al tanto de las nuevas tendencias historiográficas, para así poder explotarlas y rentabilizarlas al gusto, mediante novedosas

aplicaciones docentes. Lo que ya no se hace es atender a tal significación, sólo se le transforma en una mera interpretación, tolerable por ser pasada y no presente, sino superada ya en el presente, “lugar” donde desde luego se le sigue perfeccionando como un estadio más del imparable progreso científico.

De ahí que, en el caso de la llamada nueva historia, por ejemplo, aquello que llama la atención es su utilidad por haber planteado de un modo explícito la historia de la familia, la historia oral, la historia de las mujeres y la historia local; constituyéndose así en cuatro herramientas de aplicación práctica dentro y fuera del aula, además de servir a los alumnos para encontrar en la historia una disciplina viva, dinámica y relacionada con su entorno más íntimo, a partir de actividades relacionadas con la familia, la localidad y el tiempo presente (Miralles Martínez, P.; Molina Puche, S. y Ortuño Molina, J. 2011).

La historiografía en el aula y en la sociedad

En primera instancia, es claro que el conocimiento de la historiografía hace posible transformar sus documentos en “fuentes”, y estos a su vez en recursos didácticos dentro del aula, pero si tomamos en consideración la gran variedad de formas que hay y que ha habido para evaluar el conocimiento histórico, y que son tantas como los modos de escribir sus relatos, entonces el estudio y conocimiento de la historiografía permite distinguir los cambios más sensibles en el modo como se ha contado con el pasado, entender qué hacen los historiadores-docentes cuando cuentan historias, cómo y por qué aspiran a comprender o explicar lo histórico, y sobre todo, qué pueden *hacer* tanto maestros como alumnos con las implicaciones del conocimiento presente del pasado.

Es por esto que la situación histórica expresada en la historiografía, la actitud del historiador-docente que vive su mundo con toda la fuerza plástica de que dispone, lo mismo que el carácter plegadizo de su circunstancia, no representa sólo la observación de las cargas subjetivas sedimentadas en el horizonte de una interpretación que nos justifica o nos encubre, sino que hace también de la historiografía una extensión de nuestra propia lucha por cambiar y destruir o por conservar y construir.

Lo que quiero decir es que siempre se ha contado con el pasado, pero no siempre ha sido sólo de un modo científico o con la historia científica, y con frecuencia tampoco lo ha sido de la mejor manera posible. La historia no es sólo una ciencia y no siempre fue una ciencia, mucho menos una ciencia de lo social. Para no dar otra vez un salto de siglos, también ha sido y es ciencia de la política, de la psique, del espíritu, de la cultura, de la moral, en fin. Para fortuna nuestra tampoco ha estado siempre al servicio de la sociedad y no siempre ha tenido que cumplir con la tan alardeada función social.

Cuándo vino la sociedad a enseñorearse de nuestras vidas es algo que no trataré de responder aquí, lo que sí espero hacer notar es que todo esto se sabría si conociéramos y estudiáramos la historia de la historiografía, porque así tal vez ya no se confundiría el enseñar historia con el enseñar a formar buenos ciudadanos. Entendiendo por buen ciudadano al que ha aceptado la instrucción necesaria para ser útil a su sociedad e insertarse mecánicamente en ella según sus competencias o aptitudes. No podemos ni debemos confundir a la enseñanza de la historia con la formación cívica.

Lo anterior, me parece que debería prevenir a los especialistas en didáctica, particularmente a los especialistas en didáctica de las ciencias sociales, quienes podrán advertir la insostenible actitud

a-histórica que implica considerar sólo los últimos 200 años de una actividad cuyos orígenes se remontan al inicio mismo de la historia humana, que durante milenios se ha contado su historia a través de imágenes, dibujos, mitos, leyendas, fábulas, tradiciones orales, poemas, dramas o novelas, y sólo recientemente, desde hace un par de siglos, en investigaciones de tipo científico (Altamira y Crevea, 2011).

Por ejemplo, cuántos de nosotros no seguimos recurriendo a las imágenes para exponer un problema histórico, tratando de recogerlo con todo su dramatismo, justo ahí donde nos falta elocuencia o nos faltan palabras. En algunos de sus últimos cursos, Álvaro Matute se dio a la tarea de buscar la teoría de la historia en algunas películas del cine mexicano y del cine mundial, pero también don Francisco de Goya y Lucientes, el gran pintor aragonés, grabó a *La verdad rescatada por el tiempo ante la historia como testigo* (Miralles Martínez, et al., 2011) y Alfred Boucher esculpió a la *Filosofía de la historia* en un mármol del siglo XIX. Y todo esto lo digo sólo para no referirme a problemas que han suscitado nuevas discusiones en décadas recientes, como la memoria, la descolonización del pensamiento o la diversidad de género. El discurso científico sólo es un modo de contar con el pasado, pero no debería ser el más discriminatorio y excluyente.

El historiador docente y la historiografía como teoría

Otro de los puntos que quiero cuestionar, como me parece que también adelanté arriba, es que se entienda la necesidad de la formación historiográfica de los docentes de historia sólo como una puesta al día deseable y en función de carencias o vacíos particulares. Porque es cierto que no deseamos una historia de clases magistrales y habilidades memorísticas, sino de la gestación de un pensamiento riguroso y crítico que propicie el diálogo y la elaboración de juicios personales y respetuosos, dentro de la diversidad y en una auténtica convivencia, pero nótese que antes que hacer una propuesta didáctica para enseñar historiografía, es indispensable que el docente aprenda que la historiografía posee un sentido por sí misma. Esto último, no es menos importante, y consiste en entender que la historia de la historiografía no es un mero instrumento para actualizar o desarrollar en los docentes los conocimientos teóricos propios de la reflexión histórica, como si la formación historiográfica estuviera en función de la formación teórica.

De manera que no sólo se trata de la limitante cronológica que apenas contempla la historiografía contemporánea, además, puesto que se da por sentada la científicidad del conocimiento histórico, y esta denominación ha llegado a envolver el sentido mismo de la historiografía, el único servicio que se considera en ella, el único rendimiento que parece poder ofrecer es el de la teoría, de ahí que se presente como innecesario el estudio y conocimiento de historias anteriores a la constitución de la ciencia de la historia, pues es esta y sólo esta la que, definida por su carácter investigativo, ha de poseer técnicas de investigación documental, que por su origen eminentemente filológico, privilegian al documento escrito. Al menos en el caso de la ciencia de la historia, se considera que este es el nivel básico de su quehacer, el de la técnica investigadora, sobre la cual se levanta a su vez un método de investigación o una metodología, entendida esta como el conjunto de los modos de obrar o proceder con un determinado orden en el quehacer de la investigación (Sánchez Prieto, 2005).

Cabe observar que es en este nivel de la investigación donde se suele vincular al trabajo del historiador con la didáctica de la historia. Primero y ante todo, porque se aspira a enseñar a los alumnos a investigar, y luego, porque la metodología de la investigación se traslada a la didáctica como

aquello que supondría una organización de las actividades que tienen como fin la enseñanza y el aprendizaje históricos, y que a su vez recoge la doble visión que se tiene de la historia en su forma de aprenderla y enseñarla. En conjunto, ambas definen la concepción epistemológica y didáctica de la historia. (Sánchez Prieto, 2005) Esto explica por qué se sigue manteniendo al investigador en la cúspide de la escala, porque la ciencia la hace el investigador, por tanto el docente debe aspirar a ser investigador y el alumno que sí aprende historia es el que adquiere y desarrolla la habilidad investigadora.

Sin embargo, hay otro problema que también toca de cerca a la historiografía, pues en esta caracterización del conocimiento científico, se supone que la metodología del historiador depende de su teoría. Es decir, el historiador elabora, construye y ordena sus materiales en función de su manera de entender la historia. La teoría de la historia se entiende entonces como la forma de configurar y concebir los hechos históricos, además de fundamentar la actividad científica del historiador. Es en este último nivel donde se conectan teoría y epistemología, que a su vez consiste en la reflexión sobre los fundamentos, teorías, y métodos del conocimiento científico de la historia. La epistemología analiza y mapea entonces, si se me permite la metáfora, las estructuras internas de la ciencia de la historia, así como las problemáticas que generan su peculiaridad (Sánchez Prieto, 2005)

Así, el estudio de la historia de la historiografía suele limitarse a la descripción de las obras históricas y de las condicionantes que las generan (Bermejo Barrera, 1994), dejando en un umbral difuso el análisis de los mecanismos concretos que nos permitirían conocer pormenorizadamente su génesis, pero esto es innecesario porque tanto el historiador como el docente sólo han de recorrer en ella el camino de la técnica a la metodología, de la metodología a la teoría y de la teoría a la epistemología. Un círculo perfecto que diversas teorías literarias y narrativistas han llegado a cuestionar, pero que mantenidas así, como meras teorías de la historia, como otras tantas que han existido, hacen su contribución y quedan alineadas dentro del progresivo discurso científico.

El historiador que es docente y el docente que es persona

En última instancia, es esta la actitud frente a la historia de la historiografía la que me propongo criticar. Hablo ahora de actitud porque, tratándose mi propia finalidad como historiador, coincido en que toda la pericia, habilidad y experiencia docentes han de desembocar en hacer algo personalmente, no en aprender y enseñar cómo lo hicieron los demás, porque en efecto cabe haber leído y aprendido en muchos libros de historia, pero no estar preparado para hacer historiografía, y lo que necesita el aprendiz es aprender a hacer por sí mismo, pero no se llega a eso sin un aprendizaje de esa especialidad. “No basta la sabiduría del conocer ajeno. Lo que se busca es la ejecución propia”. (Altamira y Crevea, 2011). De ahí que el docente, para enseñar historia de la historiografía deba antes aprender a hacerla él mismo.

Pero aprender a hacer por sí mismo conduce irremediablemente a tender puentes entre las ideas historiográficas de ayer y las de hoy, con el fin de que ambas se beneficien mutuamente de sus reflexiones y experiencias. Esto ocurre así porque es sólo en el hacer por nosotros mismos donde descubrimos ideas con las que nutrir, enriquecer y constituir una verdadera opinión crítica en torno a los problemas que enfrenta, con toda su actualidad, el conocimiento histórico presente. Lo que se consigue con este modo de proceder es poner de relieve los valores propios y actuales del pensamiento historiográfico del pasado, pero que precisamente como pasado cuestiona, transforma y actúa en el presente (Ortega y Medina, 1992).

Dicho en otras palabras, hacer de verdad una cuestión expresa el estudio de la historia de la historiografía consiste en examinar los orígenes, los prejuicios y los procesos de las verdades recibidas (O’Gorman, 2006), en una especie de desmontaje o deconstrucción que en lugar de preguntar por el cómo sucedió en cada caso se atreva a preguntar *qué fue* lo sucedido, cuál es su razón de ser hoy y sobre qué presupuestos descansa.

Si se medita con atención, se puede observar que es precisamente aquí donde se funda la indispensable necesidad de la historia de la historiografía para la enseñanza de la historia, porque antes que incorporar tales o cuales temas, lo que nos permite es preguntar de dónde vienen las cosas, de dónde vienen esas cosas que extrañamente llamamos hechos históricos, pero también de dónde vienen esas extrañas cosas que llamamos cultura, civilización, costumbres, tradiciones, ideas, hábitos, formas de vida y de organización, familia, matrimonio, leyes, derechos; en suma, de dónde viene nuestro mundo actual, qué por-venir de hace mucho o de hace poco, es que resulta ser precisamente nuestro mundo histórico; entonces sí que nuestra vida personal resulta ser efectivamente histórica, tal y como sus objetos dejan de ser meras cosas extrañas u ajenas para cobrar también su propio sentido como objetos de cultura.

En tal caso, la historiografía tampoco escapa a su consideración en dicho nivel de objetivación. Si la historia de la historiografía posee su propio potencial crítico y reflexivo, debemos reconocer que ella misma se inscribe en una historicidad para la cual lo primario no viene a ser la teoría del conocimiento historiográfico, pero tampoco la teoría de la historia como objeto de la historiografía o alguna teoría de la formación de los conceptos de la historiografía, sino la comprensión de lo que en el conocimiento histórico se juzga como peculiarmente histórico.

Para ser más claro en esto, la historicidad se manifiesta en la historia de la historiografía y no en la ciencia de la historia, porque es en ella donde nos podemos reconocer como siendo en cada caso lo que ya éramos, es decir, siendo nuestro pasado, puesto que somos nuestro pasado en el modo de nuestro venir siendo presente. (Heidegger, 2014). ¿Cómo podría entonces ser docente sin expresarme de un modo personal y cómo podría ahora escribir si no de un modo personal?

CONCLUSIONES

Lo anterior me parece que justifica la paradoja con la que deseo terminar, y es que todas las maneras de acercarse a la historia están impregnadas de ciertas creencias constitutivas de nuestro mundo moral, donde luchamos por conservar cierta dignidad y ser valorados en lo personal, de ahí que en diversas proporciones y con lenguajes no menos plurales, muchas historias insistan y enfatizen la radical diversidad humana (Corcuera, 1997).

Sin embargo, muchos de estos argumentos han conducido a un relativismo ético y epistemológico que acusa en toda esa variedad de formas de historiar la última muerte de la metafísica, que supuestamente iba más allá de la historia. Pero la historia de la historiografía también nos ayuda a identificar el peligro de estas razones instrumentales que nos conducen al olvido de nosotros mismos, y me parece que en su estudio riguroso podemos luchar por conservar y defender algún sentido para la vida.

Por lo tanto, mi última observación apunta a señalar que cuando se quiere enseñar a pensar históricamente, esto no significa pasar de hablar acerca de personajes, fechas y hechos a hablar de procesos de transformación social, memorias colectivas y patrimonios culturales, representaciones mentales o procesos cognitivos (Carretero y Castorina, 2010; Plá, 2005) tan ajenos e impersonales como los primeros, sino de aprender a observar cómo es que la escritura de la historia representa

un esfuerzo por conocer nuestro pasado para saber cómo y cuándo lo vamos poniendo en práctica, cómo es que ella se encuentra en la base del sentido que las comunidades humanas aceptan y viven para reconocerse y distinguirse como sí mismas en las experiencias del pasado y en las acciones del presente.

Esto es quizá lo más importante que enseña la historia de la historiografía, pero como dije, no sólo ése mínimo fragmento que representa la historiografía contemporánea, sino la historiografía que durante siglos o milenios nos ha hecho cargar con nosotros mismos y con lo que somos con una densidad y complejidad inagotables. Para bien o para mal, cada rincón de la historia, hasta el más pequeño de ellos, es un rincón de nosotros mismos, pero si un docente no se reconoce a sí mismo como una persona humana, si no se piensa históricamente, cómo podrían ella o él, enseñar otras personas a ser la personas que son, o cómo podrían hablar de otras vidas como la de ella o como la de él.

REFERENCIAS

- Altamira y Crevea, Rafael. (2011). *El proceso histórico de la historiografía humana*, segunda edición. México: El Colegio de México.
- Altamira y Crevea, Rafael. (1997). *La enseñanza de la historia*, Madrid: Akal.
- Bermejo Barrera, Carlos. (1994). Sobre la construcción del objeto historiográfico. Consideración sobre el método de la historia de la historiografía. (pp. 7-28). En Beramendi, Justo G. *Galicia e a historiografía*. Santiago de Compostela: Tórculo Edicións.
- Camelo, Rosa. (1990). Los contenidos en la historiografía. (pp. 291-295). En Lerner Sigal, V. (comp.), *La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia*. México: Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. UNAM / Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- Carretero, M, y Castorina, J.A. (2010). *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Col. Cuestiones de Educación. Buenos Aires: Paidós, 214 pp.
- Chinchilla Pawling, Perla. (1997). ¿Es posible enseñar historiografía? *Historia y Grafía*, 9. Universidad Iberoamericana, México, 300-306.
- Cibotti, Ema. (2016). *América Latina en la clase de historia*, con la colaboración de Agustina Reyes, Sección de obras de educación y pedagogía. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 187 pp.
- Corcuera de Mancera, S. (1997). *Voces y silencios en la historia siglos XIX y XX*. México: Fondo de Cultura Económica, 424 pp.
- Fernández Fernández, Íñigo. (2004). *Propuestas para la enseñanza de la historiografía en la educación media superior*. (tesis de Maestría en Historia). México, Universidad Iberoamericana. Departamento de Historia.
- Ferro, Marc. (1990). *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. Traducción de Sergio Fernández Bravo. Colección popular, 441. México: Fondo de Cultura Económica, 505 pp.
- Heidegger, Martin. (2014). *Ser y tiempo*. Traducción, prólogo y notas de Jorge Eduardo Rivera Cruchaga, Madrid: Trotta, 490 pp.
- Matute, Álvaro. (2015). *La teoría de la historia en México (1940-1968)*. Biblioteca universitaria de bolsillo. México, Fondo de Cultura Económica, 358 pp.
- Miralles Martínez, P., Molina Puche, S. y Ortuño Molina, J. (2011). *La importancia de la historiografía en la enseñanza de la historia*. Granada, España: Grupo Editorial Universitario, 169 pp.

- Moradiellos, E. (2013). *El oficio de historiador. Estudiar, enseñar, investigar*. Madrid: Akal, 476 pp.
- O’Gorman, Edmundo. (2006). *Crisis y porvenir de la ciencia histórica*. Presentación de Juan Ramón de la Fuente, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 349 pp.
- Ortega y Medina, J. A. (2001). *Polémicas y ensayos mexicanos en torno a la historia*. 3ª Edición, prólogo de Álvaro Matute Aguirre, notas bibliográficas y apéndice bibliográfico por Eugenia W. Meyer. Serie documental, 8 México: Instituto de Investigaciones Históricas. UNAM, 540 pp.
- Pappe, Silvia. (2001). *Historiografía crítica. Una reflexión teórica*. Col. Libros de Posgrado. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, 174 pp.
- Plá, S.; Rodríguez Ledesma, X. y Gómez Gerardo, V. (coords). (2012). *Miradas diversas a la enseñanza de la historia*. Col. Horizontes educativos. México, Universidad Pedagógica Nacional, 293 pp.
- Ramírez, Rafael, y otros. (1948). *La enseñanza de la historia en México*. Serie Memorias sobre la enseñanza, 1. México: Instituto Panamericano del Geografía e Historia, 337 pp.
- Rico González, Víctor. (1946). *Iniciación a la historiografía universal*. México: Secretaría de Educación Pública, 199 pp.
- Sánchez Prieto, Saturinino. (2005). *¿Y qué es la historia? Reflexiones epistemológicas para el profesorado de Secundaria*. Madrid: Siglo XXI, 141 pp.
- Trejo, E. (comp). (2010). *La historiografía del siglo XX en México. Recuentos, perspectivas y reflexiones*, Lecturas universitarias, 48. México: Coordinación de Humanidades. UNAM, 360 pp.
- Velasco Martínez, L. (2011). “La necesidad de formación historiográfica para el profesorado de historia: nuevas tendencias historiográficas en Historia Contemporánea”, *Clio*, 37. Recuperado de <http://clio.rediris.es>
- Vázquez, J. Z. y Gonzalbo Aizpuru, P. (comps). (1994), *La enseñanza de la historia*. Washington, D.C: Organización de Estados Americanos, X-242 pp.
- Vázquez, J. Z. (1975). *Nacionalismo y educación en México*. (2ª Ed.). Centro de Estudios Históricos, 9 México: El Colegio de México, 331 pp.

ENSEÑAR HISTORIA: UNA METODOLOGÍA MEXICANA

RAQUEL DÍAZ GALVÁN
Benemérita Escuela Nacional de Maestros

Resumen

Esta investigación se inserta en el eje temático 5 correspondiente a la *Historia del aprendizaje, enseñanza y difusión de la historia*. Aborda una metodología para la enseñanza de la Historia, misma que se propuso en el marco de la Reconstrucción Nacional que comenzó en 1920 y que incluía todos los ámbitos: político, económico, social y cultural. La Historia en particular representó un interés preponderante. Se le consideró fundamental para preparar ciudadanos.

Algunos maestros con especial interés pensaron en reformar la educación para contribuir en la formación de los nuevos docentes que requería el país. A la vez, en fortalecer a los que ya se encontraban en servicio con alternativas en la mejora de su desempeño profesional. Con ese propósito en mente el profesor Alfredo E. Uruchurtu participó en la redacción de *Educación. Revista Mensual*, que comenzó a publicarse en septiembre de 1922 y a difundirse a nivel nacional. En esta escribió diversos artículos. Una serie de ellos tuvieron una temática en específico: ofrecer una metodología para la enseñanza de la Historia. ¿Qué es lo que proponía?, ¿qué avances y/o retrocesos se observan a casi un siglo de sus planteamientos? En la búsqueda de estas respuestas se ocupará el presente trabajo.

Palabras clave: enseñanza, estudiantes, historia, metodología.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación se ocupará de la metodología para la enseñanza de la Historia que se propuso entre 1922 y 1923. Se divulgó en *Educación. Revista Mensual*, una publicación que abordaba asuntos de educación preescolar, primaria, secundaria, normal, técnica y vocacional, entre otros. La revista como tal constituye una fuente primaria. Fue una iniciativa del maestro Lauro Aguirre y con él colaboraron distinguidos maestros tanto extranjeros como nacionales. Entre los primeros estaban John Dewey, Paul Monroe y A. Boehm. Entre los segundos se encontraban Carmen Ramos, Palma Guillén, Ezequiel Chávez, Leopoldo Kiel, Andrés Osuna, Daniel Delgadillo y Rafael Ramírez, entre otros distinguidos profesionales de la educación.

Alfredo E. Uruchurtu fue un profesor normalista que estudió psicología tanto en Alemania como en Suiza. Participó como uno de los más activos colaboradores de *Educación. Revista Mensual*. Escribió sobre distintas temáticas; no obstante, y para el sentido de este trabajo, me ocuparé en especial de una serie de artículos que se publicaron de manera consecutiva en la revista, entre 1922 y 1923. Se trata de diez contribuciones que abordaron lo relativo a la metodología para la enseñanza de la Historia.

La revista estaba destinada a un público en específico: los maestros de los distintos niveles educativos del país. En el artículo que sirve como proemio, mismo que escribió su director el maestro Aguirre, se anotó que la recién concluida revolución no era sólo un movimiento armado, se trataba por el contrario, de algo más, de un movimiento que pretendía quitar el poder a una clase para dárselo a toda la sociedad con el fin de hacer la “defensa de los destinos de México y de su civilización” (1922, p. 3). Es importante señalar que la publicación fue un esfuerzo de particulares para abonar en un ámbito que consideraban prioritario para el país. Esto es, que la revista no respondía a una ideología política o gobierno en específico.

A casi un siglo de la propuesta del maestro Uruchurtu, se hace necesario difundir su metodología como parte de la Historia de la educación en México. Asimismo, resulta pertinente hacer un análisis comparativo, al menos breve, con lo que se plantea en el documento *Aprendizajes Clave*, en donde se aborda el plan y los programas de estudio del 2017 en educación básica.

Tratamiento de la materia

El maestro Uruchurtu utilizó distintos subtítulos para distinguir cada uno de los componentes de su propuesta metodológica, estos mismos servirán para aproximarse de manera detenida a su revisión. Él comenzó con lo que tituló el “Tratamiento de la materia”. En este abordó lo relativo al enfoque que tendría la disciplina. Desde su punto de vista, toda metodología de la enseñanza debía partir de la perspectiva psicológica.

Esta se conformaba por tres procesos fundamentales: la apercepción, la abstracción y la aplicación. La primera se utilizaba para la elaboración de intuiciones; la segunda, para producir ideas y la tercera, para su uso en casos concretos. Esto es, el denominado conocimiento en acción. Desde esta concepción, el fin último de la enseñanza de la Historia debía ser su aplicación en casos particulares y concretos.

A partir de esos procesos, se debían retomar los grados formales de todo método:

a) preparación, b) presentación, c) enlace o asociación, d) generalización y e) aplicación. La preparación debía incluir de manera precisa, “un problema cuya resolución se busca dando lugar

a que el alumno perciba ese fin” (Uruchurtu, 1922, p. 268). Con este se lograría a la vez, el primer proceso psicológico arriba mencionado que era la apercepción. Es decir, que el alumno tomara consciencia no sólo de la problemática que se iba a resolver, sino sobre todo, que reflexionara respecto a la posible solución a través de sus observaciones fuera de la escuela: en los edificios, monumentos, fiestas patrióticas, costumbres y cantos, entre otros.

El segundo grado del método era la presentación. En esta el maestro, aunque podía apoyarse en el *Libro de Fuentes Históricas* –que sería el equivalente del actual libro de texto del alumno–, debía fundamentalmente exponer el tema a abordar. Su exposición no debía incluir un gran número de datos porque no se trataba de una acumulación. Se debían privilegiar las relaciones causales de los hechos. La narración del profesor debía incluir recursos como eran: estampas, retratos, croquis o descripciones con mímica, pero sin caer en el ridículo, para hacer hablar a los personajes. De esta forma, la función principal de ese grado era que los estudiantes conocieran el hecho lo mejor posible.

El tercer grado era el enlace o asociación. Aquí se debía vincular no sólo los conocimientos históricos entre sí, sino con otras disciplinas del plan de estudios como eran la geografía o la lengua nacional. De tal manera que el alumno concibiera a la Historia como un conocimiento relacionado con otras asignaturas. Con este grado, se ponía en marcha el proceso psicológico de la abstracción. Los estudiantes debían ser quienes trataran de establecer esos enlaces.

El cuarto grado era la generalización. En esta se pretendía que el maestro pusiera énfasis en sintetizar el tema a partir de una sentencia o apotegma, mismo que los estudiantes debían anotar en su cuaderno y memorizar. Hasta ese momento de la clase, el niño se había mantenido en las etapas psicológicas de la apercepción y de la abstracción.

El quinto elemento era la aplicación –nombre que coincidía con el tercer proceso psicológico que se mencionó arriba–. Con respecto a él, Uruchurtu anotó: “El saber que no se transforma en hacer, en actos, es estéril” (1922, p. 272). ¿En qué consistía tal aplicación? En la elaboración de dibujos, objetos, maquetas, planos y/o croquis de las distintas épocas históricas utilizando diversos materiales como plastilina, barro o masa. También podrían redactar biografías de los personajes relevantes, hacer representaciones de algún pasaje de la historia, monólogos o diálogos, declamar alguna poesía o entonar una canción. Asimismo harían composiciones o descripciones de cuadros históricos o construirían sus propias explicaciones con respecto a las relaciones entre los distintos hechos históricos.

Concepto de la Historia

Para esta segunda entrega, Uruchurtu distinguió tres etapas en el relato y la investigación causal de los hechos: la historia narrativa, la historia pragmática y la historia genética. La primera, cuyo principal exponente era Heródoto, se fundamentaba en el interés por las aventuras, a la vez, que en el poder conservar por escrito los principales sucesos de los pueblos para enseñanza de las generaciones futuras.

En la segunda, su principal representante era Tucídides. Tenía como propósito primordial investigar las relaciones causales de los hechos relevantes de los sujetos históricos, con el fin de sacar conclusiones que pudieran ser utilizadas en la interpretación del presente.

La tercera buscaba el conocimiento puro de la disciplina por medio del establecimiento de relaciones causales. Por lo anterior, las dos primeras estaban subordinadas a esta. Es decir, que lo

que se pretendía era que al enseñar la Historia, el maestro considerara esencialmente la cuestión genética con la que se abordarían diversas líneas de trabajo: la teocrática-dualista, la materialista y el positivismo-social.

O sea, la lucha entre el bien y el mal. Esto es, los héroes y villanos. Las causas y consecuencias mecánicas de los sucesos, es decir, las inmediatas. Y, la formación del hombre a partir de ideas de libertad, entre otras. De esa manera, la Historia era conceptualizada como una ciencia que requería considerar todos esos elementos en el momento de su enseñanza.

Por eso era necesario reconocer a la Historia como una disciplina esencial para desarrollar el sentimiento patriótico, al igual que lengua y geografía mexicana. A fin de cuentas, el propósito elemental de las tres era preparar a los futuros hombres con carácter moral, con valores y sobre todo, con amor a la patria.

Aunque Uruchurtu no ofreció una definición como tal de la Historia, sí aportó elementos respecto a la manera en que se le podía conceptualizar. Lo que llama la atención fue su insistencia por las relaciones causales por un lado. Por el otro, la vinculación con otras disciplinas para lograr una meta en común: el amor a la patria.

Selección de la materia

En la tercera entrega, Uruchurtu comenzó por señalar que la selección de los conocimientos de la Historia debía responder a un objeto y propósito en específico. Aunque parece obvio, era pertinente distinguir que ante tal cantidad de acontecimientos históricos debía hacerse una discriminación de los mismos respondiendo a una lógica en particular. Él hizo referencia a los programas de la asignatura de 3^{er} y 4^o año –que serían el equivalente de 5^o y 6^o grado de la escuela primaria hoy–.

En lo que al 3^{er} año corresponde, presentó el programa que estaba vigente en el Distrito Federal y que se conformaba por cinco lecciones que abarcaban desde el México antiguo hasta la Nueva España. Para la segunda parte de este trabajo resulta pertinente especificar esas lecciones: a) Leyendas antiguas, b) Los principales pueblos precortesianos, en especial los aztecas, c) Pláticas sencillas sobre la España de los reyes católicos, el descubrimiento de América y la conquista de México, d) La colonia, las audiencias y los virreyes y e) El estado general de la cultura de la Nueva España: artes, ciencias, letras, clases sociales y costumbres, entre otros.

El programa de 4^o año también contaba con cinco lecciones: a) Estado social, político, económico y cultural de la Nueva España, b) El movimiento de independencia y sus consecuencias, c) El imperio y la república, la guerra contra Texas y la invasión norteamericana, d) Las grandes luchas por el establecimiento de las instituciones republicanas y e) La intervención francesa, el imperio de Maximiliano y la restauración de la república (Uruchurtu, 1923, p. 91).

A lo anterior, Uruchurtu agregó:

Las exigencias del pasado, cada vez más apremiantes, respecto a que el niño debía salir de la escuela con un amplio y bien aprendido (memorizado) bagaje de conocimientos [...] fueron causas para que se aumentaran con nuevas cuestiones y nuevas asignaturas los programas de estudio. El criterio moderno, por el contrario, pide una juiciosa selección, no sólo de los conocimientos generales, sino también de los particulares de cada materia (1923, p. 92).

A reserva de que en la segunda parte de este trabajo se hará un análisis comparativo, es de llamar la atención la reiterada consideración de lo imperativo que resultaba ya desde entonces hacer una selección de los principales hechos históricos para evitar la excesiva memorización.

Por otro lado, también se enfatizó el que, tomando en cuenta los recientes acontecimientos políticos y militares por los que había pasado el país, se hacía necesario privilegiar el estudio de la historia nacional por encima de la universal.

Ordenamiento de la materia

El cuarto artículo de Uruchurtu abordó lo relativo a los distintos tipos de ordenamientos conocidos en la enseñanza de la Historia: a) el biográfico, b) el cronológico, c) el regresivo, d) el de agrupación, e) el sincrónico, f) el comparativo, g) el cíclico y h) el de concentración.

Evidentemente cada uno de ellos se explica por sí sólo. Lo importante a resaltar es que de acuerdo con lo que él planteó, el ordenamiento más utilizado por quienes en distintos momentos se habían encargado de hacer métodos para la Historia era el biográfico. Este se había ocupado principalmente de personas notables por sus acciones de guerra. Esa situación la calificó de inapropiada. Por eso recomendó que el que debía usarse era el cronológico, pero con la aclaración de que en él se incluyeran todos los demás. De esta forma, no se trataba de preferir uno sobre los otros sino, por el contrario, utilizarlos en distintos momentos para lograr una enseñanza con mejores resultados.

Subdivisión del programa

Fue lo abordado en el quinto artículo de Uruchurtu. Esta fue planteada más que como un deber, como un derecho que tenía el maestro al iniciar el ciclo escolar. Consistía en dividir el programa en tantos puntos y aspectos de acuerdo con lo que considerara necesario. En otras palabras, lo que proponía era que cada profesor hiciera una dosificación de los contenidos que iba a abordar durante el curso lectivo.

Además recomendaba que se aplicara por varios años de manera consecutiva esa subdivisión, a manera de ensayo-error, a fin de que con el tiempo se lograra tener un programa más acabado. De la misma manera planteaba que para hacer la subdivisión se tomaran en cuenta tanto el desarrollo psíquico del niño, esto implica considerar su etapa cognitiva y sus intereses, así como la evolución del lenguaje de acuerdo con su edad.

También que se pensara el tiempo con el que se disponía para cada una de las clases. Esa situación permitiría valorar lo relevante para evitar caer en la acumulación de datos sin sentido. Lo importante era lograr establecer, como ya había anotado en otro artículo, las relaciones causales entre los distintos hechos históricos. Así, los estudiantes reconocerían las implicaciones entre las causas y sus consecuencias.

Por último, las subdivisiones del programa hechas por el maestro también debían tomar en cuenta los fines prioritarios de la Historia. Esto era, preferir aquellos acontecimientos que les enseñaran a los estudiantes sentimientos e ideales del pueblo tales como el trabajo, el sacrificio y la abnegación.

Formas de la enseñanza

En esta sexta entrega, Uruchurtu reconoció básicamente dos formas: la del texto y la oral. De la primera insistió que era calificada como la “más nefasta”. Apoyaba su afirmación en los dichos de que diversos autores de metodologías con anterioridad habían insistido en que se trataba del peor de los medios porque se había abusado o hecho un uso inapropiado de los libros.

Con respecto a la forma de enseñanza oral explicó que de esa había dos maneras: la expositiva y la interrogativa. En la primera, el maestro se encargaba de impartir la clase a manera adoctrinamiento. Él hacía una explicación o descripción o narración o un discurso relativo a una temática en específico. Pero en esa situación, el alumno permanecía en forma pasiva sin participar porque el único que intervenía era el profesor. Se trataba sólo de un monólogo por medio del cual se pretendía transmitir conocimientos. Sin embargo, en muchas ocasiones el estudiante no lograba comprender el contenido.

La interrogativa por el contrario, estaba más cercana a lo socrático. Con ella se establecía un diálogo que les permitía a los estudiantes, con la guía del maestro, llegar a la verdad. A fin de cuentas para él, las dos formas de enseñanza oral eran necesarias y recomendables porque ambas se complementaban. Además podían alternarse tomando en cuenta las características psicológicas de los estudiantes.

Medios de la enseñanza

El séptimo artículo del maestro Uruchurtu hizo alusión a los distintos recursos que podrían utilizarse en la enseñanza de la Historia. Cabe aclarar que para él estos respondían a la forma en que eran manejados por lo que los denominó procedimientos. Uno era el intuitivo y otro el mnemónico. El primero consistía en presentar el objeto material, tal cual para que los estudiantes pudieran tener una representación clara de lo que se trataba.

Por lo que el realizar excursiones por la localidad y visitas a los museos permitiría a los estudiantes observar y conocer los objetos reales, como eran los edificios, restos arqueológicos, armas, pinturas y utensilios, entre otros. En ese mismo sentido, si estas visitas se acompañaban con la elaboración de piezas en madera, plastilina o cualquier otro material en sus tres dimensiones, podrían servir para que los niños regresaran por su cuenta a esos sitios para estudiar con mayor detenimiento el objeto en cuestión. Con ello se contribuiría a favorecer la “intuición mediata”.

Otro recurso que propuso fueron las estampas históricas. Con estas se pretendía despertar la imaginación de los estudiantes porque servirían para ilustrar personajes y paisajes de las distintas etapas de la historia nacional. Estas tenían dos funciones: cuando se utilizaban para exponer un conocimiento –por ejemplo cómo era la cultura mexicana–, o cuando servían para describir a un personaje histórico.

También recomendó el uso de dibujos en el pizarrón con gis. Las imágenes serían alusivas a los planos de las batallas, croquis, itinerarios, detalles de objetos o edificios que en las estampas no se veían claros. En complemento a lo anterior, también sugirió que se utilizaran mapas históricos y a falta de estos, podrían emplearse mapas geográficos. De tal manera que, entre mayor variedad se utilizaran para la clase, mejores serían los resultados en beneficio de la enseñanza de la Historia.

El segundo procedimiento era el mnemónico, es decir el relativo a la memoria. Para propiciarlo lo más recomendable era la repetición. Esta se podía desarrollar a través de cuadros cronológicos,

sincrónicos y genealógicos. Con ellos, Uruchurtu recomendó que se combinaran números y acontecimientos, por ejemplo:

1810.-	16 de septiembre,	grito de Dolores.
1 año	después,	fusilamiento de Hidalgo,
1 "	"	sitio de Cuautla.
1 "	"	instalación del Congreso de Chilpancingo.
2 años	"	fusilamiento de Morelos.
2 "	"	expedición de Mina,
4 "	"	Plan de Iguala. (1923, p. 24).

A decir del maestro, estas series podrían ser muy útiles para la enseñanza de la Historia, siempre y cuando se utilizaran de manera moderada.

La concentración

Esta constituyó la octava entrega. Al respecto había dos consideraciones: una que se suprimieran algunas asignaturas de la escuela elemental y la otra, que se agruparan los estudios a partir del “enlace íntimo de los conocimientos”. Es decir, buscar un elemento aglutinador que favoreciera el carácter moral de los estudiantes. Aunque puso varios ejemplos de las posibles concentraciones, las asignaturas que eran más fáciles de vincular con la Historia eran Lengua Nacional, Geografía, Instrucción Cívica y Economía Política.

La primera a partir de las narraciones que se harían del hecho histórico, el lenguaje que se utilizaría por parte de los estudiantes, el tono y volumen de voz que se empleara, así como la dicción clara. En lo relativo a la redacción se podrían elaborar biografías y composiciones que se aprovecharían en la enseñanza de la Historia.

Con respecto a la Geografía se revisarían las condiciones particulares del lugar en donde ocurrió el hecho histórico para poder determinar en qué medida esas circunstancias físicas y humanas impactaron en el suceso que se estudiaba.

La instrucción cívica y la economía política se examinarían cuando se estudiaran las relaciones causales de los distintos acontecimientos. El estudiante debía darse cuenta que existía una correspondencia entre la causa y el efecto del hecho histórico como tal.

El libro de texto

El noveno artículo lo dedicó Uruchurtu al libro de texto. Comenzó por retomar una cita del maestro Enrique Rébsamen en la que se insistía lo que ya se había comentado con anterioridad en lo relativo a las formas de enseñanza, esto era que el uso del libro era inútil e incluso perjudicial. Por lo tanto, para la Historia recomendaba un libro que tuviera poesías, fragmentos de documentos, estampas, croquis, itinerarios y mapas históricos. Pero que por ningún motivo sustituiría al maestro. Era obligación de este dar su clase de forma oral.

Agregó que el uso del libro reducía la enseñanza al procedimiento mnemónico porque el profesor prácticamente no intervenía. Por eso, insistió en la importancia de que este expusiera la clase para hacerla más atractiva y para desarrollar habilidades intelectuales en sus estudiantes como lo eran la elocución y la redacción.

En síntesis, Uruchurtu señaló que el método más perfecto era el que incluía los dos procedimientos porque combinaba las ventajas de cada uno. Finalmente, también reconoció que el problema no era el libro en sí, la complicación estaba en el uso y abuso que se le había dado porque generalmente había servido sólo para tomar lecciones que conducían a lo mnemónico.

Si por el contrario se utilizaba el libro como un medio de información, para que el alumno tuviera iniciativa de investigar en él, en ese caso sería un auxiliar primordial en el trabajo del salón de clase. En ese mismo sentido, Uruchurtu recomendó que para la enseñanza de la Historia se debería usar el libro de fuentes. Es decir, uno que tuviera distintos tipos tanto escritas como iconográficas en las cuales se pudiera apoyar el maestro para hacer sus exposiciones.

Específicamente señaló que la clase podría comenzar con la lectura de una fuente (poesía, decreto, carta, crónica, artículo de periódico) por parte del maestro o de algún estudiante que leyera correctamente.

Enseguida, los alumnos presentarían sus dudas con respecto a las palabras en específico que no se entendieran o con alguna situación planteada en la lectura. Después de aclarados esos puntos, sería el maestro el que guiaría el análisis a partir de cuestionamientos que se les haría a los niños para resaltar lo más importante.

Posteriormente, les pediría que aplicaran ese conocimiento en la elaboración de algún producto. Por último, expondrían sus trabajos y el profesor, de ser necesario, haría correcciones a los mismos.

La preparación de clases

En el décimo y último artículo de la metodología, Uruchurtu consideró pertinente especificar lo que implicaba la preparación de clases. Así, lo primero era elaborar un plan que le permitiera al maestro ahorrar tiempo y energía.

La preparación debía hacerse en dos sentidos: general y particular. La primera estaría relacionada con la Historia como tal. La segunda sería propia de cada clase. En esta se haría la selección de las fuentes, las formas y los medios para impartir un tema en específico.

Por supuesto, insistía en que se debían considerar el desarrollo cognitivo de los niños y sus intereses. Por eso, el maestro requería hacerse preguntas como “¿tienen los alumnos la experiencia necesaria para aprovechar esta lección?, segunda, ¿cuáles son las actividades infantiles ya existentes o en formación, de que puedo servirme? Y tercera, ¿cuáles son los intereses que puedo provocar?” (Uruchurtu, 1923, p. 201).

A manera de recapitulación, Uruchurtu estableció que en la preparación de clase se requería que el maestro considerara el libro de fuentes, el uso de recursos, el procedimiento, la aplicación y la reflexión que harían los estudiantes con sus conclusiones. Pero sobre todo, recomendó que el profesor analizara sobre lo sucedido en sus clases a partir de la elaboración de un diario.

Uruchurtu un siglo después

En sus dos primeros artículos Uruchurtu planteó una de las funciones de la Historia que Prats y Santacana (2011) identificaron como la pseudodidáctica. En primer lugar, se trataba de inculcar en los mexicanos el amor por el país y, a partir de él, establecer normas con las que se debían comportar. La formación del carácter del individuo era parte de ello. En un país, que recién ini-

ciaba el proceso de reconstrucción, la historia que se enseñaría en la escuela resultaba un asunto prioritario.

En el contexto de esos maestros estaba muy presente el pensamiento de formar un nuevo hombre. Uno que dejara atrás los odios y rencores. Esos que los habían hecho cometer errores y habían convertido al país en un pueblo de injusticia, de explotación de unos por otros y que, finalmente, había terminado por incendiarlo. Por eso, en uno de sus artículos, Uruchurtu fue claro al retomar que, desde el ámbito educativo, la Historia debía ser maestra de vida.

En otras circunstancias, en los *Aprendizajes Clave* (2017), la historia es concebida como el estudio de “el cambio y la permanencia en las experiencias humanas a lo largo del tiempo en diferentes espacios” (p. 383). Si bien, no existe una sola definición de la disciplina, la manera en que esta se conceptualiza nos da una idea de hacia dónde se orientará.

En su tercera entrega, Uruchurtu refirió los programas de estudio. Un elemento constante en estos fue el interés por los aspectos culturales. Si bien se revisaba el ámbito político, él consideraba que la cultura era indispensable para el nuevo hombre que se quería formar. Uno enfocado en el aspecto humanista: justo, honrado, libre y digno del país que se estaba reconstruyendo. Aunque se trabajaban temáticas que generalmente se revisan desde la historia universal, él insistió que se debía poner énfasis en el proceso nacional. La mirada debía hacerse hacia adentro porque la prioridad era formar mexicanos.

En los *Aprendizajes Clave* también se habla del humanismo pero entendido como:

Educar a partir de valores humanistas implica formar en el respeto y la convivencia, en la diversidad, en el aprecio por la dignidad humana sin distinción alguna, en las relaciones que promueven la solidaridad y en el rechazo a todas las formas de discriminación y violencia. (2017, p. 25).

Así, el humanismo, entendido como necesario para la formación de los mexicanos, sigue vigente. Ya no sólo desde la Historia, sino desde todos los programas de estudio en la educación básica. Varias pueden ser las lecturas al respecto: El humanismo se enuncia para justificar distintos valores. Asimismo, el que todavía se incluya en el plan de estudio vigente, pone en evidencia que sólo ha quedado en anhelos y buenas intenciones.

De la misma manera, en lo relativo a los programas de Historia en los *Aprendizajes Clave* estos se presentan repletos de contenidos. Para muestra, el de 4° abarca desde la etapa antigua hasta el inicio del México independiente. En tanto que en el de 5° se revisa de la independiente hasta nuestros días. Es decir, toda la historia nacional en dos años. A diferencia de los programas de Uruchurtu en donde se estudiaban las tres, pero enfatizando el ámbito cultural, hoy resalta que se privilegian los hechos políticos y económicos.

Un elemento en común tanto en Uruchurtu como en los *Aprendizajes Clave* es su rechazo a la memorización y acumulación de datos. En estos últimos, se expresa que lo que se pretende fundamentalmente será el desarrollo del pensamiento histórico a partir de habilidades como la contextualización, la multicausalidad, los cambios y las permanencias (2017, p. 384). Por supuesto que no estoy en desacuerdo con esa afirmación. El problema radica en que, a la par, se establecen demasiados contenidos factuales políticos y económicos en los programas y el maestro se ve presionado por abarcarlos todos.

Por otro lado, si se observa la “distribución semanal de periodos lectivos” propuesta por la misma SEP para el estudio de la disciplina, resulta que es de sólo una hora a la semana (2017, p. 140).

Entonces, ¿son importantes las habilidades de pensamiento histórico? Sí. ¿Es posible que el maestro logre desarrollarlas en los niños en tampoco tiempo? No. ¿El gobierno está realmente interesado en formar ciudadanos críticos a partir del desarrollo de habilidades de pensamiento? Lo dudo.

En lo relativo a las formas y recursos de enseñanza que propone Uruchurtu en su sexta y séptima entregas, en los *Aprendizajes Clave* se coincide en cuanto a que debe usarse una serie de estrategias tales como los cuestionamientos (forma socrática), el esbozo de problemas a resolver y sobre todo, el uso de fuentes. Sin embargo, lo que se observa en la actualidad, es incongruencia porque tan sólo desde la distribución de tiempo propuesta en el plan de estudios no existe correspondencia.

Consideraciones finales

La enseñanza de la Historia en la educación básica es una temática que ha estado en el debate nacional, sobre todo en las últimas décadas. Las autoridades educativas de todos los niveles, al igual que la sociedad en general, coinciden en reiterar “que los pueblos que no conocen su historia están condenados a repetirla”. Pero, más allá de esa frase triviada, pocos en verdad saben lo que eso implica; aun mejor, no le conceden la importancia que la asignatura merece.

Como ya se comentó en este trabajo, la Historia puede utilizarse para que los estudiantes adquieran un sentido de identidad nacional, pero este no se conseguirá dedicándole tan sólo una hora de estudio a la semana. Las buenas intenciones requieren de acciones específicas y concretas por parte de quienes dirigen el sector educativo para que no quede sólo en la mera enunciación en un programa de estudio oficial.

Por parte de los maestros en servicio se demandan dos fundamentos básicos. El primero, que conozcan la asignatura como tal porque como es sabido, nadie puede enseñar lo que no sabe. Si ellos no conocen los contenidos programáticos de la Historia, difícilmente podrán lograr algo con los estudiantes. La copia o el cuestionario no sustituyen la exposición de los profesores del tema a tratar. En el nivel básico es más común de lo que se piensa lamentablemente, encontrar profesores que desconocen la disciplina. De ahí que sea complicado suponer que se pueda lograr algo positivo con su enseñanza.

El segundo fundamento, que se observa más complejo, es que los maestros conozcan metodologías de enseñanza que les permitan plantear sus clases de forma asertiva, acordes con los aprendizajes esperados que se proponen en los programas de estudio y tomando en cuenta el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Leer el libro del alumno, subrayar lo que se cree más relevante y luego hacer una copia o cuestionario no es ni siquiera una técnica y la práctica ha demostrado que resulta poco significativa para los estudiantes. De ahí que el difundir la propuesta que hizo el profesor Uruchurtu, sea oportuna en nuestros días.

Por último, y no menos importante, sería deseable que este trabajo contribuyera en la reflexión con respecto a la pertinencia de construir por parte de los especialistas en la docencia, investigación y difusión de la Historia, propuestas metodológicas de enseñanza mexicanas que den continuidad a lo formulado por Uruchurtu y, a la vez, permitan a los estudiantes de los distintos niveles aprender la disciplina de manera significativa, inclusive con miras al relevo magisterial.

REFERENCIAS

- Prats, J. y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. México: SEP. pp. 18-68.
- Santisteban, A. (2011). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados, 14*. Barcelona: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: SEP.
- Uruchurtu, A. (1922-1923). Metodología de la Historia. *Educación. Revista Mensual. Asuntos de Educación Preescolar, Primaria, Secundaria, Normal, Técnica, Vocacional, etc.*, I, (1-6) y II (1-4). México: Editorial Herrero Hermanos.

APUNTES PARA LA HISTORIA DEL HECHO EDUCATIVO, EL SENTIDO DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y SU APLICACIÓN ACTUAL

ANA ELENA BALLESTEROS RAMOS
Universidad Anáhuac de Cancún

Resumen

El presente trabajo tiene como intención comentar algunos entendimientos epistemológicos y prácticos que me he formado durante la tarea de enseñar Historia y Ciencias Sociales. El texto ejecuta una línea que inicia en cavilaciones reflexivas en torno al acto de enseñar-aprender, para después vincular estas actividades con la historicidad y los conceptos tiempo y espacio. Traza una dirección que trata aspectos de la implicación social que representa el conocimiento histórico y señala algunas consideraciones acerca de la práctica actual de la enseñanza de esta materia. Por último, comento aplicaciones propias que han resultado eficaces en los objetivos de la enseñanza y la difusión histórica. Las citas y referencias a lo largo de la lectura son mencionadas para fortalecer los argumentos.

Palabras claves: experiencia, enseñanza, aprendizaje, significación.

INTRODUCCIÓN

La experiencia educativa engloba una concepción subjetiva de la práctica misma, puntualizar sobre esta acción, emprendería una vasta cavilación que podría filtrarse por infinidad de vertientes. Sin embargo, no por la exhaustividad que ello implica es una tarea exclusiva de los científicos de la pedagogía, desde nuestra trinchera docente las experiencias adquiridas debieran ser material constante de reflexión.

La práctica adquirida a lo largo de la labor magisterial, la actualización periódica de conocimientos y formas de enseñanza, así como el entendimiento de los rápidos cambios que viven las nuevas generaciones, es un enorme campo necesitado de análisis y estudio. Para fundar hipótesis en torno a lo pedagógico, es necesario tener conocimientos básicos y precisiones conceptuales filosóficas e históricas, que permitan un mejor entendimiento de lo que engloba la ciencia de la educación. Considero iniciar este trabajo remontando las bases principales del hecho educativo ya que tan familiarizados estamos a escucharlapalabra educación, que se ha transformado en otro más de esos conceptos que reconocemos fácilmente, pero en el fondo ignoramos su comprensión y funcionamiento.

Antropogénesis y evolución del hecho educativo

Numerosas culturas han dedicado en sus estudios socio-históricos un apartado a este acto humano concebido como actividad de suma importancia para comprender comportamientos, tendencias, propensiones y resultados de la interacción del hombre en escenarios temporales y contextos específicos. La educación es el hecho de proporcionar el aprendizaje de conocimientos, ideas y valores; parece simple pero su dinámica es compleja, su eje principal reside en dos actos que muchas veces se desfiguran en la práctica: la enseñanza para impulsar el aprendizaje. El aprendizaje es el acto en el cual se afirma esencialmente el desarrollo de una persona, ocurre sin necesidad de intervención del otro, sucede de manera mecánica cuando su sistema nervioso es transformado por los estímulos ambientales que recibe.

Esta maniobra refiere a una cualidad que admite el individuo, orientada a la destinación natural que tenemos los humanos por nuestra característica lógica que nos dota de facultades intelectuales innatas donde intervienen pensamiento y razonamiento, partiendo de este punto la coacción enseñanza-aprendizaje se antoja como parte de la antropogénesis debido a su característica inmemorial: “No existe registro de cuándo ocurrió la primera práctica educativa. El concepto de educación es inseparable del hombre” (Chávez Rodríguez & Fundora Simón, 2010, p. 7).

En la antropogénesis existen dos paralelismos, uno de ellos la hominización que fue un proceso de permutas que permitieron el desarrollo evolutivo. En este transcurso, se produjeron los cambios anatómicos y fisiológicos que la teoría darwinista llamó *La evolución de las especies*, de la cual sabemos los más aptos para desenvolverse en el medio fueron los que sobrevivieron. La incorporación de las manos al cuerpo, el bipedismo, el aumento de la capacidad craneal y sus procesos sinápticos, así como la habilidad manual y la expresión a través de un habla primitiva, fueron herramientas de desarrollo para que el hombre evolucionara como animal racional.

Desde inicios prehistóricos los primeros humanos se relacionaron con el aprendizaje para alcanzar y mantenerse en desarrollo y supervivencia, aquél homínido debió aprender a usar esas facultades adquiridas de manera evolutiva en lo práctico. En la otra parte de la antropogénesis

está la humanización, proceso en el cual los homínidos comenzaron a desplegar manifestaciones culturales emanadas de un incipiente marco de valores y acciones derivadas de su conducta racional. En esta transformación destacan un conjunto de sucesos como el descubrimiento del fuego, el comienzo de las técnicas de caza, y la manufacturación rudimentaria. Estas prácticas permitieron el surgimiento de agrupaciones humanas salvajes, también conocidas como hordas y tribus.

En este acontecer el aprendizaje y la enseñanza comenzaron a tomar una forma más precisa, las técnicas de determinada actividad tenían que ser mostradas entre miembros del grupo que sabían a los que no sabían, esto implicó una comunicación instructiva. Al respecto cito al arqueólogo y filólogo australiano Gordon Childe, especialista del estudio de la prehistoria, que en su libro *Los orígenes de la civilización* hace una analogía de la evolución orgánica al progreso de la cultura a través del aprendizaje:

El hombre hace flechas y lanzas, para matar los animales de caza. Un instinto innato, una adaptación heredada de su sistema nervioso rudimentario, permite, hasta a la más humilde medusa, apoderarse de su presa cuando ésta se encuentra realmente a su alcance. El hombre aprende métodos más eficaces y más diferenciados para obtener su alimento, a través de las enseñanzas y del ejemplo de sus mayores (1995, p. 26).

La relación inherente entre el ser humano y los procesos cognoscitivos advierte la existencia de una coacción dialéctica, en que la fuerza motora emanada de la confrontación enseñanza-aprendizaje, ha impulsado y determinado la historia misma de la humanidad y la mantiene en constante cambio. Esto revela la imposibilidad de separar a la persona del acto de aprender, a su vez nos permiten entrever la complejidad en el análisis de este tema que parece inagotable, y facilita la visión de la existencia de infinidad de acciones posibles surgidas de la relación aprendizaje-enseñanza. Por lo tanto, intentar narrar la historia de la educación sería como relatar la historia misma de la humanidad:

La educación es la práctica más humana si se considera la profundidad y la amplitud de su influencia en la existencia de los hombres. Desde el surgimiento del individuo es práctica fundamental de la especie, distinguiendo el modo de ser cultural de los hombres del modo natural de existir de otros seres vivos (Gadotti, 2016, p. XVII)

El metaconcepto de tiempo y sus implicaciones en la historia de la enseñanza

El tiempo es un metaconcepto polisémico, se entiende en función de su uso o aplicación. La consideración importante en torno a este concepto de pureza filosófica es que implica una conexión de muchos cambios reales o representados:

...es toda una clase de tales coordinaciones diferenciadas por la naturaleza de las instancias que las establecen, sus maneras de funcionar, los programas que ellas siguen y los cambios (o sus propiedades) sobre los que actúan o sobre las representaciones desde las que operan. (...) Coordinación de numerosos cambios, el tiempo es una relación (Pagés, 1989, p. 3).

Joan Pagés recuenta a Jean Piaget, quien afirmó que el tiempo no puede ser entendido aparte de los seres o de los acontecimientos que lo conforman. Refiere al tiempo y la historia como una unidad en el sentido en que las ciencias sociales lo estudian, en este sentido lo temporal expresa

escenarios en los que se presentan cambios en las personas, las cosas, las sociedades (Pagés, 1989). Todo esto produce una diversidad de relaciones que conectan y propician la creación de contextos culturales presentes y futuros. Esto lo afirma Enrique Florescano en su documento de *La enseñanza de la Historia en la escuela*: “Lo que quiera o no el historiador, el pasado es un proveedor inagotable de arquetipos que influyen en la conducta y la imaginación de las generaciones posteriores” (p. 32)

La evolución de la enseñanza remonta a diversos escenarios en los cuales colectivos e individuos, adquirieron conocimientos acorde a los procesos de su espacio y la cultura de su tiempo. El largo devenir histórico recorrido por la ciencia educativa se presenta en ideologías, metodologías, herramientas didácticas, habilidades intelectuales, instrucciones y tecnologías, acordes a su tiempo. Una ilustración de esta hipótesis son los acontecimientos pedagógicos acontecidos en la época colonial en México, en la cual, durante trescientos años de dominación española en América, se impuso y fue adquirido fuerte arraigo religioso de la fe católica; la influencia abarcó lo educativo categórica y permanente durante esta larga etapa.

Diferentes órdenes religiosos fueron apareciendo en el escenario novohispano, los franciscanos fueron los primeros en arribar al Nuevo Mundo, apenas se consolidó la conquista llegaron encomendados a evangelizar y doctrinar a los indígenas. Se enfrentaron a una magnitud de problemas de desentendimiento causado por las diferencias lingüísticas, fonéticas y gramáticas, así como el choque cultural de dos razas totalmente desconocidas una de la otra. Estas circunstancias dieron lugar al empleo de estrategias rudimentarias a través de señas, mímica y representaciones actorales que funcionaron como tácticas de enseñanza. Lustros después, la hibridación cultural y genética dio paso a nuevas generaciones emanadas del mestizaje que aceptaron mayoritaria el testimonio, dogmas y tradiciones en torno a la fe cristiana; los rasgos culturales occidentales traídos del viejo continente, se mezclaron con lo nativo para formar nuevas dinámicas de vida.

La duplicidad de educación y religión propició una unificación retórica pedagógica con métodos apegados a la normatividad cristiana, que satisfacía las necesidades de la época. Esta fusión progresó en la profesionalización de la enseñanza, de tal manera que, se crearon colegios y recintos donde se instruía al sujeto en el desarrollo de preparaciones útiles para enfrentar la vida. También surgieron universidades en las que se adquirían conocimientos profesionales para formar personal capacitado que realizara efectivamente labores técnicas, administrativas y funcionarias para la organización y control de las actividades socioeconómicas, políticas y eclesiásticas del virreinato mismo.

La ideología asimilada y regulada en la época colonial paulatinamente desarrolló una psicología que conecta al pensamiento vigotskiano que determina que, el ámbito histórico sociocultural, es parte del proceso educativo donde se generan complicados sistemas elaborados que regulan la conducta social. El aprendizaje incita y activa una multiplicidad de procesos mentales que emergen en el marco de la interacción con otras personas, dicha interacción ocurre en diversos contextos y está influida por el lenguaje oral, escrito y simbólico ya que en palabras de este autor: “La verdadera dirección del desarrollo del pensamiento no es de lo individual a lo social, sino de lo social a lo individual” (Vigotsky, 1982, p. 156).

Trayendo el contexto educativo colonial al presente, se advierte casi imposible que los docentes pudiéramos enseñar con metodologías cognitivas y modelos de enseñanza influenciados directamente de una ideología religiosa, seríamos tachados de antipedagógicos o ultraconservadores, pero en aquél tiempo no fueron vistos así los frailes que educaban a los indígenas y clases de estratos bajos; tampoco fueron antipedagógicos los jesuitas que infundían una postura crítica y pensamiento de alcances científicos, ni se consideraron poco profesionales a las órdenes femeninas como las monjas

de San Jerónimo que instruían niñas y jovencitas de la época en torno a la concepción de género y los valores cristianos. Estos contrastes en los apartados de la historia de la enseñanza, resultan un tema interesante y exhaustivo por la cantidad de posibilidades multidireccionales para el análisis de su impartición en el plano de lo temporal y espacial.

Las grandes teorías del aprendizaje, y los modelos estructurales que han venido desarrollándose y enriqueciéndose en el acontecer de la historia pedagógica, han sido, son y serán una maravilla del conocimiento educacional y una invitación continua para el docente y el investigador a seguir desarrollando nuevas escuelas e hipótesis de la enseñanza en este mundo, donde cada vez las posibilidades de instruirse resultan imperecederas y el avance de la ciencia vertiginoso. Es imprescindible que los profesionales tengamos como práctica fundamental el re pensamiento de los objetivos e importancia de la educación, y así evitar condicionar nuestras aproximaciones didácticas a etnocentrismos, egocentrismos y tendencias ideológicas. Algunas de las distintivas básicas que encuentro en el arte de educar, una de ellas es que la enseñanza es evolutiva, otra que resulta camaleónica, y que está abierta al análisis permanente de su ser y funcionamiento.

El objeto de enseñanza de la Historia y algunos claroscuros

La noticia de que el trabajo que desempeñamos repercute directamente en la interacción social, debiera ser un estímulo para replantearnos de manera constante nuestra responsabilidad y tratar de aportar lo mejor con nuestra tarea. En líneas preliminares he discutido someramente ideas filosóficas e historicistas para el entendimiento de lo educativo, ahora el punto central de estas líneas está enfocado en una dirección que conduce a consideraciones epistémicas y personales acerca de la experiencia docente en la enseñanza y difusión de la Historia.

En mi caso particular, imparto ésta y algunas otras áreas disciplinares de las Ciencias Sociales en nivel universitario y bachillerato; considero mi trabajo muy importante ya que asocio que el conocimiento del contenido esencial de estas materias, constituye un recurso efectivo y elemental para la creación cultural de las personas, que es una fuente necesaria que riega la identidad de una nación, y que también se da a la tarea de valorar el patrimonio y el interés por difundirlo.

Mi función como la de los demás docentes de esta asignatura, es ser emisor en la transmisión del conocimiento histórico, para esto considero que primordialmente debemos estar dotados de la sapiencia básica acerca del objeto y la esencia del estudio de la historia, y también conocer a profundidad los contextos, las características y los procesos en el devenir de la cultura occidental que es la que cronológicamente nos representa.

Idealmente, el estudio de la historia y las humanidades debe promover el arraigo y agrado por nuestras raíces, en un sentido pragmático de tono romántico, sabemos que esta maestra de vida nos permite indagar el pasado, comprender conscientemente el presente y ayudar a forjar el futuro del país y de la humanidad. Sin embargo, dejando a un lado la teoría y el maniqueísmo que eventualmente y sin malicia podemos expresar los que amamos la historia, es una realidad en esta práctica docente la existencia de áreas grises que no permiten advertir claramente el cumplimiento de la función existencial del entendimiento histórico.

Existen temas trasversales que dejan al descubierto la ineficacia de los propósitos estipulados en los objetivos curriculares y los maestros conllevamos responsabilidad en ello. Con esto no quiero decir que el alumno no aprenda, no retenga datos o no relacione eventos importantes de su pasado, tampoco refiero que el maestro no cuente con las destrezas adecuadas para lograr la efectividad

en su trabajo. En el proceso de la docencia histórica se incurre en problemáticas variadas que se generan sin la intervención directa del maestro, o sin la intencionalidad del alumno. Un ejemplo de ello lo señala Mario Carretero en sus aportaciones acerca de trabajos de otros investigadores, en el que menciona el papel que juega la edad en intervención de funciones cognitivas como parte de la: “Dificultad de los niños y adolescentes de comprender conceptos históricos que implican relaciones múltiples” (Carretero, M.; Pozo, J. y Asensio, M., 1983, p. 1).

Esta referencia muestra uno de los diversos inconvenientes que involucra el estudio de la historia, con la madurez natural del ser humano en el proceso de aprendizaje. De esta lectura tomo la idea que el alumno va comprendiendo mejor la historia conforme crece y es testigo presencial de más acontecimientos sociales de manera dinámica y global. Encontré relación de este pensamiento en el texto *Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico*.

La experiencia de tiempo se adquiere desde el nacimiento en el interior del grupo y de la colectividad, en contacto con las personas y las cosas. De esta experiencia emana una cierta conciencia de temporalidad, de percepción mental del tiempo, que cambia y se modifica con la edad y con nuevas experiencias. La temporalidad constituye un elemento fundamental de la personalidad individual y es un aspecto esencial de la construcción social de la realidad (Pagés, 1989, p. 1)

Este factor del tiempo histórico en el aprendizaje de la historia, brinda un panorama de la relevancia que tiene esta materia en los modos de vida que procedemos, advierte que en la planeación y ejecución de esta enseñanza es medular focalizar los objetivos a agudizar los sentidos del razonamiento y el análisis para entender nuestro alrededor y darnos cuenta de lo que estamos construyendo socialmente. La historia no debiera intentar ser explicada y comprendida desde los hechos remotos, si no como un tratado de sustento dualista con conceptos primigenios contrapuestos entre sí: el pasado y el presente, y que en ambos radica la esencia de su existencia ya que sin el pasado el presente no viviría, pero sin el presente, el pasado tampoco lo haría.

No se separa el pasado del presente, por lo tanto esta asignatura debe incluir ambos momentos en sus observaciones para lograr mejores comprensiones. Marc Bloch historiador fundador de la Escuela de los Annales y uno de los intelectuales franceses más destacados de la primera mitad del siglo XX, enunció en su texto *Apología para la historia* que: “La incompreensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado. Pero no es, quizás, menos vano esforzarse por comprender el pasado si no se sabe nada del presente” (2001, pp. 70-71).

Siendo consciente de lo planteado anteriormente, propongo lo que considero mayor obstáculo para lograr los objetivos prácticos que anhela la didáctica de la Historia. Esta causa compromete al alumno y al maestro, consiste en que la historia se enseña y sobretodo se aprende desapasionadamente. Sin afán de generalizar a todos los maestros, y respaldada en la experiencia que me ha dado trabajar en la enseñanza de la historia por más de una década, establezco que en la constante en la cual al inicio del ciclo cuestiono a los alumnos acerca de su representación de lo qué es la historia, la idea general que tienen de esta ciencia, y si es de su agrado o no; nunca ha variado la balanza que se inclina por la indiferencia o el disgusto.

Ni le agrada ni le desagrada, le es indiferente ya que no la consideran una asignatura tan compleja, pero tampoco les es entretenida, después están los que afirman no les gusta la materia, no le encuentran el sentido real a su estudio porque para ellos el pasado ya pasó; pendiente del lado menos pesado de la balanza se encuentra el reducido grupo de quiénes les gusta la Historia. En la

afirmación de estas aseveraciones, esbozo de manera general algunas prácticas que conducen al fracaso de la enseñanza histórica. Una importante es la dinámica donde el maestro habla de épocas, fechas, lugares, nombres, que poco dicen a los estudiantes, pide resúmenes o dicta cuestionarios que solo promueven la búsqueda de información para el cumplimiento de la tarea asignada pero sin un entendimiento profundo; por su parte el alumno escucha datos muertos, acontecimientos lejanos, y un montón de datos que le resultan inútiles y que obligatoriamente retiene en su cabeza para aprobar la materia.

La responsabilidad recae principalmente en el maestro, quien posiblemente ni si quiera es consciente de la esencia útil de la historia y por lo tanto no puede comunicarla, otros errores comunes cometidos por el docente son el de instalarse en una zona de confort con planeaciones ya hechas desde años atrás, la repetición de los mismos ejercicios y estrategias año con año, sin tomar en cuenta los rasgos que cada grupo presenta en su forma de aprender; también hay un fallo grande cuando el docente cae en la automatización de su información sin interés ni cabida para el enriquecimiento de sus conocimientos, ignora la importancia de mantenerse al día en la inacabable información que existe de esta asignatura.

Por otra parte está el desapasionamiento del alumno por la Historia, en el cual he advertido que un motivo del poco interés se debe a la habituación del estudiante que durante toda su vida escolar, escucha redundantemente los pasajes históricos oficiales como la Independencia, el Porfiriato, la Revolución, etcétera.; los cuales se convierten para ellos en temas rutinarios de los que se memorizan datos por repetición constante a lo largo de su paso por la enseñanza básica y media superior. Esta dinámica de enseñanza-aprendizaje omite y olvida que:

...no puede existir una sólida adquisición de conocimientos sin la reflexión sobre su sentido y que el desarrollo de habilidades y nociones no es posible si éstas no se ejercen en relación con conocimientos específicos. De esta manera se espera que comprendan que la enseñanza de la historia que privilegia la memorización de datos (nombres, fechas, lugares, etcétera) no sólo tiene escasa influencia formativa en los alumnos sino que suele generar actitudes de subvaloración y rechazo del conocimiento histórico (Montes, 2002, p. 11).

Todo lo anterior es parte de eso que llamo el desapasionamiento histórico, esta inconveniente realidad sucede en función de que los planes educativos muchas veces no son ejecutados por maestros con ímpetu de formar personas autónomas y críticas, que reflexionen analíticamente y dialoguen entre sí y con otros. El acto insulso de aprender la historia también reside en la manera de evaluar con parámetros de medición arbitrarios, de criterios cerrados y concretos a informaciones específicas, en las cuales por ejemplo, al presentar un examen de opción múltiple y el joven equivoca a elegir una fecha, determinará que el alumno no está aprendiendo historia y no alcanza los básicos del conocimiento para una calificación aprobatoria. En esta estimación de la evaluación del aprendizaje histórico no se toma en cuenta que el conocimiento de esta materia debiera ser más abstracto y de cierta complejidad perceptiva para poder lograr la una comprensión esencial y crítica.

Si bien es real que el discurso histórico ya está hecho, que sus paradigmas han sido establecidos en el transcurso del tiempo y de ellos emanan ideas que no son nuestras si no que nos vienen dadas; es competencia del docente encontrar la manera o medio eficaz para transmitir las y evitar que se asuman sin ser comprendidas. El sistema educativo de la Historia requiere de cierta dosis de individualismo por parte de sus docentes, de trabajo creativo y significativo, de emoción

por enseñar, de originalidad y generación de pensamiento crítico que sea detonante para que el estudiante se cuestione ¿Cómo mejorar nuestros alrededores? ¿Qué significa para mi país desigualdad y cómo se evidencia? ¿Cómo se ve en la realidad la diversidad cultural?

Entendido lo anterior me atrevo a plantear que en cualquier época histórica, desde cualquier tiempo y espacio, acorde a una u otra teoría, y utilizando o no tecnología, cualquier método resultaría positivo en la enseñanza de la Historia al efectuarse con entusiasmo y agrado. Existen criterios particulares que el maestro debe establecer como resultado del vínculo íntimo que se da entre el docente y su salón de clase, esas relaciones que se generan dentro del perímetro donde el aprendizaje se produce, el ambiente y la actitud de los alumnos dentro del aula, las destrezas y características propias que les distinguen como grupo.

Es en ese ejercicio introspectivo que el maestro analiza la manera conductual de su grupo, logra detectar sus fortalezas y debilidades para generar estrategias adecuadas que posteriormente puedan facilitar la enseñanza constructivista, en la cual el aprendizaje se vuelve más práctico y significativo y la evaluación se realiza de manera continua y permanente avocándose a los procesos. Por otra parte, también está el hecho de que en cualquiera de las múltiples metodologías de enseñanza que se elijan siempre será importante poner atención a las experiencias que se legitimaron durante el curso. ¿Qué vivencias de aprendizajes consideramos fueron efectivas para el grupo y la clase? y ¿por qué? ¿Qué recursos didácticos no resultaron en el grupo? ¿Qué tema causó interés en la mayoría y cuáles fueron los que más se les complicaron de comprender?

Aportes personales y conclusión

En mi experiencia personal, los recursos didácticos que me han servido de una manera muy positiva son los que tienen que ver con la experiencia vivencial en torno al hecho histórico o a la acción antropológica, sociológica que se estudia. El popular científico del siglo XX, Albert Einstein, además de sus experimentos, descubrimientos y teorías, también legó reflexiones y frases cotidianas para el entendimiento del universo y las cosas.

Hace muchos años, en mis inicios docentes en alguna revista leí la frase en la que expresó que: “El aprendizaje es experiencia, todo lo demás es información” (Einstein); esta frase marcó mi visión de la importancia de enseñar la historia a través de actividades que implicaran procesos creativos en los alumnos, y que de manera vivencial los impactaran de alguna manera significativa. El nivel bachillerato y universitario, así como el entorno físico donde desempeñé mi labor docente, me han permitido instituir actividades prácticas a manera de proyectos integrales que se relacionan con temas específicos de la materia que están estudiando.

Normalmente son proyectos con cierto grado de complejidad compuestos de un quehacer individual, trabajo en equipo y labor grupal. Implican con sus variantes, y dependiendo la actividad que se llevará a cabo, tareas de investigación, planeación, organigrama, recursos, logística, ejecución y retroalimentación. Debo confesar que he utilizado a mis alumnos para saciar mi gusto por la promoción y difusión cultural, en estos años he logrado establecer un vínculo con los organismos de cultura municipal para usar sus espacios de teatros, galerías y escenarios como lugar para llevar a cabo la ejecución de los proyectos de mis alumnos.

Tanto ellos, como yo, aprendemos creando y viviendo procesos de aprendizaje en el quehacer cultural, mi intención también es hacer uso del derecho a la apropiación de los espacios públicos y de recreación que nos pertenecen a los ciudadanos, favorecemos la difusión de la cultura

compartiendo con la sociedad los frutos de su aprendizaje y esfuerzo, en los alumnos se genera una conciencia cívica y vinculan conceptos históricos a prácticas vigentes en la cultura de la actualidad. De una variedad de actividades que van desde exposiciones fotográficas y de cartelismo, galerías estéticas, festival de performance, mencionaré el caso de mis estudiantes más recientes de la materia de “Origen de la industria del Entretenimiento”, quienes tuvieron un tema de festividades y modos de entretenimiento de algunas épocas y lugares, al estudiar el tema de carnavales tuvieron el trabajo de participar ante miles de personas en el pasado carnaval de Cancún, Quintana Roo.

En el proceso y acto pusieron en destreza la teoría aprendida en el aula, una experiencia que resultó muy divertida y con reflexiones muy agradables en cuanto a la experiencia. En otras ocasiones los proyectos tienen que ver con trabajos de campo, salidas a lugares específicos donde podamos realizar los objetivos del tema de la clase de manera vivencial. Un ejemplo es un viaje de medio día que realicé a Valladolid, Yucatán, con un grupo de “Historia de México II” para el estudio del tema del arte y la cultura colonial, con rúbricas y visitas guiadas a iglesias, conventos y museos, estos monumentos y recintos se volvieron una extensión de la escuela que a través de objetos de arte, arquitectura, gastronomía, música y el entorno natural generan experiencias que brindan significaciones.

Otro trabajo de campo que fue completamente exitoso en lo práctico, lo efectuaron alumnos de bachillerato de Antropología, a quienes llevé a una reserva protegida en la ruta de los cenotes de Puerto Morelos, Quintana Roo. En esta reserva se protegen miles de tipos de aves, los chicos caminaron aproximadamente siete kilómetros de ida y vuelta en su zona de exploración, en el camino interactuaron con una comunidad de indígenas zentales de Chiapas que viven en la reserva y explicaron el trabajo de reforestación de árboles madereros como incentivo económico, hablaron su lengua nativa.

Posteriormente tuvimos un ritual en torno a una ceiba, árbol sagrado de los mayas con más de 400 años de antigüedad, en esta ceremonia hicieron música con instrumentos hechos de materiales naturales de la selva, reflexiones en torno a la importancia de los elementos naturales de la vida según la visión espiritual maya con relación a la sobreexplotación de recursos naturales que sufrimos en nuestro estado a causa del descontrol y saqueo del capital turístico. Terminando la acalorada faena nos dirigimos a un cenote en medio de la selva donde los chicos se refrescaron en sus aguas en un medio natural casi virgen donde incluso interactuaron con los monos que bajaban de los árboles para robar sus bebidas, degustamos comida regional preparada por mujeres de comunidades ejidales cercanas que cocinaron de manera tradicional en fogón e interactuaron de manera divertida con los chicos, enseñándoles hacer tortillas con sus manos, sin ser obligatorio, solo quienes quisiera hacerlo, tanto hombres como mujeres participaron con entusiasmo torteando el maíz, entre risas y pláticas y muy a su manera de hablar, escuché cómo conversaban de estereotipos de género, de lo complicado que sería vivir sin electricidad y cocinar en fogón, de la importancia de saber hacer cosas para tu subsistencia, como plantar y cazar.

En estas actividades además de la experiencia de los alumnos de hacer etnografía en trabajo de campo, un momento de convivencia y diversión permitió también el disfrute y aprecio por la naturaleza. La apreciación, identificación y difusión de la cultura regional, así como a la exploración del entorno natural muestra al alumno realidades que les son desconocidas. Un factor positivo extra de estas actividades es el fomento al turismo regional y la economía de las comunidades del área que recibe una derrama económica por prestar sus servicios.

Los ejemplos anteriores son un esbozo general de algunas de mis prácticas docentes efectivas, por la premura de tiempo y además que sería tema de otro trabajo, estoy omitiendo aquí la acti-

vidad concreta, objetivo, metodología, rúbrica, recursos y todo lo que una buena planeación debe tener. Compartiendo estas experiencias no pretendo sugerir que son las correctas para enseñar la historia, les comparto que a mí me funcionan por mis gustos y personalidad, y creo que de eso se trata, de encontrar cómo te gusta enseñar, qué amas de ello, qué disfrutas y por qué, cuando tú eres feliz enseñando, tus alumnos lo disfrutan contigo. En el sentido más profundo de la educación, esta no se trata solo de enseñar o transmitir conocimientos dados de manera sistemática, educar significa ampliar los horizontes del estudiante en el que se afirme individualmente y se haga responsable de su participación en la creación diaria de la vida social.

REFERENCIAS

- Bloch, M. (2001). *Apología para la Historia o el oficio de historiador*. (2 Ed.). (É. Bloch, Ed., & M. J. Zaslavsky, Trad.). Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Carretero, M.; Pozo, J. y Asensu, M. (1983). La comprensión de los conceptos históricos por el adolescente. *Journal for the Study of Education and Development*, 3(23), 55-74. Recuperado de C:/Users/Ana/Downloads/La-comprension-de-los-conceptos.pdf
- Chávez Rodríguez, J. B., & Fundora Simón, R. P. (2010). *Filosofía de la Educación (para maestros)*. La Habana, Cuba: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Ministerio de la Educación. Recuperado de https://issuu.com/hansmejiaguerrero/docs/filosof_a_de_la_educaci_n
- Childe, G. (1995). *Los orígenes de la civilización*. (21ª Ed.). Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Einstein, A. (s.f.). Recuperado de <http://www.procesosyaprendizaje.es/tag/estilos-de-aprendizaje/>
- Florescano, E. (s.f.). *Historia - Introducción a la Enseñanza de la Historia*. Recuperado de https://www.academia.edu/16002247/Historia_-_Introducci%C3%B3n_a_la_Ense%C3%B1anza_de_la_Historia
- Gadotti, M. (2016). *Historia de las ideas pedagógicas*. (4ª Ed.). Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores. Recuperado de https://issuu.com/abisaigonzalezgarcia/docs/historia_de_las_ideas_pedag_gicas
- Montes, L. (2002). *Introducción a la enseñanza de la Historia*, 11. (E. M. Aguirre, Ed.) Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de https://www.academia.edu/16002247/Historia_-_Introducci%C3%B3n_a_la_Ense%C3%B1anza_de_la_Historia
- Pagés, J. (1989). Aproximación a un curriculum sobre el tiempo histórico. En *Enseñar historia. Nuevas Propuestas de Rodríguez, Frutos, J.* Barcelona, España: Laia/Cuadernos de Pedagogía. Recuperado de http://rubenama.com/articulos/pages_aproximaciones_curriculum_th.pdf
- Vigotsky, L. (1982). *Obras escogidas Tomo I*. (J. M. Bravo, Trad.) Moscú, Rusia: Pedagógika.

LA CONSTRUCCIÓN DE LAS CATEGORÍAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: TIEMPO HISTÓRICO

VLADIMIR ROJAS DUARTE
Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco

Resumen

La construcción de las categorías analíticas que han conceptualizado las rutas diferenciadas sobre investigación en enseñanza de la Historia abre un espacio de reflexión sobre lo que se realiza en este campo de las investigaciones en didáctica de las ciencias sociales. Este proyecto de investigación busca reconstruir de manera sintética la trayectoria o las trayectorias que ha tenido la enseñanza de la Historia como objeto de investigación a partir de cuatro rutas interpretativas: las aportaciones desde el desarrollo de la psicología cognitiva; la transposición didáctica de los procedimientos del historiador; la perspectiva cultural y de las identidades; y los estudios de la memoria en pro de la justicia social y la formación ciudadana.

Este proceso cronológico ha arrojado seis categorías analíticas que han sido constantemente propuestas por las investigaciones de este rubro: pensar históricamente, tiempo histórico, narración histórica, memoria histórica, conciencia histórica y formación ciudadana. Bajo esta dinámica, el presente trabajo busca exponer, como avance del proyecto de tesis de maestría, lo que es el *tiempo histórico*.

Palabras clave: categorías analíticas, enseñanza de la historia, investigación didáctica, tiempo histórico.

INTRODUCCIÓN

Esta propuesta surge como una necesidad de reflexión y sistematización sobre los avatares que ha tenido la enseñanza de la historia como objeto de conocimiento, esto con la intención de rescatar una de las funciones que le ha sido negada y, en ocasiones, arrebatada en la escuela a la historia, ya no como asignatura, sino más bien, como un conocimiento necesario; una función que puede tener un papel primordial en la formación de una conciencia crítica sobre las problemáticas de la realidad presente. Sin embargo, la trayectoria de la enseñanza de la historia en las escuelas ha privilegiado la función política ideológica que legitima las estructuras e instituciones de un Estado-Nación.

Es precisamente la crítica a esa trayectoria de la “historia escolar” el punto de partida de la reflexión de diversos grupos colegiados que han hecho de la enseñanza de la historia un objeto de conocimiento para las investigaciones didácticas. Por eso, este proyecto de investigación busca reconstruir de manera sintética la trayectoria o las trayectorias que ha tenido la enseñanza de la historia como objeto de investigación a partir de cuatro rutas interpretativas: las aportaciones desde el desarrollo de la psicología cognitiva; la transposición didáctica de los procedimientos del historiador; la perspectiva cultural y de las identidades; y los estudios de la memoria en pro de la justicia social y la formación ciudadana.

Este proceso cronológico ha arrojado seis categorías analíticas que han sido constantemente propuestas por las investigaciones de este rubro: pensar históricamente, tiempo histórico, narración histórica, memoria histórica, conciencia histórica y formación ciudadana.

Puntos de partida o consideraciones sobre la historia de la enseñanza de la historia

Partimos de tres consideraciones preliminares sobre la historia y su relación con la institución escolar: una de orden epistemológico, una de orden historiográfico y una de orden funcional. La primera consideración responde a la naturaleza que el conocimiento histórico ofrece como una construcción (posibles interpretaciones) que la humanidad necesita para explicar su presente, es decir, consideramos que el estudio de la historia permite explicarnos como seres históricos con un diverso grado de pertenencia a algo.

La segunda consideración, alimentada por la consideración epistemológica, responde a las diversas formas (métodos) e interpretaciones (posición ideológica) que ha manifestado la escritura de la historia (historiografía), es decir, como la historiografía es una construcción, emanada de una institución o grupo colegiado, manifiesta ciertos consensos de verdad, por lo tanto, padecemos una gama de diversas “tradiciones historiográficas”.

Sin embargo, el problema es que vivimos en una sociedad desigual y jerarquizada, donde algunas “verdades historiográficas” están más legitimadas que otras —e incluso hay algunas que son censuradas. Por tal motivo, hablamos de un problema estructural, donde las verdades aceptadas por el sistema son las más difundidas a la sociedad por diversos medios e instituciones como el sistema educativo; aquí es donde aparece la “historia escolar”, una historiografía que legitima un sistema y que busca identificarlos con él.

La tercera consideración responde a los sistemas de regulación civil que sostienen y legitiman a la sociedad capitalista, como el trabajo asalariado, el sistema penitenciario y, consustancialmente, la obligatoriedad escolar (Cuesta, 2005). Es decir, durante el desarrollo histórico del capitalismo, el

Estado-Nación encontró funcional y necesario dirigir un sistema educativo obligatorio para multiplicar su capacidad para regular a la sociedad. Por lo tanto, esta entelequia ha colocado los postulados de orden historiográfico que debe incluir la interpretación del pasado en su molde institucionalizado: “la historia escolar”. De ahí que, la principal función que tiene la historia en las aulas sea legitimar un sistema a través de un relato con tintes políticos pero jerárquicos; situación que hace de su enseñanza algo burdo e innecesario porque sólo hay un protagonista: el Estado-Nación.

Estas tres consideraciones en conjunto, de alguna u otra manera, han trastocado una serie de cuestionamientos que han posibilitado el nacimiento de nuevos campos de investigación en las ciencias de la educación, entre ellos, la investigación en enseñanza de la historia.

Por lo mismo, la enseñanza de la historia, en sus orígenes del Estado-Nación, toma como tarea fundamental la homogenización de un territorio, políticamente definido, en la construcción social de una identidad; esto lo podemos denominar como el “contrato didáctico tradicional”. Una construcción en donde la enseñanza de la historia debe relatar una idea de progreso y donde se observe el modelo económico imperante como la última fase de un desarrollo evolutivo, percibir las estructuras e instituciones sociales que lo legitiman como las más acabadas y/o las más adecuadas. Es decir, observamos una historia que se prostituye al servicio de las clases dominantes, un conocimiento que trasmite una ideología y una cultura única.

Esta condición, en la cual la enseñanza de la historia apela a la legitimación de un Estado, obedece a lo que dice Ferro sobre cómo se cuenta la historia a los niños, pues “controlar el pasado ayuda a dominar el presente, a legitimar dominaciones e impugnaciones... entregan a todos y cada uno un pasado uniforme” (1995, p. 10). Una historia nacional donde predomina la vida política y de la cual se desprenden, no sólo las cuestiones sociales, incluso las problemáticas económicas; una trama donde no hay grupos sociales, pues el protagonista es el Estado. Y es por eso mismo que la historia como una asignatura escolar ha prevalecido en el currículo de muchos países.

Este uso de la historia que ha hecho el Estado-Nación evidencia la existencia de una relación intrínseca entre el contenido y la didáctica en la enseñanza de la historia: ¿qué enseñar? y ¿cómo enseñarlo? Lo que abre un amplio panorama de análisis sobre la importancia de qué tipo de contenido histórico se debe trabajar y cómo se debe enseñar ese contenido ante las problemáticas actuales. Aquí radica la importancia de hacer de la enseñanza de la historia un objeto de investigación.

Siguiendo a Cuesta (1998), después de los años setenta, una crisis de identidad de la Historia escolar impregnó dudas sobre el valor educativo que el conocimiento histórico tiene para un modo de educación tecnocrático de masas, lo que promovió un “disciplinazo” que enarbó una memoria oficial y academicista: “una visión del pasado desde arriba”. Es en estos años donde Pagés y Plá (2014) localizan el inicio de las investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje de la historia con Dennis Shemilt en Inglaterra. Para la década de los 80, en América Latina y en la Península Ibérica la investigación en enseñanza de la historia atravesó dos elementos: la enseñanza del pasado como problema político (legitimidad institucional) y la relación entre la producción historiográfica y la enseñanza de la historia.

De igual forma, en esa década la psicología comenzó a estudiar el proceso evolutivo del aprendizaje, donde el postulado sobre que el proceso de aprendizaje es acorde al desarrollo cognitivo del ser humano, se va a ver imbricado necesariamente en las investigaciones sobre el aprendizaje escolar. Otras corrientes psicológicas hablaban sobre un aprendizaje mecanicista y procedimental, de ahí se creó el hecho de que para mejorar la enseñanza de la historia era necesario enseñar la metodología propia del historiador

Para los años 90, la influencia pedagógica de Vygotsky dotó de una perspectiva cultural a la enseñanza de la historia, sin embargo, un relativismo cultural, de las ciencias sociales en general, desacreditó de objetivo el valor educativo de la historia (Ariño, 1997). A inicios del reciente milenio, un “giro didáctico” al rescate de la memoria, en pro de la justicia y de la formación ciudadana, ha ofrecido de manera aislada una serie de investigaciones y propuestas didácticas (Carretero, 2006 y 2007, Pagés y Santisteban, 2009 y Prats, 2014).

Una mirada en conjunto de esta situación evidencia la carencia de una visión global sobre las trayectorias que ha tomado la enseñanza de la historia, por lo tanto, la necesidad de reconstruir el camino que ha transitado este objeto de conocimiento. Un desconocimiento de las trayectorias de un campo de investigación específico no permite el avance progresivo que puede proyectar a un futuro y que, incluso, es necesario para su labor presente.

Es por eso por lo que la principal problemática que busca dilucidar esta investigación es realizar una revisión histórico-teórica sobre la construcción de las categorías propuestas para la enseñanza de la historia en las últimas cuatro décadas.

En esta ocasión se busca reconstruir la trayectoria conceptual del *tiempo histórico* como una categoría analítica para las investigaciones en enseñanza de la historia.

Tiempo histórico

El tiempo histórico ha sido considerado como una categoría analítica necesaria por las diversas “rutas diferenciadas” sobre las investigaciones que se han realizado en enseñanza de la historia. Su importancia se considera primordial, no sólo por los historiadores, sino también por la psicopedagogía para aprehender y comprender el conocimiento de lo histórico.

Para poder dimensionar la relevancia del *tiempo histórico* es menester procurar comprender la posición que le ha sido asignada en diferentes estadios, desde la concepción común del tiempo, hasta la configuración conceptual que padece en sus múltiples virajes y propuestas para el aula.

Partimos de la diferenciación de la triada conceptual del conocimiento de lo histórico. Primero, historia con “h” es el devenir de la humanidad, es el pasado; por lo tanto, su estudio es tarea de la Historia con “H”, un método interpretativo que permite analizar y sintetizar ese pasado (conocimiento de lo histórico) en un producto científico: la historiografía. Segundo, la historiografía le otorga un carácter objetivo al conocimiento de lo histórico, lo que permite el ejercicio filosófico de la reflexión sobre sus tareas y funciones con y para la sociedad: filosofía de la historia. Tercero, historia, historiografía y filosofía de la historia influyen de diversas maneras en la enseñanza de la historia.

En primera instancia, se busca responder a la pregunta: ¿qué es el tiempo para el ser humano? Esto implica tres cosas a considerar; primero, partir de las concepciones históricas sobre lo que es el tiempo; segundo, esto para poder explicar las concepciones científicas sobre su estudio; y tercero, cuál es la visión sobre lo que es el tiempo en la sociedad actual.

El objetivo principal es diferenciar lo que el *tiempo*, del *tiempo cronológico* y, sobre todo, del *tiempo histórico*. En segunda instancia, se busca responder a la pregunta: ¿qué es el *tiempo histórico* para las investigaciones en enseñanza de la historia? Se parte del postulado que le otorga una metodología específica a la investigación en didáctica de las ciencias sociales, es decir, lo que conocemos como investigación interdisciplinaria. Por lo mismo, se ven involucrados diferentes contribuciones desde diversas disciplinas que analizan el mismo objeto de estudio: la enseñanza de la historia.

Diferencias entre *tiempo*, *tiempo cronológico* y *tiempo histórico*

El tiempo por sí solo lo percibimos como el transcurso de un acontecer cualquiera: el fin del atardecer, el crecimiento de nuestro cabello, la caída de las hojas de los árboles, etcétera. Es el transcurrir de nuestro periodo biológico y de nuestras actividades cotidianas lo que en la inmediatez de nuestras vidas nos permite percatarnos sobre el paso del tiempo. El tiempo ha sido observado y medido por la humanidad desde sus orígenes, el desarrollo de las diversas culturas en todos los continentes ha demostrado que la medición del tiempo es una necesidad humana, es decir, nace de manera concomitante con su instinto de supervivencia y se desarrolla a la par con las distintas sociedades; ya sea para establecer períodos agrícolas, mandatos políticos, roles dentro de la sociedad, etcétera. Estamos casi seguros de que: “El ser humano es el único animal que sabe que ha nacido y que morirá, que sabe que ha tenido un comienzo y que llegará a un final, que sabe que sólo es 'cuestión de tiempo” (Boulad, 2000, p.10).

Actualmente es obvio tener una noción sobre que el tiempo ha transcurrido y sigue transcurriendo ante nuestros ojos, estar inmersos en su dinámica implica necesariamente tener una idea sobre lo que es. Es decir, la especie humana no tiene, redundantemente, “mucho tiempo” de existencia. Sin embargo, este tipo de tiempo, del que hemos hecho mención hasta este momento, es un fenómeno del universo que estudia la Física.

Por ejemplo, Hawking (1988) propone la existencia de tres flechas del tiempo que permiten distinguir el pasado del futuro. Existe una flecha cosmológica que transcurre en la dirección a la cual el universo se expande. Y existen una flecha termodinámica (natural) y una flecha psicológica (humana) que, de manera conjunta, nos permiten como seres humanos recordar el pasado y no el futuro.

Es decir, desde la flecha psicológica, el *tiempo* es eso que permite tener noción de que algo transcurre o/y transcurrió o/y está transcurriendo, y que, a grandes escalas, no permite percibir un devenir en el cual la humanidad ha creado diversas culturas y todo lo que esto conlleva. Pero, entonces, ¿de dónde surge el *tiempo cronológico* y el *tiempo histórico*?

Podemos aseverar, por la cualidad de transcurrir que posee la esencia del *tiempo*, que el tiempo en sí es histórico. Sin embargo, es menester hacer una diferenciación de la naturaleza que le concierne a la forma en la que la humanidad (desde occidente) ha concebido la realidad para tener una idea de lo que es *tiempo cronológico* y *tiempo histórico*. Es decir, existe una visión bidimensional de la realidad que se compone de una realidad natural (creada por la naturaleza) y de una realidad social (creada por el ser humano). Que en el transcurso del devenir histórico se han mimetizado a tal grado que es imposible concebir su existencia por separado, pues ambas dimensiones forman la realidad en sí. Pero como la realidad se piensa desde lo social, por lo tanto, existe una idea de lo que es el tiempo desde cada realidad social.

Retomando a Bagú (1978), existen tres *dimensiones temporales* en todas las sociedades, como modos de organizar el tiempo en una realidad social: como secuencia (el *transcurso*), como radio de operaciones (el *espacio*) y como rapidez de cambios o riqueza de combinaciones (la *intensidad*). Éste último, es lo que permite percibir los “cambios” en la historia, es decir, es en la *intensidad* donde se manifiesta la creación humana en sus múltiples y cambiantes combinaciones dando como resultado una variedad de acontecimientos históricos: la formación del Estado-Nación, el realismo literario, la independencia de Haití, el muralismo mexicano, etcétera. Por ende, cada acontecimiento de la historia se desarrolla en un tiempo y en un espacio específicos, pero es la *intensidad* la que dota de significado histórico a los procesos de cada realidad social.

La conciencia que tengamos sobre el tiempo es una convención social, ergo construcción social, por eso en cada sociedad hay parámetros convencionales para medir el tiempo. Por lo tanto, históricamente “el tiempo ha sido considerado en todos sus aspectos de varias maneras conceptualmente diferentes”; para la sociedad occidental la idea del tiempo está íntimamente relacionada con un proceso de pensamiento que “consiste en una secuencia lineal de actos discontinuos de atención”, asociando de modo natural el tiempo con el contar (Whitrow, 1990, pp. 24-29). Por eso, partimos del hecho de que, el *tiempo cronológico* y el *tiempo histórico* tiene sus orígenes en la cosmovisión occidental.

La convención social del tiempo construida por Europa occidental, antes de la invención del reloj mecánico en el siglo XIV, utilizaba como unidad del día el amanecer o el medio día. Posteriormente, en 1925 y por acuerdo internacional, la media noche estandarizó a nivel internacional la unidad de un día. Además, esta concepción del tiempo desde occidente influyó en el desarrollo científico e ideológico de la Europa decimonónica, ideas sobre el progreso gozaron de un carácter inevitable en el pensamiento de Augusto Comte (1798-1857), Herbert Spencer (1820-1903) y Karl Marx (1818-1883), personajes que establecieron postulados y rompieron paradigmas en la metodología de las ciencias sociales.

Esta creencia del progreso propició instaurar la importancia de la historia para la comprensión de temas que conciernen a la realidad social como las leyes y el Estado. El desarrollo de varias ciencias sociales, como la Historia, son el resultado de la continua evolución que occidente ha proyectado sobre la relación recíproca entre el tiempo y la historia, en palabras de Whitrow (1990), “así como nuestra idea de la historia se basa en el tiempo, así el tiempo, tal y como lo concebimos, es consecuencia de nuestra historia (p.237)”.

La Historia, como la ciencia que conocemos, tiene sus orígenes en Europa occidental, es decir, la historia de la Historia parte de la construcción moderna de ciencia social, por lo que su desarrollo se va a ver influenciado por la historia de Occidente, es decir, su desarrollo económico, sus cambios políticos, sus avances tecnológicos, sus problemas sociales y sus manifestaciones culturales. De ahí que, la idea de *tiempo histórico* se ha manifestado acorde a los cambios específicos de su contexto, en consecuencia, ha respondido a las necesidades e inquietudes del desarrollo de las diversas corrientes historiográficas.

Por esa razón, en un principio, la historiografía y su idea sobre la historia fueron muestra de una imposición sobre una concepción del devenir de la humanidad por y desde Occidente, donde el protagonista era Occidente y la cronología respondía a los acontecimientos que configuraron el pasado de Occidente. De acuerdo con Goody (2011), “desde principios del siglo XIX, la construcción de la historia del mundo ha estado dominada por Europa occidental (p. 7)”, por eso mismo, fue Occidente quien estableció las dimensiones actuales del espacio y del tiempo. Y, por ende, el cómputo del tiempo obedece a conceptos como a.C. y d.C., siglo y milenio; además de que, la periodización de la historia universal se observa como un intento de unificar la misma visión del pasado de la humanidad bajo una sola idea de realidad. Es así como Occidente implementa una forma de contabilizar el tiempo, un modo de *tiempo cronológico*.

Como conclusión, en este primer apartado, hay que puntualizar que existe un fenómeno físico que es el *tiempo* y que se diferencia del *tiempo cronológico* y del *tiempo histórico*, por la simple razón de que éstos dos últimos son creaciones humanas. El *tiempo cronológico* es el cómputo del transcurrir de tiempo que medimos en horas, días, años, siglos, etcétera. Y el *tiempo histórico* se manifiesta como la organización del tiempo transcurrido (pasado) y que dota de duración a procesos y acontecimientos históricos para, a su vez, poder identificar los cambios y las continuidades en los mismos; es decir, algo que le compete a la Historia y a su metodología, su filosofía y su enseñanza.

El *tiempo histórico* tiene ciertas cualidades, sí como algo propio de la historia, sí como parte fundamental del ejercicio historiográfico y sí como algo necesario para comprender la historia. Sin embargo, se apoya en el *tiempo cronológico* para organizarse. Por lo tanto, resulta necesario sintetizar qué se entiende por *tiempo histórico* en las corrientes historiográficas que más influyen en las investigaciones sobre enseñanza de la historia. Principalmente la tercer y cuarta generación de *L'École des Annales*. Una síntesis de esta cuestión puede ayudar a comprender el uso que se le da en las investigaciones sobre enseñanza de la historia.

El *tiempo histórico* en la investigación en enseñanza de la Historia

Este trabajo busca presentarlos diferentes momentos clave de construcción de la categoría *tiempo histórico* en la enseñanza de la historia, rescatando sus matices y transformaciones, pues se considera una categoría analítica recurrente y necesaria que ha sido propuesta por las diferentes rutas diferenciadas sobre las investigaciones que se han realizado en enseñanza de la historia. Para dar respuesta se analizan las propuestas elaboradas por los investigadores en didáctica de la historia más representativos e influyentes en México.

Por un lado, el desarrollo de las ciencias de la educación –principalmente de la psicología cognitiva– ha propiciado cuestionarse de manera general la enseñanza de las ciencias sociales, donde destaca, de manera particular, la enseñanza de la historia. Por otro lado, y sin un interés directo en el ámbito educativo, el desarrollo historiográfico y de las corrientes de pensamiento filosófico han propuesto diversas maneras de interpretación histórica, que de alguna u otra manera se han cuestionado la concepción que se tiene sobre el conocimiento de lo histórico, lo que acarrea sus usos y su utilidad para la sociedad contemporánea.

Ambos procesos de desarrollo en conjunto, pero más evidente desde las ciencias de la educación, han contribuido en la construcción de categorías analíticas para la enseñanza de la historia, como por ejemplo *tiempo histórico*.

Por tal motivo, desde la Historia (como ciencia social), el tiempo es calificado bajo dos adjetivos: *histórico* y *cronológico*. El primero, el tiempo histórico, como una tradición epistemológica desarrollada por la escuela de los *Annales*, se analiza como el lapso temporal de un proceso o de un acontecimiento que se convierte en parte de un objeto de estudio para la Historia. Por otro lado, el tiempo cronológico corresponde más al campo de la física, un conteo de unidades que en conjunto nos ayudan al registro del paso del tiempo (Aguirre Rojas, 2004).

Por lo tanto, el postulado principal que orienta este trabajo expone que la construcción de las categorías para la enseñanza de la historia ha sido el producto de ambos desarrollos: ciencias de la educación-enseñanza de la historia e historiografía-pensamiento filosófico. Aunque, es necesario destacar que la investigación en enseñanza de la historia se encuentra orientada y más influida por el desarrollo de las ciencias de la educación, por lo que, su conceptualización como campo de investigación (con todo lo que esto conlleva) y la construcción de propuestas didácticas tiene sus orígenes metodológicos en este proceso de desarrollo disciplinar, relegando la producción historiográfica en un segundo plano. Por lo que, las primeras propuestas y críticas ante la enseñanza “tradicional” de la historia vienen de este rubro.

Mario Carretero y Miriam Kriger (2012), parten de la crítica al Estado-Nación, lo consideran un producto del matrimonio entre los ideales de la Ilustración y los valores del Romanticismo, donde la primogénita Patria hilvana el tiempo en un relato compartido y elaborado para formar

ciudadanía. Los autores se apoyan en las voces de Hobbes (*El Leviatán*) y de Rousseau (*Emilio*) por medio de lo que él llama *revisión cultural*, arguye que la primera voz instituye lo estatal y devela su pacto social, y la segunda descubre la niñez e instituye la infancia, ya que “lo social” surge entre el derecho y la educación, donde surge la escuela como el puente entre el Estado y el niño; una institución moderna que responde a la lógica del “gran encierro” de una nueva episteme. Para ambos autores, la invención de las naciones es producto de la confabulación de la historiografía y de la escolarización como respuesta a las necesidades de los Estados liberales, donde sus productos se proyectan en tres planos: narrativo, arqueológico y ritual.

El plano ritual engloba la simbología y la periodización del culto a la Nación en el calendario cívico, pues la relación entre la historia y la escuela se fundamenta en dos visiones constitutivas de la educación estatal: *ilustrado-cognitiva* (desarrollo del individuo) y *romántico-conativa* (identidad nacional) (Carretero, 2004). Lo que nos lleva a la aseveración de que, en los inicios de la enseñanza “tradicional” de la historia el *tiempo histórico* es indispensable para construir un relato lineal sobre la consolidación del Estado Nación. Por lo tanto, su enseñanza, en los orígenes de la historia como disciplina escolar, es un mero recuento de acontecimientos que legitiman la estructura y las instituciones de la modernidad. Esta cualidad lo tornó un ejercicio memorístico que imposibilitaba su cuestionamiento, creando una atmósfera hastiada de fechas de amor a la patria. Y es en esta cualidad donde surge la crítica didáctica a lo que es el *tiempo histórico*.

Como una primera hipótesis, si partimos de la propuesta inicial, la categoría *tiempo histórico*, en un principio estuvo intrincada entre la ruta de lo procedimental (transposición didáctica de la metodología del historiador) y, posteriormente, fue reformulada por la ruta de las contribuciones de la psicología cognitiva (habilidades). Ambas rutas, amplían su desarrollo para complementar lo que se conoce como *pensar históricamente* pues, se considera como “un operador cognitivo e instrumento fundamental del lenguaje y del pensamiento histórico... que aporta las herramientas cognitivas básicas para el aprendizaje de la historia” (Santisteban y Jara, 2018, p. 43).

Desde la didáctica de la historia para Santisteban y Llusá (2018), el aprendizaje del *tiempo histórico* y los conceptos temporales se consideran indispensables para la comprensión de la historia, lo que posibilita la formación de una conciencia temporal como una conciencia histórica (relación entre el pasado, el presente y el futuro). Es en la década de los ochenta donde se cuestiona la aplicación de la obra de Piaget a la enseñanza de la historia con Denis Shemilt (1980) y la evaluación del School Council History Project 13-16, para proponer la enseñanza del *tiempo histórico* a partir de la metodología propia del historiador. Por otro lado, los autores destacan el “relato histórico” como el instrumento para construir las interrelaciones entre pasado, presente y futuro, lo que ambos denominan conciencia histórica apoyados en los postulados de Rüsen (2014) y Freire (1979), pues “el aprendizaje de la historia requiere del aprendizaje del tiempo histórico, lo que significa la construcción de estructuras conceptuales temporales cada vez más ricas y complejas”, porque “la formación del pensamiento histórico representa la adquisición de habilidades y actitudes necesarias para, en un proceso más complejo, desarrollar la conciencia histórica-temporal”, lo que se necesita para educación democrática y una conciencia crítica (Santisteban y Llusá, 2018, pp.45-46).

Por lo que, Santisteban y Llusá (2018) proponen cambiar aspectos esenciales de la enseñanza del tiempo histórico, es decir, considerar las categorías temporales (día, hora, mes, año, siglo) como construcciones sociales, no se debe enseñar determinada periodización temporal impuesta sino enseñar a periodizar, la cronología debe enseñarse con conceptos temporales (cambio, duración, sucesión), los conceptos temporales deben actuar como organizadores cognitivos, pues el pensamiento es una red de relaciones conceptuales.

La tesis principal de esta propuesta para la enseñanza del *tiempo histórico* como una relación entre el pasado, el presente y el futuro; ésta sustentada en la idea de pasado como “construcción provisional” que sostiene Cruz (2002), la necesidad de conocer el presente para analizar el pasado de Bloch (1974) y el interés del futuro que surge de la relación de las personas y sus proyecciones propuesta por Hobsbawm (1998) y Car (2003).

Algo necesario si consideramos que desde algunos estudios empíricos que ha realizado la psicología cognitiva, se ha llegado a la conclusión de que “la dimensión temporal y la contextualización histórica constituyen habilidades importantes implicadas en el razonamiento y solución de problemas con contenido histórico” (Carretero, M. y López Rodríguez, C., 2009, p. 86). Aunque las principales problemáticas para el uso del *tiempo histórico* recaen en su noción como instrumento de medida, situación que sí ocurre en la enseñanza de otras disciplinas y se confunde con su uso en la historia; por lo que, se debe considerar como un concepto relativo donde se vean implicados otros factores distintos al tiempo físico: situación económica, contexto sociopolítico y cultural (Carretero, M. y Limón, M., 1993).

Pues si bien, la adquisición de “esquemas de tiempo histórico” parte de la conciencia del propio tiempo personal, para continuar con la asimilación de categorías de orientación temporal (códigos de medición) y comprender el *tiempo histórico*, requiere de representaciones como: orden, sucesión, simultaneidad, continuidad y duración; es decir, *habilidades cognitivas específicas de dominio* (Carretero, M. y Montanero, 2008).

Como conclusión provisional, aunque Santiesteban y Llusá no lo definen como tal y Carretero lo propone como una noción temporal para el *pensamiento histórico*, podemos decir que el *Tiempo histórico* para la enseñanza de la historia es la construcción de estructuras conceptuales, es decir, conceptos temporales propios o parecidos al ejercicio de periodización que realiza el historiador. Todos concuerdan que, el *tiempo histórico* es una habilidad cognitiva indispensable para desarrollar el *pensamiento histórico*.

REFERENCIAS

- Ariño, A. (1997). *Sociología de la Cultura: construcción simbólica de la sociedad*. Barcelona: Ariel.
- Aguirre Rojas, C.A. (2004). *Antimanual del mal historiador. O ¿cómo hacer hoy una historia crítica?* México: Contrahistorias. La otra mirada de Clío.
- Bagú, Sergio. (1978). *Tiempo, Realidad social y conocimiento*. México: Siglo XXI.
- Bloch, M. (1974). *Introducción a la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Boulad, Henri. (2000). *El hombre y el misterio del tiempo*. Santander: Sal Terrae.
- Carretero, M. y Limón, M. (1993). Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. (pp.153-167). En *Infancia y Aprendizaje* Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Carretero, M. (2004). *Documentos de identidad. Contradicción y sentido de la enseñanza de la Historia*. Buenos Aires: Gedisa.
- Carretero, M. y M. Kriger. (2012). ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global. En Carretero M. y J.F. Voss (comps.). *Aprender y pensar historia*. Argentina: Amorrortu.
- Carr, E.H. (2003). *¿Qué es la historia?* Barcelona: Planeta.
- Cuesta, Raimundo. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. España: Ediciones Universitarias de Barcelona.

- _____. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. España: Akal.
- _____, Mainer, J., Mateos, J. et al. (2005). Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo. *Con-ciencia Social*, 17-54.
- Cruz, M. (2002). *Ser sin tiempo: el ocaso de la temporalidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Herder.
- Ferro, M. (1995). *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México: FCE.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Godý, J. (2011). *El robo de la historia*. Madrid: Akal.
- Hawking, Stephen W. (1988). *Historia del tiempo. Del big bang a los agujeros negros*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Hobsbawm, E. (1998). *Sobre la historia*. Madrid: Crítica.
- Jara, M. A. y A. Santiesteban (coords.). (2018). *Contribución de Joan Pagés al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pagés, J. y Plá, S. (coords.). (2014). *La investigación en enseñanza de la historia en América Latina*. México: Bonilla Artiga Editores-Universidad Pedagógica Nacional.
- Prats, J. (coord.). (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica*. México: SEP.
- Rüsen, J. (2014). *Tiempo en ruptura*. México: UAM-Azcapotzalco.
- Whitrow, G. J. (1990). *El tiempo en la historia. La evolución de nuestro sentido del tiempo y de la perspectiva temporal*. Barcelona: Editorial Crítica.

BREVE ANÁLISIS HISTÓRICO DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA ESCOLAR EN MÉXICO: SIGLO XIX

IRMA LETICIA MORENO GUTIÉRREZ
Socio activo de SOMEHIDE

Resumen

Es un trabajo que se inscribe en la historia de las ideas e historia de las disciplinas escolares, desde la mirada de la historia social de la cultura escrita (Viñao, 2001, Berrio 2000, Chartier, 1993, Gómez 2000, Cuesta 1997).

Analiza brevemente el devenir de la enseñanza de la historia escolar en México a partir de los Congresos nacionales de instrucción (1889-1890); las fuentes utilizadas fueron escritos pedagógicos y metodológicos, publicados por maestros mexicanos y extranjeros, en libros y artículos de revistas educativas.

Siguiendo las categorías de Historia académica, historia escolar y fundamentación pedagógica, se revisa la relación que guardan los contenidos de enseñanza, la finalidad educativa de la enseñanza y las formas metodológicas de enseñarlos en el aula. Todo ello en el contexto del México decimonónico en las escuelas de instrucción primaria.

Palabras clave: historia, ideas, disciplinas escolares, pedagogía.

INTRODUCCIÓN

Este breve análisis que se hace en esta ponencia, sobre la enseñanza de la historia escolar, se circunscribe al espacio de la educación primaria; se toma como referente la lectura del texto de Alberto Luis Gómez *La enseñanza de la historia hoy, cambios y continuidades*; quien analiza el devenir de la enseñanza escolar de la historia y su relación con los proyectos educativos en que subyace, sin olvidar la interrelación con la concepción teórica de la Historia académica; considera que hay una relación entre la historia como disciplina académica, cuya finalidad es la construcción del conocimiento histórico y la historia como disciplina o asignatura escolar, la cual se refiere a la historia que se enseña en las aulas; todo ello desde el contexto de los fundamentos pedagógicos para la enseñanza los cuales se expresan en la finalidad educativa de la historia en la escuela.

A partir de este autor, es posible identificar diferentes momentos históricos en la enseñanza de la historia en nuestras escuelas primarias; si abrimos un arco histórico que vaya del siglo XIX al XX, se encuentra, primeramente, que a finales del diecinueve, con la realización de los Congresos Pedagógicos de Instrucción realizados durante 1889, 1890 y 1891, se dio un carácter institucional a la enseñanza de la historia en las escuelas primarias, y se elaboraron planes y programas para la enseñanza de esta materia escolar con un sentido moralizante, así mismo, se buscó a través de los contenidos y métodos de enseñanza conformar la identidad nacional. En un segundo momento de esta temporalidad, ya en el siglo XX y bajo el auspicio del proyecto educativo de La educación Socialista hubo cambios en la enseñanza de la historia escolar, aparecieron nuevos contenidos, nuevos libros escolares y sobretodo, una nueva visión de la historia académica; el Materialismo Dialéctico. Siguiendo este recorrido se llega a un tercer momento ubicado en la década de los años cuarenta, época que vio nacer la política educativa de Unidad Nacional, donde se percibe un retorno a la historia como medio de identidad nacional; priorizando también, la formación moral de los niños; la historia fue nuevamente concebida como “maestra de la vida; visión que tuvo una larga vida y de la cual, se conservan algunas sedimentaciones en las prácticas escolares pese a las reformas actuales de la educación básica.

En esta ponencia se analiza únicamente, el devenir de la enseñanza de la historia en el contexto de finales del siglo XIX en México. Se utilizan como fuentes histórica: libros, artículos pedagógicos y metodológicos escritos por los intelectuales mexicanos y extranjeros los cuales son: de Luis E. Ruiz autos el *Tratado elemental de pedagogía*; de Enrique Conrado Rébsamen la *Guía metodológica para la enseñanza de la historia*, y algunos de sus artículos metodológicos publicados en la revista de la Normal de Jalapa; de Carlos A. Carrillo se revisan sus artículos de metodología especial referidos a la enseñanza de la historia, publicados en su revista *La reforma de la escuela elemental*; del educador francés Gabriel Compayré su *historia de la pedagogía*; del inspector escolar inglés J.G. Ficht sus *Conferencias sobre enseñanza*, y de filósofo y educado John Locke su obra *Pensamientos sobre la educación*.

Estas fuentes ayudan a identificar, qué perspectiva académica subyace en los contenidos de enseñanza escolar de la historia, qué contenidos histórico escolares se privilegiaban, cuál fue la finalidad formativa de la enseñanza de la historia en la escuela y cómo se enseñaba esta asignatura.

Este trabajo está organizado en tres apartados: inicia con un acercamiento conceptual que ofrece al lector un panorama general de las perspectivas teóricas y metodológicas desde donde se aborda el análisis de estas fuentes; en un segundo apartado que lleva por título mirar el contexto, ubica a los lectores en la época histórica que se estudia y algunos hechos que dieron pauta para introducir en las aulas la enseñanza historia; finalmente se hace el análisis de las ideas sobre enseñanza de esta asignatura expresadas en las obras referidas, este apartado se denomina, autores e ideas.

Acercamiento conceptual

Para el análisis histórico de los textos mencionados, la *Historia de la Cultura Escrita* desarrollada por Roger Chartier (1993) y algunos otros historiadores, apoyan en este trabajo. Esta dimensión teórico metodológica permite relacionar en los textos escritos: las ideas, el contexto y los autores de esos escritos.

Desde una perspectiva historiográfica de la *Nueva Historia de las Ideas*, Ruiz Berrio (2000) y Antonio Viñao (2001), se emprende la aventura por el devenir de la enseñanza de la historia escolar. Esta perspectiva reconoce la dimensión histórica de las teorías pedagógicas actuales y busca en el pasado, elementos para la comprensión del presente, permite conocer los “constructos pedagógicos” antiguos para valorar los paradigmas emergentes; analiza los procesos históricos de las teorías pedagógicas y metodológicas. Esta nueva dimensión de análisis histórico no sólo pone la mirada en las ideas pedagógicas, sino también, en los procesos educativos y culturales.

Esta ponencia se ubica también, dentro de la Historia de las Disciplinas Escolares; en la dimensión metodológica de Raymundo Cuesta (1997), para quien, la Historia de las Disciplinas Escolares rescata y analiza, los discursos y prácticas de lo que se enseña, cómo se enseña y por qué se enseña así. Raymundo Cuesta usa una categoría que denomina “código disciplinar”, la cual, en palabras del autor es: “una categoría heurística... que integra contenidos, discursos y prácticas” (1997, p. 21). Para el propósito de este escrito ayuda a comprender y reconstruir una parte de la memoria sobre la enseñanza de la historia en México.

Este trabajo es uno más de los diversos estudios sobre la enseñanza de la historia que se han publicado en México, si bien, la diferencia es que aquellos han tomado en su mayoría el análisis de los libros escolares, sus contenidos e imágenes; en el caso de esta ponencia, las fuentes que sirven de base son otras: los escritos pedagógicos, y lo que se analiza son las ideas sobre enseñanza de la historia, y cómo en ellas subyace una visión de la Historia Académica y de la Historia Escolar.

Mirar el contexto

En la segunda mitad del siglo XIX en nuestro país, se dieron cambios educativos que buscaron dar una imagen de modernidad a la educación nacional; si bien esta fue más una aspiración que una realidad nacional, hubo acciones que marcaron rumbos pedagógicos nuevos en la educación primaria, como se verá más adelante.

En el panorama político y social de México en la segunda mitad del siglo XIX, la Intervención francesa, y la Restauración de la República dieron paso al régimen de gobierno de Porfirio Díaz (1876-1911), durante el cual se fueron gestando mejores condiciones para tener estabilidad política, lo que permitió el impulso de reformas educativas importantes; una de ellas fue la realización de los Congresos Pedagógicos Nacionales que se llevaron a cabo en la Ciudad de México en 1889, 1890 y 1891.

El Primer Congreso tuvo como objetivo: “discutir y presentar la solución y forma de unificar la educación pública” (Rébsamen, 1977, p. 17). Con la participación de representantes de las entidades del país se iniciaron los trabajos; estos congresistas.

Los trabajos se organizaron comisiones para analizar los problemas educativos integrados en tres tópicos: Instrucción primaria, Instrucción preparatoria, e instrucción profesional. Dentro de la instrucción primaria, una de las principales problemáticas discutidas, además de debatir sobre la

pertinencia o no de la obligatoriedad, laicidad y uniformidad, se tocó el asunto de los programas de enseñanza y sus asignaturas.

La comisión de instrucción primaria estuvo integrada por: Enrique C. Rébsamen, Miguel F. Martínez, Francisco G. Cosme y Manuel Zayas, uno de los acuerdos a que llegaron estos comisionados fue el siguiente.

Puesto que la enseñanza elemental es sólo la obligatoria y por consiguiente la única que recibirán en lo general las masas populares, es indispensable que sea la más completa posible, a fin de que sirva para formar debidamente el carácter de nuestro pueblo y le ofrezca los medios para que pueda contribuir al progreso de la Patria (Rébsamen, 1977, p. 58).

Para ahondar en sus propuestas, estos educadores, señalaron también, lo referente a los contenidos que integrarían los programas de estudio de este nivel educativo.

Esta enseñanza elemental obligatoria tendría como base pedagógica la intuición, como propósito formativo, la enseñanza verdadera y la elevación del espíritu humano; para ello el programa general comprendía las siguientes asignaturas: Moral práctica, Instrucción cívica, Lengua nacional, Aritmética, Geometría empírica, Nociones de Geografía, Nociones de historia patria, Dibujo, caligrafía, canto, Gimnasia, Labores manuales para niñas. (Rébsamen, 1977, p.66)

En cuanto a los **contenidos escolares de historia** que debían enseñarse en la escuela según el grado académico que se cursaba, la comisión propuso los siguientes, que además, fueron aprobados por el pleno, estos contenidos quedaron distribuidos de la siguiente manera:

En primer año no se enseñaría historia, en segundo año los maestros enseñarían: “relatos y conversaciones familiares sobre los personajes más notables y los hechos principales de la Historia Nacional, desde los tiempos primitivos hasta nuestros días[...]para tercer año, los Toltecas y su civilización, los Chichimecas y Acolhuas, Netzahualcóyotl, Texcoco, la Atenas de la Anáhuac, Netzhaulpilli, Los aztecas, su venida al país, su peregrinación, sus costumbres, su carácter, su religión. Tenochtitlán. Imperio azteca. Hombres célebres de esta nación. Hernán Cortés y la conquista. Periodo colonial... en cuarto año, Hidalgo y la guerra de independencia. Proclamación de la República. Santa Anna y la guerra con los Estados Unidos Comonfort y la Constitución de 1857. Juárez y la intervención francesa (Rébsamen, 1977, pp. 66-74).

El párrafo anterior muestra la importancia que los congresistas dieron a la formación de los ciudadanos mexicanos a partir de la escuela y de la enseñanza de la Historia, esta asignatura era un parteaguas en la reconstrucción de la República, después de más de medio siglo de luchas constantes había llegado el momento de integrar a todos los mexicanos, de construir la Patria Mexicana, había que unificar a los habitantes de este país, para ello, Historia y Geografía, fueron dos asignaturas importantes.

Los **contenidos escolares de historia** se organizaban progresivamente, de un pasado remoto la época prehispánica, a un pasado inmediato el inicio del porfiriato. La mira histórica en los contenidos hacía hincapié en los personajes y hechos (de armas casi todos ellos), era una historia más política que social. En los acuerdos de este Congreso no sólo se establecieron los contenidos escolares de historia, sino que también se hizo referencia a la necesidad de ofrecer a los maestros las herramientas metodológicas que les permitieran desarrollar una enseñanza desde la visión pedagógica de la Enseñanza-Objetiva.

Para atender las carencias pedagógicas y metodológicas de los maestros de escuela ante el reto de los nuevos programas escolares algunos maestros asumieron el compromiso de elaborar propuestas metodológicas; una de esas propuestas fue la de Enrique C. Rébsamen, quien escribió un texto denominado *Guía metodológica para la enseñanza de la historia (1890)*, que más adelante se revisará.

Si bien este educador no fue el único que asumió el reto de ayudar a los maestros, hubo otros y otras propuestas, sin embargo, la del maestro Rébsamen tuvo mayor impacto dada su presencia profesional como Director de la Escuela Normal de Jalapa y como congresista en 1889-1890.

La perspectiva **histórica académica** que subyace en los contenidos escolares de los programas de enseñanza elemental obligatoria emanados del primer Congreso, es la Positivista, según la cual las sociedades han pasado por diversos estadios en su evolución hacia el progreso, en el caso de México, según esta visión histórica México estaba en el umbral del estadio positivo.

Además, este positivismo histórico consideraba la historia como relato de hechos organizados cronológicamente, por ello la importancia de enseñar y aprender en la escuela hechos y personajes relevantes de la historia, haciendo hincapié en los contenidos nacionales que conllevarían a la construcción de la Patria, aspiración de momento.

También, se tenía una visión Historicista de la historia, que se refleja en el sentido moral y humano que se daba a esta disciplina. La historia según esta visión, contribuye a la formación moral del hombre, es “maestra de la vida”.

Autores e ideas

Cómo enseñar historia y para qué enseñarla, no fue sólo una preocupación de los Congresos, sino también de los intelectuales educativos, maestros y educadores preocupados por la modernización de la educación en nuestro país. Los discursos metodológicos de estos intelectuales estaban en relación con los discursos educativos desarrollados en otras latitudes, la circulación de ideas, los intercambios culturales de esos tiempos abrieron a los maestros mexicanos horizontes para una discusión sobre las metodologías educativas; hubo un acercamiento del pensamiento importante que se refleja en los escritos e ideas de los maestros

Don Carlos A. Carrillo (Córdoba, Ver., 1855 - Ciudad de México, 1893) uno de los intelectuales mexicanos decimonónicos, quien a través de sus escritos pedagógicos publicados en la revista *La reforma de la escuela elemental* (1885-1890) dirigida por él mismo; dedicó una serie de nueve artículos entre 1886 y 1887, a la enseñanza de la historia escolar; en ellos aborda reflexiones y propuestas sobre contenidos escolares de esta asignatura y cómo enseñarla.

Sus escritos de 1886, enfocan su disertación sobre la crítica del texto de Manuel Payno *Compendio de Historia de México*, el cual en ese tiempo (antes de los Congresos) fue uno de los textos más utilizados en las aulas de primaria en todos los grados escolares; se trata de un libro en formato pequeño, con algunas ilustraciones y sus contenidos con un carácter enciclopédico.

El maestro Carrillo expresa las debilidades que encuentren el texto de Payno: el exceso de fechas, nombres propios y batallas. Parafraseando al maestro Carrillo se dice: la historia de Payno es la historia que no debe enseñarse, es una historia cronológica; habría que cambiar hacia una historia más cultural; por ejemplo, señala este autor, en el tema de los Aztecas se habría que: “darle a conocer (a los niños) a la familia, cuáles son sus ocupaciones habituales, sus ritos, sus ciudades, sus sistemas de tributos” (1964, p. 807); más adelante en otro de sus escritos, donde

también hace la crítica al texto de Payno, dice: “no hablar de guerras y dominaciones solamente. La historia ha de ser la narración de hechos que ejecuta la libertad” (1964, p. 80).

En sus publicaciones de 1887, el maestro Carrillo orienta sus reflexiones hacia las cuestiones metodológicas de la enseñanza de la historia, ya no sólo a los contenidos escolares. Pone especial interés en la necesidad de excluir de las aulas la memorización de fechas, hechos y personajes; critica el método más común que se usaba en ese momento, el memorístico, que obliga al niño a repetir fechas y hechos sin sentido; el maestro Carrillo propone utilizar el método socrático, preguntar reflexivamente, hacer pensar al niño, y auxiliarse con materiales gráficos como: cuadros cronológicos y cuadros históricos.

Recomienda para la enseñanza de la historia escolar las lecciones orales, narraciones vivas con acción, con pasión, que atraigan la atención e interés de los niños: es necesario que el profesor conozca los contenidos que narra en clase para hacer atractiva la lección, y llevar a los niños en un viaje al pasado, imaginar lugares, sucesos, personajes, formas de vida, que le permitan comparar el ayer y el hoy.

Las ideas que Carlos A. Carrillo expresó hace más de cien años siguen siendo una aspiración didáctica de hoy; las prácticas de enseñanza que este educador criticó a finales de siglo XIX sobre lo inútil y poco significativo de enseñar ciertos contenidos históricos a los niños, de abusar y mal usar el libro de texto y memorizar las clases de historia; hoy están presentes en nuestras aulas. Después de muchas décadas aún se insiste en dar a la historia escolar una visión cultural, hacer narraciones amenas y usar medios auxiliares diversos para su enseñanza.

Otro de los escritores que se revisan en esta ponencia es Luis E. Ruiz y su obra, *Tratado elemental de Pedagogía* (ed. Facs. 1986). La cual en el capítulo IX denominado “metodologías especiales”, dedica unas páginas a la enseñanza de la historia; abre su discurso pedagógico retomando una frase de Cicerón: “La historia es el testimonio del tiempo, la luz de la verdad y la escuela de la vida” (1986, p. 129); con esta frase Ruiz manifiesta su postura en torno al sentido que la historia tiene como disciplina académica, “la historia maestra de la vida”, esta idea lo llevó a insistir en el sentido formativo más que instructivo de la historia escolar.

Señala el maestro Ruiz dos finalidades en la enseñanza de la historia en la escuela: una instruir, la otra, educar. La primera lleva al conocimiento del devenir de las sociedades; la segunda finalidad implica formar el corazón de los hombres. Para él, en la escuela primaria, la finalidad de la enseñanza de la historia debía ser educar, “rescatar la importancia moral y cívica de la historia... producir emociones” (1986, p. 129).

Al referirse a los contenidos escolares, Ruiz propone: “hablar de los hombres que tomaron parte en los sucesos(...) rescatar el carácter moral y cívico de esos personajes” (1986, 130). La vida de estos hombres sería un ejemplo de vida para los niños. El maestro podría auxiliarse de materiales gráficos, visita a museos, excursiones y otros recursos para hacer amenas las lecciones de historia. La propuesta pedagógica de Ruiz fue una propuesta moderna.

Sin duda, una de las voces más autorizadas para hablar de asuntos metodológicos a finales del siglo XIX en nuestro país fue el maestro Enrique Conrado Rébsamen (1854-1904), quien desde la escuela Normal de Jalapa, durante los Congresos de Instrucción y al frente de la Dirección de Educación Normal, tuvo un papel activo en la modernización educativa porfiriana.

Respecto al asunto de la enseñanza de la historia en la escuela primaria, Rébsamen escribió en la revista *México intelectual*, (1889-1904) algunos artículos sobre este tenor de; además, después de los Congresos, publicó una *Guía metodológica para la enseñanza de la historia* (1890) materiales de gran utilidad para los maestros de ese tiempo.

Para este autor la historia como asignatura escolar debía de estar separada de la educación cívica, al igual que la geografía, pero en estrecha relación. Si bien, eran materias afines, cada una tenía sus propios fines educativos, la historia un fin ideal y la geografía un fin material.

Reconoce dos dimensiones de la enseñanza en general; una dimensión instructiva cuyo propósito es aumentar el conocimiento de un saber en los pequeños; otra es, la dimensión formativa que conlleva al desarrollo moral de los individuos; la Historia la inscribe en esta última dimensión. El pensamiento del maestro Rébsamen se caracterizó por su concordancia con la tradición europea predominante, la cual enfatizaba el fin ideal de la historia en la escuela. Coincide con Carrillo y Ruiz al señalar el carácter formativo más que instructivo de esta asignatura.

Además, para Rébsamen, la enseñanza de la historia en la escuela estimula las facultades intelectuales, activa la memoria, la imaginación y el raciocinio; también propicia el desarrollo de la facultades estéticas, al ayudar a despertar los sentimientos de justicia, belleza y amor a la verdad; en general inculca el amor a la patria.

El maestro Rébsamen señala como métodos para enseñar historia en la escuela los siguientes: “biográfico, filosófico, cronológico, sincrónico, regresivo, comparativo y de agrupación” (Curiel, 1988, p. 178). Los cuales se describen brevemente a continuación.

- El método biográfico permite estudiar a través de la vida de una persona los hechos y contexto de una época, puesto que en el devenir de la vida de un individuo están representados los sucesos que se entrecruzan con un todo. En el caso escolar, las biografías que se estudien serán –dice el maestro Rébsamen– las de los hombres destacados, que sirvan de ejemplo de conducta a los niños.
- El método cronológico permite presentar los sucesos en un orden temporal y en sucesión de lo más antiguo a lo más actual, lo cual no implica memorizar fechas, sino organizar la temporalidad de los hechos.
- El método sincrónico ayuda a relacionar los hechos universales con los nacionales y locales, para una mejor comprensión (Curiel, 1988, p. 179). Rébsamen recomienda el uso de estos tres métodos en la escuela primaria, los otros que menciona: filosófico y comparativo los considera más adecuados para los cursos superiores. En cuanto a los métodos: regresivo y de agrupación –diríamos hoy globalizador–, no los considera adecuados para la enseñanza de la historia escolar.

Ante las severas críticas que algunos educadores lanzaban contra el uso de la memoria en las aulas escolares de finales del siglo XIX, Rébsamen expresó en uno de sus artículos algunas precisiones al respecto. Para este autor, existen dos tipos de memoria: la mecánica que sólo ayuda a la instrucción, y la juiciosa que lleva a educar e instruir. Recomienda desarrollar en el aula la memoria juiciosa que permite al alumno “recordar los sucesos, hechos y fechas de una manera lógica y natural, siguiendo un encadenamiento” (Curiel, 1988, p. 265).

Para Rébsamen, las lecciones de historia debían ser narraciones orales a cargo del profesor, y era necesario que los maestros tuvieran una buena preparación y un conocimiento del tema. Además recomienda, hacer su narración interesante, apoyarse en materiales gráficos, hacer preguntas que despierten la imaginación de los niños, no pedir a los escolares que repitan lecciones del libro o memoricen textos.

El desarrollo y seguimiento de ciertas ideas pedagógicas y sugerencias metodológicas de algunos educadores y maestros mexicanos, guarda una estrecha relación con las ideas expresadas por educadores de otros países. De ellos se habla en las siguientes líneas.

John Locke (1632-1704), en su texto, *Pensamientos sobre educación* (tr.1986), dice: “la historia es la escuela de la sabiduría y de las ciencias sociales”, dada su tradición inglesa, Locke habla de Ciencias Sociales y dentro de ellas ubica a la Historia llamándola Cronología, a la cual junto a la Geografía le da un carácter humanista; para él estas dos ciencias “ayudan a conocer al hombre, por lo que las acciones de los hombres se refieren a las fechas, en el tiempo, y a su lugar en el espacio” (Locke, 1986, p. 240).

J. G. Fitch, un educador inglés, en su obra *Conferencias sobre enseñanza* (1918), publicada a finales del siglo XIX, expresó en sus ideas sobre la enseñanza de la historia algunos asuntos que se rescatan en esta ponencia. Para este autor, la Historia académica es “ciencia de los hechos, estudio de los acontecimientos en relación a sus verdades y causas, el espacio en el modo de juzgar los actos humanos como consecuencia de aquellos” (1918, p. 294).

Con fundamento en esta visión científica de la historia, este educador reconoce que la historia en la escuela: “estimula la imaginación y desarrolla el pensamiento” (1918, p. 296). Hay en esta afirmación una concordancia con el pensamiento dominante de la época, al considerar el sentido formativo y moralizador de la historia en general y en particular la escolar.

Al hablar del sentido cronológico de la historia, Fitch (1918) reconoce la necesidad de ordenar los hechos, y dice: “es mucho más importante la significación y el valor de los acontecimientos, que su orden cronológico” (p. 297).

En lo tocante a los métodos y formas para la enseñanza de la historia, en sus *Conferencias* aboga por las lecciones orales a través de narraciones amenas e interesantes, y señala que el libro de texto debe subordinarse a las lecciones orales del maestro, éste es sólo un auxiliar.

Ahora, se analiza uno de los textos pedagógicos que pasó por las aulas de las escuelas normales de nuestro país se trata del *Curso de pedagogía. Teoría y práctica*, de Compayré, traducido al castellano por Facundo Sarmiento (1916), y publicado por la Librería de Bouret. Es un libro de lecciones de teoría pedagógica en su primera parte, en la segunda, el autor trata asuntos de enseñanza de las diferentes asignaturas de educación elemental. La lección V de este texto está dedicada a la enseñanza de la historia.

Inicia esta Lección V destacando la importancia escolar de la Historia en la formación de los ciudadanos, y señala que el propósito de esta asignatura es: “desarrollar (en los niños) los sentimientos patrióticos y formarlos para las virtudes cívicas” (Compayré, 1916, p. 323). En su discurso hay un sentido además de formativo, cívico-moral de la enseñanza escolar de la historia.

Enfatiza la prioridad de enseñar la historia nacional, la historia del pueblo no sólo la de los reyes y las guerras. En cuanto a la historia universal, dice este autor, no es recomendable enseñarla en el nivel primario.

Con respecto a la discusión sobre la cronología en la enseñanza de la historia, Compayré (1916) sostiene que: el maestro debe “Enseñar al niño el curso de los tiempos y aprender la sucesión de los hechos por orden cronológico” (p.325). No sólo una nomenclatura de fechas sin sentido que no dicen nada a los niños.

Al referirse a la metodología de enseñanza de la historia escolar aboga por que se enseñen relatos biográficos, narrados por el profesor, de forma anecdótica, apoyados con recursos como: cuadros históricos, mapas históricos, cuadros, estampas, grabados; etcétera., como se enseñaba en las escuelas de Francia desde 1881.

Para este autor, las lecciones orales, son la forma de enseñar historia, al narrar la lección el profesor: “habrá de hacer hablar a los personajes, estimular la imaginación de los pequeños, lo cual les ayudará a comprender los sucesos y estimular su intuición... la historia vasta que sea clara y

viviente y estimula la imaginación y la memoria” (Compayré, 1916, p. 339). De ahí que el maestro de historia ha de saber mucho para dar su clase de historia.

Este autor menciona algunos errores y ausencias en la enseñanza de la historia escolar de su época, entre ellos: recitar las lecciones de los libros, no abordar la época contemporánea, no explicar la lección, preferir en las lecciones los relatos de batallas antes que los de las costumbres de los pueblos. El poco uso, por partes de los maestros, de las preguntas socráticas que llevan a la reflexión de los alumnos, la ausencia en las aulas de resolución de problemas sociales a partir de las clases de historia, la falta de redacción de textos históricos por parte de los alumnos; entre otros.

Como se puede apreciar, hay una correspondencia entre las propuestas sobre enseñanza de la historia de educadores extranjeros y los educadores mexicanos, ellos ponen el acento en la importancia formativa de esta asignatura, y la necesidad de usar nuevas metodologías de enseñanza.

Para concluir

Una de las características de la historia que se escribe en esta ponencia es la utilización de los textos metodológicos sobre la enseñanza de la historia escolar que maestros mexicanos y extranjeros escribieron y difundieron en nuestro país, lo cual le da un sentido novedoso dentro de la historiografía de la educación, además, queda abierta una línea de investigación, aquí sólo se dan pequeñas pinceladas. Estudiar otros escritos, otros autores, otras temporalidades; etc., son posibilidades que se vislumbran a partir de este trabajo.

El recorrido histórico que se hace muestra la importancia social de la historia escolar como un elemento central en la formación de los ciudadanos, en la construcción de la identidad nacional, en la configuración de lo que en el siglo XIX se llamó la patria mexicana.

Los problemas sobre la enseñanza de historia escolar que las narrativas analizadas abordan, no son sólo problemas de ese tiempo, sino aún muchos de ellos están presentes en las escuelas primarias; se sigue denunciando el uso y abuso de la memorización de fechas, héroes, batallas; etcétera., en las aulas. Si bien hoy se habla de que los aprendizajes significativos, habría que preguntarse si la historia que se enseña y las formas cómo se enseña son significativos para los niños. Sigue en la mesa de la discusión educativa la necesidad de hacer atractivas las clases de historia a los niños, de usar recursos de enseñanza que permitan la comprensión de los procesos históricos.

Los estudios psicopedagógicos sobre el desarrollo del pensamiento de los niños, abrió nuevos campos de reflexión sobre la enseñanza de la historia, sin embargo, aún quedan muchos vacíos y ausencias en este campo; persiste la sedimentación de anquilosadas prácticas de enseñanza que poco ayuda a dar un sentido más formativo a la historia escolar.

Mirar al pasado para comprender el presente permite reflexionar sobre los procesos de ayer y hoy, encontrar sus cambios, permanencias y rupturas y revalorar las ideas, acciones y prácticas de los sujetos en el tiempo; sobre todo, el papel que han tenido y tienen los maestros como protagonistas del hacer educativo.

REFERENCIAS

Carrillo, C. (1964). *Artículos pedagógicos*. Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, Biblioteca del Maestro, 34. México: SEP.

- Compayré, G. (1916). *Curso de Pedagogía teórica y práctica*. Tr. F. Sarmiento. (6ª Ed.). México: Librería de la Vda. De Bouret.
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona, Madrid: Pomares.
- Curiel, M., et.al. (1988). *Rébsamen y la revista México intelectual*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Chartier, R. (1993). *Libros, lecturas y lectores en la Edad moderna*. Madrid: Alianza Universidad.
- Fitch, J. G. (1918). *Conferencias sobre enseñanza*. New York, USA: Biblioteca del maestro, Appleton y Compañía.
- Gómez, L. A. (2000). *La enseñanza de la historia ayer y hoy*. Sevilla, España: Diadas editorial.
- Locke, J. (1986). *Pensamientos sobre educación*. Trad. Rafael Lasaleta. Madrid: Akal.
- Rébsamen, E. (1977). *Antología pedagógica*. Jalapa, México: Gobierno del Estado de Veracruz.
- Ruiz E. L. (1986). *Tratado elemental de pedagogía*. Ed facs. int. Héctor Díaz Zermeño. México: UNAM.
- Ruiz Berrio, J. (2000). *La cultura escolar europea. Tendencias históricas y emergente*. Madrid: Editorial Biblioteca.
- Viñao, A. (2001). Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas y discusiones. En Aguirre, M. E. *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos y recuerdos*. México: CESU-UNAM

LIBROS DE TEXTO PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LAS ESCUELAS ELEMENTALES POBLANAS (1868)

LUCÍA SALAZAR GARRIDO
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 211 Puebla

Resumen

El propósito de la presente ponencia es realizar un primer análisis de los libros de texto para la enseñanza de la historia, propuestos en el *Programa de Educación e Instrucción Primaria para las Escuelas de Enseñanza Gratuita*. A partir de este estudio se confirma que se apegaban a los principios liberales de diversos grupos de intelectuales poblanos. La revisión se sitúa entre el momento en que se da a conocer la Ley General de Instrucción de 1867 y el anterior a la expedición de la Ley de Instrucción para el estado de Puebla de 1877. Se hace referencia a los textos de historia, no desde una perspectiva historiográfica, sino analizando su contenido didáctico, es decir, su propuesta pedagógica para la enseñanza de la historia. Con ello pretendemos entender si los supuestos liberales plasmados en dicho Programa, encaminados a formar a los ciudadanos de la nación en ciernes, fueron enseñados en las escuelas públicas. Por otra parte, como veremos a continuación, la elección de esos textos estuvo determinada por las convenciones políticas e ideológicas que campearon en el terreno de la educación.

Palabras clave: enseñanza, historia, textos, liberalismo.

INTRODUCCIÓN

El *Programa de Educación e Instrucción Primaria para las Escuelas de Enseñanza Gratuita* fue redactado a mediados de 1868 y se sitúa en una época en que se discutía la educación laica, gratuita y obligatoria, no sólo en nuestro país, en todo el mundo. Por otra parte, fue publicado meses después de la promulgación de la Ley de Instrucción de 1867 por el Gobierno General. Fue un intento para normar y dar forma al sistema educativo en el estado de Puebla. La importancia histórica de este documento radica en ser la primera propuesta sobre instrucción en el Estado, después de restaurada la República. De igual modo en que nos permite reflexionar en torno a los orígenes del sistema educativo poblano, cuya historia se encuentra marcada por los acontecimientos políticos de la época.

El Proyecto se dio a conocer durante el interinato del gobernador Rafael J. García. Este dato da pauta para comprender la situación de efervescencia política reinante en esos años en Puebla. También para entender que tanto las bases jurídicas, filosóficas y pedagógicas del proyecto eran de corte liberal moderado, como se demostrará.

Para qué enseñar historia

El propósito de la presente ponencia es analizar los libros de texto de historia que fueron propuestos en el Programa y cómo estos respondieron a la concepción que se tenía sobre esa materia. No puede dejarse de lado que al realizar un análisis sobre los libros para la enseñanza de la historia no podemos perder de vista que fueron un recurso didáctico, por lo tanto nos permite analizar los procesos de enseñanza que estuvieron presentes en la formación de escolares. Por ello consideramos relevante partir de comprender cómo se pensaba enseñar la historia a esos pequeños, cuya comprensión del espacio y del tiempo, se ceñía al lugar en que coexistían y ala época que les tocó vivir. Esto es, que hasta el momento en que se plantearon las reformas encaminadas a instaurar una educación obligatoria, laica y gratuita, esas niñas y niños jamás habían abandonado su hogar ni conocido a personas distintas con las que cotidianamente interactuaban. Esto indudablemente nos remite a reflexionar sobre la educación histórica que actualmente se imparte en las escuelas de educación básica y obligatoria.

Entrando en materia; el *Programa de Educación e Instrucción Primaria para las Escuelas de Enseñanza Gratuita* fue publicado en el Periódico Oficial¹, sólo fue firmado por Alejandro Ruiz, como representante de la Comisión encargada de realizarlo. Fue la Dirección General de la Instrucción a cargo de Joaquín de Zamacona², la que conformó esa Comisión³. El documento decretaba que, las autoridades tendrían la obligación de elegir a los maestros más aptos para la enseñanza. Las habilidades que deberían desarrollarse en los estudiantes eran virtudes que caracterizaría a los maestros, tales como poseer una excelente letra, hablar correctamente, gozar de modales rectos y sobre todo una moral intachable.

¹Periódico Oficial del Estado de Puebla (en adelante POEP); 23 de julio de 1868; p.1

²Joaquín de Zamacona. Licenciado en Leyes. Magistrado del Tribunal Superior de Justicia y docente del Colegio del Estado.

³Cabe destacar que la Dirección de Instrucción (también denominada Dirección General de Estudios), fue creada por el Gobernador Rafael J. García y mantenida en funciones por el gobernador interino Juan Gómez, estuvo en funciones cerca de año y medio. Congreso del Estado de Puebla (en adelante ACEP); Actas; Vol. I; Expediente 26; diciembre de 1867

Ahora bien, los años que mediaron entre 1868 y 1877 tanto el gobierno de Puebla como los Ayuntamientos procuraron que en los establecimientos educativos se impartieran no sólo las materias básicas también Historia, la finalidad evidentemente era la formación de los futuros ciudadanos. Entonces, para formar a los ciudadanos era primordial formar la identidad.

Pero, cómo la historia podría ser el medio para propiciar el proceso por medio del cual los sujetos llegaran a identificarse; desde la perspectiva de Giménez la identidad es “conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos...) a través de los cuales los actores sociales (individuales y colectivos) demarcan simbólicamente sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados” (2000). Entonces, no podemos perder de vista que la enseñanza debería fundamentarse en la conformación y ratificación de valores cívicos presentes en las sociedades “civilizadas y progresistas”; para un país que empezaba a tener conciencia de sí mismo era primordial instruir y formar a los niños y niñas en valores cívicos, propios de una nación que estaba por conformarse.

Tales valores deberían propiciar la identificación de los sujetos con otros que se encontraban en lugares, que muy probablemente no sabían que existían o de los que habrían escuchado pero jamás visto por sí mismos. Es ahí donde radicaba la singularidad de la propuesta de enseñanza de la historia de esos años; cabe entonces reflexionar en torno a cómo harían para unificar valores en un país diverso; pensemos que para muchos poblanos el concepto de México no existía, dentro del mismo estado las fronteras culturales eran muy evidentes.

A la sazón, la propuesta de muchos políticos y pedagogos, tenía cierto sesgo hacía la formación de los ciudadanos. De esta manera, el sesgo pedagógico que se propuso fue organizar los saberes nacionales y aquellos que conllevaran la nacionalización de tipo occidental y liberal propia de los países europeos del siglo XIX.

Es pertinente mencionar que, para entonces, en la ciudad de Puebla, se habían confrontado diversas ideas en un campo de batalla político, esto debido a la dependencia de los intelectuales poblanos respecto a los conflictos y equilibrios de las fuerzas políticas no sólo en el estado, a nivel nacional.

La enseñanza de la historia

Aunque, en el *Programa de Educación e Instrucción Primaria para las Escuelas de Enseñanza Gratuita* no se precisaban tiempos ni métodos para la enseñanza, proponía al método intuitivo y en ese sentido se indicaron algunos textos; y es que fue claro que para esos años la forma en que se sistematizaba la enseñanza en los establecimientos educativos era aún acorde al método usado por la escuela lancasteriana, es decir, los maestros organizaban a los alumnos en clases de avanzados y rudimentarios, se usaban monitores para cada una; aunque se impuso a los profesores cambiar su método y sistema de enseñanza, no se les previno sobre las materias que enseñarían, ni los tiempos o textos de que echarían mano.

Otra dificultad a la que se enfrentaron los Ayuntamientos, al implementar este tipo de instrucción, fue que pocas veces pudieron hacer llegar los textos elegidos en tiempo y en cantidad suficiente para todos los alumnos inscritos a las escuelas de toda la localidad; por lo tanto se hace evidente que durante el periodo anterior a 1877 (año en que se expide la Ley de Instrucción para el Estado de Puebla), las autoridades locales no tuvieron control sobre lo que se impartía en las

escuelas; porque mientras se decidía si se iba a implementar la Ley de 1867 o se iba a emitir una para el estado, los Ayuntamientos tuvieron que continuar sosteniendo las escuelas con recursos propios, siempre insuficientes. Esto dio pauta para que muchos preceptores continuaran usando los viejos libros disponibles, a fin de no dejar de impartir la clase.

Hacia 1868, el estudio de la historia era considerado insoslayable pues a la par del estudio de las Constituciones Federal y Estatal; pretendía ser la forma en que se darían a conocer los derechos de los hombres y cómo hacer uso de ellos. Bajo este concepto no bastaba con que el individuo supiera leer, escribir y algo de aritmética, deberían infundir una moral específica que le hermanara con sus semejantes, esto era de la competencia de la Historia, pues aunque algunos miembros del gobierno estatal y municipal no concordaban con ciertos postulados liberales (radicales), sí se hicieron cambios trascendentales para implementar una instrucción de tipo liberal encaminada a la formación de los futuros ciudadanos.

Como se observa, en la educación que se pretendía transmitir en las escuelas había una relación estrecha entre moral e historia.⁴ La formación de un ciudadano “moralmente bueno”, según la definición de Gabino Barreda, que pudiera relacionarse con sus semejantes, ser buenos padres de familia y contribuir al crecimiento material de la nación; este aspecto estaba en concordancia con los postulados del *Programa de Educación e Instrucción Primaria para las Escuelas de Enseñanza Gratuita*, en el que se estipulaba que la educación en general debería servir para que el individuo “tome parte en la administración y en los asuntos públicos de una manera provechosa. Para que contribuya eficazmente al movimiento general, es indispensable que conozca sus derechos, que adquiera necesidades y sepa satisfacerlas y que mejore su situación”⁵; de ahí la importancia de establecer un proyecto educativo, pero este tuvo sus particularidades, ya que pretendía la civilización del individuo y su desarrollo, pero estos conceptos no implicaban otros como autonomía; por el contrario, se referían al progreso material.

Por ejemplo, para el médico y maestro poblano, Pedro Blázquez, la historia era “la más útil de las ciencias, porque nos comunica la experiencia de lo pasado y nos hace pronosticar lo venidero”.⁶ Además, desde el punto de vista de este autor la elección del texto para esa materia era considerada como una acción importante, dado que el contenido del libro debería ser moralizante, es decir, para que cada persona pudiera encontrar “la lección que le conviene”.⁷

Con base en lo expuesto anteriormente nos ceñiremos a un primer análisis de los libros de texto que durante un breve periodo fueron propuestos para la enseñanza de la historia en las escuelas de instrucción básica, a fin de verificar si los usados en los establecimientos escolares se apegaban a los principios liberales que hemos mencionado arriba. De igual modo no nos referiremos a los libros desde una perspectiva historiográfica, sino a su propuesta pedagógica para la enseñanza de la historia. Con ello queremos entender si los presupuestos liberales plasmados en la Ley de Instrucción General, con el propósito de formar a los ciudadanos, podrían enseñarse en las escuelas públicas. Sin embargo, como veremos a continuación la elección de esos libros implicó la aprobación por parte de las autoridades poblanas del método y contenidos pero del que dominaban cada uno.

⁴Aun no se concebía el civismo como una materia, lo cual sucederá años más tarde.

⁵POEP; 8 de noviembre de 1873; p. 3

⁶POEP; 23 de julio de 1873; p. 2

⁷POEP; 23 de julio de 1873; p. 2

Libros de texto para la educación elemental

La concepción de para qué serviría la educación era demasiado general, había sido acuñado durante la transición de los gobiernos de 1867 y enarbolaba los ideales liberales clásicos, como impartir los valores liberales y democráticos, la finalidad era formar ciudadanos, así se expresó en el siguiente objetivo: “hacer del hombre un buen padre de familia y un buen ciudadano”⁸, para ello deberían terminar con los intereses de grupos religiosos y políticos, priorizando el conocimiento de los “derechos y obligaciones de cada individuo y de sus deberes para con la sociedad”⁹.

Los textos propuestos por el *Programa de Educación e Instrucción Primaria para las Escuelas de Enseñanza Gratuita*, indudablemente tendrían el objetivo de ser herramientas para facilitar la labor de los preceptores y uniformar la enseñanza. Fueron escritos por maestros por tanto adaptados a las necesidades de los alumnos. Otra característica fue que algunos, eran herencia de la escuela Lancasteriana, no podría ser de otra forma si consideramos que, a excepción de la Compañía Lancasteriana, no existía un organismo encargado exclusivamente de la educación, que regulara, formara o facultara sobre los libros. No debemos olvidar que los libros, generalmente eran dirigidos para los maestros, aunque fueran escritos para el uso de los alumnos.

Por otra parte, entendemos que los libros de texto tienen distintos usos:

“El libro de texto, como objeto cultural, sirve como mediador para difundir y transmitir una serie de representaciones colectivas que atienden también a los fenómenos de la recepción, la transformación, la adaptación y la apropiación; es un objeto complejo y diversificado que, a la vez, es un producto comercial (con editoriales y librerías especializadas) e ideológico (un soporte curricular relacionado con la metodología y fines de la enseñanza) pero también un objeto cultural (espacio de la memoria impregnado de valores) que merece un tratamiento específico” (Martínez Moctezuma, julio-diciembre 2006).

Los libros propuestos para la enseñanza de la historia en la educación elemental se enlistan abajo:

LISTADO DE LIBROS DE HISTORIA PARA LA ENSEÑANZA ELEMENTAL

- Historia por Tomás de Iriarte
 - Historia de México por José María Roa Bárcena
 - Geografía e Historia de México por Jesús Hermosa
-

Fuente: Programa de Educación e Instrucción Primaria para las Escuelas de Enseñanza Gratuita;

Periódico Oficial del Estado de Puebla (POEP); 23 de julio de 1868; p.1

El análisis que se realizó de los libros, nos permitió conocer la propuesta pedagógica para la enseñanza de los libros. Por consiguiente, se corrobora que la Historia y la Geografía son inseparables y se encaminan a dar forma al Estado desde sus discursos nacionalistas. La exposición se hará en orden cronológico, es decir, tomando en consideración el año de la primera publicación; pero además los separamos entre los que fueron propuestas del Programa y los que, basándonos

⁸Archivo General del Municipio de Puebla (en adelante AGMP), Expedientes, tomo 235; 23 de julio de 1867; f. 500.

⁹AGMP, Expedientes, tomo 235; 23 de julio de 1867; f. 500.

en inventarios entregados por los maestros al Ayuntamiento, sabemos que estaban a disposición de niños y preceptores.

Un texto implementado por algunos preceptores, fue el de Iriarte *Lecciones instructivas sobre la Historia y la Geografía*,¹⁰ su primera edición apareció en 1794. El autor inició la redacción de los textos en 1782; hasta el momento de su muerte estaba conformado por cinco libros, los primeros tres eran de historia, donde empezaba a relatar desde la historia sagrada hasta el establecimiento de la Iglesia, el segundo sobre los Imperios antiguos y el tercero recuperaba los principales acontecimientos de la historia de España; cada uno se dividía en una parte histórica y una geográfica. Finalmente estaban los libros de geografía; el primero hacía referencia a los países más conocidos y el segundo abordaba la geografía de España y sus provincias.

La intención educativa del autor más que promover la memorización, era que los niños “logren desempeñar a un mismo tiempo los dos oficios de aprender historia y de meditar sobre ella”¹¹; el autor era claro al enfatizar que los libros eran para los niños por lo tanto la instrucción que se les ofrecía no era ni radical ni científica, era “la que basta para que en aquella dócil edad empiece a gustar de lo útil, conciba los primeros elementos con algún orden, claridad y rectitud; adquiera para en adelante una loable curiosidad de estudiar lo que ahora sólo se le indica, emplee dignamente el tiempo y se habitué a leer verdades y a desechar fábulas”.¹² Con lo anterior se percibe su inclinación por instruir para formar parte de un cuerpo social.

Por su parte en el *Manual de geografía y estadística*¹³ de Jesús Hermosa; se describen de manera sucinta todos los aspectos geográficos de cada uno de los estados que conformaban la nación, además hace breves reseñas históricas o expone lugares relevantes para visitar. No fue concebida como obra para la enseñanza, tal como el mismo autor lo exponía; era un libro de bolsillo que proporcionaba información sucinta sobre puntos que eran interesantes y sobre geografía, economía y demografía que constituía la parte más extensa del libro.

El texto *Catecismo Elemental de la Historia de México desde su fundación hasta mediados del siglo XIX* de José María Roa Bárcena; como el mismo título dejaba ver, estaba organizado en forma de catecismo. En las dos primeras partes exponía las características geográficas, físicas y climáticas de México, así como las razas y cultura del país, de la segunda parte a la tercera abordaba la historia antigua, desde los primeros reinos hasta el fin de la Colonia, la cuarta parte desde la Independencia hasta la presidencia de José Joaquín de Herrera; iniciaba cada parte, proporcionando información sobre cómo se fue transformado la geografía del país conforme los cambios políticos y económicos se iban sucediendo; la intención era, como el mismo autor lo escribió para que los jóvenes (estaba destinado a la educación secundaria), tuvieran al menos las mínimas nociones de la historia de su país y aseguraran su entrada a la vida política “cuyo norte más seguro después de la justicia, es el conocimiento de los antecedentes del país, en cuya administración se toma parte”.¹⁴

¹⁰Imprenta Real; Madrid; 1794

¹¹Iriarte, Tomás de. *Lecciones instructivas sobre la Historia y la Geografía*. Granada; España; 1844; p. 2

¹²Iriarte; *Ibid.*

¹³Rosa, Bouret y Cia.; 1857. La primera edición apareció en 1855.

¹⁴Roa Bárcena, José María. *Catecismo Elemental de la Historia de México desde su fundación hasta mediados del siglo XIX*. México; 1862; p. 4.

Textos de historia de uso cotidiano

A pesar de la propuesta anterior, el Congreso local aprobó el texto de Nicolás Pizarro, *Catecismo Político constitucional*¹⁵ para la materia de historia. Sabemos que de este libro se compraron varios ejemplares y se distribuyeron en los establecimientos escolares de la ciudad de Puebla. Con esta acción se observa la diversidad de posturas político liberales que convergían en el escenario educativo de Puebla, mientras un grupo de intelectuales buscaba cierta autonomía respecto del gobierno General, otro grupo se atenía a la solicitud del mismo presidente para que el texto se adoptara de uso común en las escuelas; ello además proporciona un panorama para comprender el triunfo de los liberales radicales en 1877 y el contexto en el que se promulga la primera Ley de educación del Estado.

Introducir el texto de Pizarro no sólo tenía como intención enseñar historia, sino el estudio de la constitución, a fin de que todos los futuros ciudadanos conocieran sus leyes, sus derechos y obligaciones. Sabemos que por lo menos en algunos establecimientos se leyó este texto, pues el Ayuntamiento de Puebla, mandó una circular en la que prevenía a los maestros para que lo usaran. La propuesta fue hecha por el regidor Patricio Carrasco, quien además pidió que la proposición se remitiera al Gobernador, asimismo consideraba que debería hacerse una reimpresión de mil ejemplares, incluso se podía pedir permiso al autor para ello. El regidor de escuelas le informó que como ya faltaba poco para que se emitiera la Ley de Instrucción, preferían esperar a hacer el gasto correspondiente con bases firmes.¹⁶

Dicho Catecismo se dividía en dos partes fundamentales: la primera se refería a la Constitución política y la segunda a la soberanía y forma de Gobierno de México. El libro estaba organizado primero con una lección y después se establecía un diálogo en el que se hacían preguntas relevantes del texto. Explicaba los derechos individuales y esclarecía sobre cada artículo de la constitución, desde la razón de su origen en la Constitución de 1857 hasta la forma en que beneficiaba a hombres y mujeres; en el estudio se abordaban los fundamentos de la Constitución que eran los ideales liberales de los constituyentes, evidentemente dicho enfoque era el establecido por los liberales franceses en función de que todos los habitantes de la nación tenían derechos: “Nacemos con unos mismos derechos y con diferentes aptitudes; de esto resultan la igualdad ante la ley la desigualdad social”¹⁷.

De este modo el libro tenía como fin que los ciudadanos no “ignoren lo que deben hacer o permitir respecto a los encargados de los negocios públicos”¹⁸. Ese punto era fundamental en el texto: impedir la ignorancia de los derechos y obligaciones que les daba la ley, único medio para preservar una nación libre y soberana. Es interesante constatar que otro aspecto considerado era trabajar en beneficio de la justicia, porque “falta mucho para que llegue a ser una verdad práctica, en todas las transacciones, negocios y relaciones de los hombres”.¹⁹ A pesar de estar organizado de la misma forma que otros textos de su tipo; desde sus fundamentos se entiende que era un elemento que no se contraponía con los textos de historia, por el contrario, era su complemento. Al igual que lo era la

¹⁵Fue propuesto por los señores Juan C. Bonilla y Ramón Márquez Galindo. ACEP; actas; 30 de enero de 1868; f. 119. La primera edición de este libro data de 1861.

¹⁶AGMP; Expedientes; T. 261; 6 de julio de 1877; f. 208.

¹⁷Pizarro, Nicolás. *Catecismo Político Constitucional*. Monterrey, México; 1861; p. 4

¹⁸Pizarro; *Ibid.*

¹⁹Pizarro; *Ibid.*

geografía, sobre todo cuando el texto no contenía referencias a esta materia, las clases de historia, entonces se complementaban con algunos libros sobre Geografía.

Sin embargo y no obstante lo anterior, la mayor parte de las escuelas públicas y privadas seguían usando el texto *Curso de Historia referida a los niños y jóvenes*²⁰ de LaméFleury para la enseñanza de historia universal, ese texto fue adaptado al método general de M. D. Leví.

Este método, según el mismo Leví, partía del concepto rusoniano de que la curiosidad del niño tendría que atraerse a través de instrumentos, por lo que proponía, como parte de su procedimiento, por ejemplo, crear pequeños museos. Las consideraciones en las que fundamentaba su propuesta era que a los niños se les hacía leer acervos completos de libros, con lo que, hasta cierto punto estaba de acuerdo porque no perjudicaban el desarrollo de sus facultades, por lo tanto, la acción de leer les ayudaba, pero no memorizar línea por línea, palabra por palabra, dato por dato; además creía que de los miles de datos que se les proporcionaban, más de la mitad eran inútiles o inciertos. Consideraba que el fin principal de todas las materias era la enseñanza moral, cuando ese fin se lograba, no importaba que sólo se hubieran llenado doce hojas de un cuaderno de dictado.

Así, desde el enfoque de Leví, la historia debería enseñarse con un simple método: partir de un acontecimiento que pudiera servir para desencadenar el tema, de este modo podría iniciar desde la genealogía, las masas, las mansiones reales, o cualquier otro; pero no se trataba sólo de mostrar acontecimientos aislados sino presentar análisis de ellos, a través de breves explicaciones, que demostraran el hecho sobresaliente; esto podría relacionarlo con el objeto que se le mostrara. De este modo su método estaba basado en explicar la historia de una forma atractiva a los niños, pues en uno de sus libros se proponía la enseñanza a través de enigmas, que eran como adivinanzas, donde se ofrecían acontecimientos relevantes y los niños tenían que dar la respuesta correcta; además se mostraban nombres de personajes ilustres y santos para que los niños mencionaran sus particularidades más sobresalientes y, así, con dicha metodología, no se apartaba de la enseñanza en forma de catecismo, pero la hacía más atractiva para los educandos.

CONCLUSIONES

Vemos entonces que la elección de libros de texto para la enseñanza de la historia (al igual que para otras materias) no se contraponía a los ideales educativos expresados por los gobiernos liberales. Esto es, al analizar los textos por su método de enseñanza vemos que la mayoría se inclinan por la organización en forma de catecismo, lo que como ya dijimos fomentaba la memorización, a excepción del método de Leví que proponía una enseñanza más lúdica; esto no limitaba su aportación a la construcción de la visión oficial de la historia patria; pero la memorización se contraponía con el principio de la enseñanza libre, además contrastaba con la propuesta científica de promover el uso de la razón entre los estudiantes.

Incluso se llegó a abordar la relevancia del desarrollo de la razón como un medio para lograr el tan deseado progreso del individuo (moral y material), lo anterior no se contraponía con la intención de formar al ciudadano de la nación con una historia común; las propuestas no dejaban lugar para la libre conciencia.

²⁰Hubo una edición de 1874 que fue impresa en Puebla por el profesor Joaquín Martínez. POEP; 7 de marzo de 1874; p. 2

Otra parte la forma en que estaban estructurados los libros se inclinaban por métodos enciclopédicos, es decir proporcionaban gran cantidad de información desde el inicio de la humanidad hasta la época actual; al menos dos libros dan pauta para ese tipo de enseñanza, es decir el texto de Fleury y el de Iriarte; aunque a su favor debemos comentar que podría ser una tendencia natural por la época en la que fueron escritos; es evidente que por ello el texto de Fleury fue adaptado a un método menos enciclopédico, como fue el de Leví.

No obstante, dentro de esta tendencia otros libros a la par que proporcionan información histórica también facilitan conocimientos de geografía, los autores de esos textos consideraban relevante dicha materia para situar al alumno en el espacio y tiempo, y no como materias separadas, como se hizo comúnmente en ese periodo y aun en años posteriores. Adicionalmente se hace evidente que libros como el de Hermosa, pretenden proveer conocimientos generales sobre economía y demografía como pretendiendo aportar a un posible examen de las condiciones del país, aunque evidentemente no podemos afirmarlo.

Lo anterior abona para comprender la elección del texto de Pizarro, que proyectaba ser un complemento de la clase de historia, e incluso llegó a pensarse en que funcionara como libro de historia; indudablemente era imposible porque no contenía conocimientos de esa materia, pero sí ofrecía elementos que no deberían ser ajenos en la formación de cualquier ciudadano de una nación. Entonces, tanto el libro de Hermosa como el de Pizarro podrían verse como libros de texto porque coadyubaban a la comprensión histórica del naciente México, con una visión de conjunto.

Observamos entonces, que la elección de libros de texto se hizo en torno a los ideales liberales que pretendían enseñarse en las escuelas públicas, en ese sentido se eligieron autores con una trayectoria liberal (sin importar el sesgo); pero, lo más relevante, durante estos años también a los que tenían un método específico para presentar los conocimientos históricos, no tanto desde un aprendizaje memorístico, pero sí encaminado a propiciar el razonamiento. Observamos entonces que los libros eran para formar una identidad nacional, explicando los orígenes españoles, mostrando la diversidad del territorio y creando valores ciudadanos. No podemos perder de vista que dichas elecciones indudablemente eran producto de las concepciones políticas del momento, pero también de concepciones pedagógicas que no necesariamente eran ajenas al liberalismo imperante.

REFERENCIAS

Archivo General del Municipio de Puebla.

Archivo del Congreso del Estado de Puebla.

Giménez, G. (2000). Identidades en globalización. *Espiral, estudios sobre estado y sociedad*, 7(19), pp. 27-48.

Iriarte, Tomás de. (1844). *Lecciones instructivas sobre la Historia y la Geografía*. Granada; España. *Periódico Oficial del Estado de Puebla*.

Martínez Moctezuma, L. (2006). El agua y los recursos naturales como representación en los libros de texto mexicanos, 1882-1920. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 11(30), 847-866.

Pizarro, Nicolás (1861). *Catecismo Político Constitucional*. Monterrey, México.

Roa Bárcena, José María. (1862). *Catecismo Elemental de la Historia de México desde su fundación hasta mediados del siglo XIX*. México.

LA BIBLIOTECA DEL NIÑO MEXICANO: UN ACERCAMIENTO A LA DIFUSIÓN DE LA HISTORIA, DESDE LA INICIATIVA PRIVADA (1899-1901)

JAZMÍN SUÁREZ AMADOR

Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa (UAM-I)

Resumen

La *Biblioteca del Niño Mexicano* (1899-1901) fue una colección de cuentos históricos dirigida a un público infantil, escrita por Heriberto Frías, ilustrada por José Guadalupe Posada y financiada por una editorial extranjera –Maucci Hermanos– que se apegó al tipo de escritura nacionalista –plagada de elementos patrióticos bajo una dinámica de héroes y villanos nacionales y oficialista que representó un medio de propaganda al régimen de Porfirio Díaz, y que debido a la presentación sencilla de las historias, a modo de cuento, y al tiraje obtenido, representó una labor de difusión histórica extensiva a un público indefinido, alternativa novedosa con respecto a los libros de texto tradicionales y a los catecismos en los que se ejercitaba la memoria, pero no la comprensión de los acontecimientos históricos; en este sentido abordo a la Biblioteca del Niño Mexicano como una colección que forma parte de la historiografía de la enseñanza de la historia mexicana, en México, particularmente entre los años 1899-1901, con el fin de analizar la forma didáctica y el discurso que constituyó a la Biblioteca como un recurso de divulgación histórica novedoso en su presentación, pero basado en un discurso oficial y nacionalista a cargo de una iniciativa privada y extranjera.

Palabras clave: Biblioteca del Niño Mexicano, difusión histórica, nacionalismo, editorial extranjera.

INTRODUCCIÓN

A partir de la década de 1870, se suscitó en México una proliferación de publicaciones dirigidas al público infantil. Al respecto, Carlos Escalante señala que aquella creciente producción corresponde al auge del recurso impreso que comenzaba a cubrir las necesidades de un número mayor de lectores, y señala con base en ello que el tema de la infancia adquirió un papel protagónico: “...Las revistas infantiles, en particular, permitieron visualizar a la infancia y colocarla en un lugar importante no sólo en las preocupaciones de médicos, higienistas, educadores y benefactores sino de otros sectores sociales” (2015, p. 160).

Por otro lado, desde finales del siglo XIX se aprecia en el país un esfuerzo creciente de revalorización histórica, con el objetivo de fomentar entre los individuos una identidad nacional y valores cívicos, como el amor y el respeto por la patria. Vemos en este sentido, la aparición de obras como *México a través de los siglos* (1884) o *El Libro Rojo* (1870), en las cuales se enaltece la figura de héroes nacionales y predomina una glorificación del pasado prehispánico.

Además, durante el gobierno de Porfirio Díaz, la difusión histórica fungió como propaganda del Régimen en tanto que el devenir histórico del país era narrado como una trayectoria acompañada de intervenciones extranjeras y disturbios políticos que llegaron a su fin mediante el gobierno de Porfirio Díaz, quien de acuerdo con dicho discurso, proporcionó a la nación mexicana un escenario esperanzador bajo el tan anunciado “orden y progreso”.

En este contexto se publicó la *Biblioteca del Niño Mexicano*, una colección de historias para niños que escribió Heriberto Frías entre 1899 y 1901, misma que en el presente trabajo será abordada a partir de una perspectiva de historia material que permitirá apreciar el papel que desempeñaron los librillos, como parte de una difusión histórica nacionalista mucho más extensiva al público, y bajo el cargo de una iniciativa privada y extranjera.

Maucci Hermanos

La *Biblioteca del Niño Mexicano* estuvo a cargo principalmente de los italianos Manuel Maucci Battistini (establecidos en Barcelona) y Alejandro y Carlos Maucci Giovanacci, “...fueron ellos no sólo quienes hicieron que se publicara, sino quienes financiaron su redacción” (Bonilla, 2015, p. 15). Dicha colección abordó una gran variedad de temas y periodos de la historia nacional, mismos que a se enumeran en los anexos del presente trabajo (Anexo 1).

Cabe destacar que Maucci Hermanos se hizo de una actividad importante en México¹ y de una ventaja sobre las demás editoriales, en el sentido de que el impresor (Manuel Maucci Battistini) se encontraba establecido en Barcelona y, durante esos años, las obras que se imprimían en Europa resultaban mucho más económicas para el público.

Con respecto a la información sobre el precio y tiraje de los distintos tomos de la *Biblioteca del Niño Mexicano*, ésta proviene de la publicidad que hicieron los mismos editores, siendo ilustrativo un anuncio que Francisco Montes de Oca publicó en su periódico *El Popular*, en 1901, en el que se lee lo siguiente: “De acuerdo con un promocional publicado en noviembre de 1900 [...] en dos meses sus editores habían vendido más de 8 000 colecciones, costando el tomo cinco centavos [...]”

¹Emma Bonilla (2015) señala que la empresa produjo una variedad de temas, como libros de magia, adivinación, sexualidad, manuales de cocina, etc.

(Bonilla, 2015, p. 35). Sin embargo, en febrero de 1901 aumentó el precio a siete centavos y, en el mes de julio, recuperaron su costo habitual los librillos (de 16 páginas y un tamaño de 8.5 x 12 cm) (Bonilla, 2015, p. 13).

A continuación se incluye el siguiente anuncio, publicado el 4 de febrero de 1901, en el que se aprecia que la colección de 50 tomos (publicados hasta ese momento) tenía un costo de 3.50 pesos, y en el que se pone en evidencia la difusión de *Leyendas históricas mexicanas* y *Tomochic*, otros textos de la autoría de Heriberto Frías que publicó la editorial Maucci (*El Popular*, 1901, p. 4).

En este sentido se refuerza la idea de que la impresión de los textos que publicaba la Editorial no responde a una línea ideológica definida o a una postura política (por parte de los hermanos Maucci) a favor o en contra del gobierno de Porfirio Díaz, sino más bien a la actividad mercantil de textos novedosos y de gran demanda, con la que se sostenía la Editorial, de ahí que ésta publicara *Tomochic* (de crítica al gobierno de Porfirio Díaz) y a su vez, la *Biblioteca del Niño Mexicano* (de carácter oficial, de acuerdo con el Porfiriato y su ideología de “orden y progreso”).

"LA CASA EDITORIAL"			
DE MAUCCI HERMANOS, DE MEXICO, 1ª DEL RELOJ NUM. 1			
Acaba de poner á la venta:			
E. Sionkievievz	Más allá del Misterio. (Sin Dogma)	tomos. 1	precios. ps. 0.75
E. Sionkievievz	Luchar en Vano.	id. 1	id. 0.75
E. Sionkievievz	Quo Vadis. (Edición de lujo)	id. 2	id. 1.50
E. Sionkievievz	Quo Vadis. (id. económica)	id. 2	id. 1.00
Carlota M. Braomé	Corazón de Oro.	tomo. 1	id. 0.75
Carlota M. Braomé	Lucha de amor.	id. 1	id. 0.75
Carlota M. Braomé	Su único pecado.	id. 1	id. 0.75
Carlota M. Braomé	En su mañana de bodas.	id. 1	id. 0.75
Condo León Tolstoy	Resurrección.	tomos. 3	id. 2.25
S. D'annunzio	El Fuego.	id. 2	id. 2.00
S. D'annunzio	Las Virgenes de las rocas.	tomo. 1	id. 1.00
S. D'annunzio	El inocente.	id. 1	id. 1.00
Juan de Dios Peza	Monólogos. (Cantos á los héroos).	id. 1	id. 0.75
Juan de Dios Peza	Memorias.	id. 1	id. 0.75
Heriberto Frías	Leyendas históricas mexicanas.	id. 1	id. 1.00
Heriberto Frías	Tomo hlc.	id. 1	id. 0.75
Heriberto Frías	Biblioteca del niño mexicano. (Cuentos históricos).	tomos 50	id. 3.50
Gustavo Flaubert.	La señora Bovary.	id. 2	id. 1.50
A. Daudot	El Nabab.	id. 2	id. 1.50
F. Zayaz G.	Amor Sublime.	tomo 1	id. 1.00
Rafael Guadalajara	Amalia (Páginas del primer amor).	id. 1	id. 0.75
Luis G. de V. Urrutia	Siglo XIX (Poema en 4 Romances).	id. 1	id. 0.30
Oclavio Merbeau	El Jardín de los suplicios.	id. 1	id. 0.75
Felice Guzzoni	La hija del Cardenal.	id. 1	id. 1.25

Partiendo de lo anterior, y de acuerdo con Beatriz Alcubierre Maya, es preciso insistir sobre el tamaño pequeño y la ligereza de los diferentes volúmenes de la *Biblioteca del Niño Mexicano*, que en comparación con el material escolar convencional de aquella época resultan ser menos estorbosos y fáciles de llevar fuera del aula escolar (Bonilla, 2015, p. 13).

Además, cabedestacar que los historiadores de la educación consideran a las fuentes de información accesibles fuera del aula como parte integrante de la educación de un individuo; en este sentido pudieron serlo las publicaciones periódicas infantiles como la *Biblioteca del Niño Mexicano*.

Por su ligera proporción, ideal para la lectura al aire libre y el tiempo de ocio, representó una buena alternativa, y una herramienta útil para la difusión de la historia, pues los eventos históricos se presentaban a modo de cuento, lo cual podría resultar útil para atrapar la atención de un público infantil, en comparación con los famosos catecismos de aquella época, mismos que como herramienta pedagógica dejaban mucho que desear.

Aunque en este rubro Justo Sierra había escrito ya algunos buenos libros, lo que generalmente había eran “catecismos históricos”, textos que, en la modalidad de preguntas y respuestas, fomentaban el aprendizaje memorístico pero no la comprensión y que sólo servían para convencer a los estudiantes de la absoluta inutilidad del estudio de la historia (Ayala, 2016, p. 65).

En cambio, en los librillos de Heriberto Frías la historia nacional se enseñó de manera narrativa y bajo una versión sencilla de los hechos; intercalando tramas de acción, y en algunas ocasiones de misterio y romance, representó sin duda una aproximación a la historia, distinta a la acostumbrada en las aulas y en los libros de texto.

Distribución y público lector

Con respecto a la distribución, los Hermanos Maucci instalaron una librería en la Ciudad de México, y de ese modo comercializaron su producto, mismo que al ser accesible en la librería, fuera del ámbito escolar propició que los cuadernillos pudieran ser empleados como un material de educación informal, accesible y aprovechado por un público adulto.

Debido a su corta extensión y nulo rigor académico, ofrece lecciones fáciles de recordar, en las que se invierte poco tiempo al leer; en este sentido la *Biblioteca del Niño Mexicano* representó también una oportunidad para sectores alternos, como los trabajadores que disponían de poco tiempo para leer, y mediante una lectura fácil y entretenida, podrían adquirir algunas nociones sobre la historia que se estaba difundiendo en ese momento.

Sin embargo debemos considerar que para este periodo el índice de alfabetismo en el país era bajo, esto con diferencias marcadas a nivel regional, ya que en la Ciudad de México (lugar donde se distribuían los librillos) un mayor número de personas sabía leer y escribir, en comparación con provincias como Guerrero, Oaxaca y Chiapas, cuyos índices de alfabetismo hacia 1900 eran 6.10, 7.81 y 8.88, respectivamente (Bazant, 2014, p. 95).

Con base en ello, podemos afirmar que en la ciudad de México la *Biblioteca del Niño Mexicano* tenía un mercado potencial de lectores, a diferencia de otras regiones en las que la colección seguramente hubiese tenido menos receptores; sin embargo pese a la superioridad en alfabetismo que la ciudad de México presentaba en comparación con otras regiones, los índices de alfabetismo del país eran bajos; en este sentido se incluyen las siguientes tablas que sintetizan los índices de alfabetización de México y la Ciudad de México, respectivamente.²

México				Ciudad de México			
Año	1895	1900	1910	Año	1895	1900	1910
Leen y escriben	14.39	16.06	19.74	Leen y escriben	37.73	38.55	50.21
Leen	2.60	2.57	1.84	Leen	4.73	4.07	1.69

No obstante, los esfuerzos de las primeras misiones culturales realizadas entre 1923 y 1973 sembrarían las semillas de la alfabetización inclusive en las regiones más apartadas de la República,

²La información presentada en las tablas, se puede consultar en el libro *Historia de la Educación durante el Porfiriato* (Bazant, 2014, p. 95-96).

dando como resultado de ello una transición del 17.9 % y 22.7 % de alfabetización para 1895 y 1910, respectivamente, al 83.0 % para el año de 1980 (Tanck de Estrada, 2010, p. 240).

Recursos visuales e ideología

Actualmente, los volúmenes de la *Biblioteca del Niño Mexicano* poseen un valor intrínseco sobre todo por los recursos visuales que José Guadalupe Posada elaboró y por la tecnología que se empleó en su hechura, tecnología aún poco extendida en México hacia esa época, pues “cada cuadernillo contaba con una portada a color impresa en la novedosa técnica de cromolitografía y en el interior tres ilustraciones monocromas” (Bolívar, 2013, p.19).

Con respecto a las ilustraciones que acompañaron las historias de Heriberto Frías, éstas reforzaban de manera gráfica ideas textuales relacionadas con valores patrióticos y nacionales, además de que algunas imágenes estuvieron basadas en episodios concretos de la historia de México:

[...] la narración de la época prehispánica, la conquista y la colonia deja todo el espacio a la fantasía, mientras que los episodios sobre el siglo XIX casi no tienen elementos ficcionales, y Posada se inspira en retratos existentes, como los del liberal michoacano Melchor Ocampo, ejecutado por los conservadores [...] (Lecouvey y Bonilla, 2017).

Para ilustrar lo señalado en la anterior cita, en los anexos se presenta la portada de *Flor del remordimiento ò flor de redención*, un ejemplo en el que Posada implementó elementos fantasiosos —presentes sobre todo en las leyendas de la colección—; y de *Hernán Cortés ante Moctezuma*, en la que se representa la famosa imagen que se extiende incluso hoy en día en los libros de texto, acerca del primer contacto entre Hernán Cortés y el Tlatoani azteca (Anexo 2).

En lo concerniente a las historias prehispánicas, se observa una preponderancia de escenas sangrientas y combativas, elementos propios del carácter religioso y bélico del pueblo mexicana, presentes en ilustraciones sobre las ceremonias y sacrificios que se realizaban en México antes de la conquista española (véase Anexo 3).

Partiendo del uso de imágenes violentas que se emplearon para ilustrar algunos tomos de la *Biblioteca del Niño Mexicano*, resulta conveniente cuestionarnos qué era considerado apto (o no) para un público infantil, pregunta que seguramente daría pauta a otra investigación.

A su vez, la representación de escenarios sangrientos (sobre todo a partir de las historias del México independiente) se articulan como elementos de concientización sobre los efectos devastadores de la guerra y la crueldad humana (o extranjera) como se aprecia en *La matanza de Cholula ó Sangre y fuego, fuego y sangre* (Anexo 4); y a su vez, las representaciones violentas magnifican la figura del héroe como un mártir de la patria.

Como ejemplo de lo anteriormente mencionado en las portadas de *Los horrores de la guerra o la sangre de la patria* y *La invasión norteamericana* la figura de los militares mexicanos combatiendo estoicamente y manteniendo firme y en alto la bandera nacional, representa un elemento susceptible de conmocionar al lector e influirle sentimientos de patriotismo.

Narrativa e ideología

La estructura narrativa de la *Biblioteca* facilitó la difusión de valores patrióticos y una ideología homogénea y oficial, ya que una sola voz (de Heriberto Frías) es la que explica los hechos y realiza jui-

cios de valor sobre los mismos; a diferencia de *Episodios mexicanos* (una publicación similar, de 1981 a 1982) cuya estructura a modo de historieta asigna diálogos a cada personaje, quienes cuentan su versión de los hechos, dejando así al lector la tarea de reflexionar y elaborar un criterio propio (Lecouvey y Bonilla, 2017).

Con respecto a la ideología presente en la *Biblioteca del Niño Mexicano*, Marie Lecouvey y Helia Bonilla (2017) señalan que Heriberto Frías transmitía en sus historias una mezcla de xenofobia, francofilia y cierta comprensión de los motivos de la guerra desatada por Estados Unidos. Al respecto, se extrae el siguiente fragmento de *Los voluntarios del Bajío o las Jornadas Heroicas*, en el que se retrata a Santa Anna como una especie de villano nacional y se le sataniza, al igual que lo hacen otros autores de la época, quienes responsabilizaron al ex gobernante de los perjuicios de la guerra de 1847:

Primero voy á tener que hablar á los que me escuchan, á los jóvenes que todavía aman á su patria y se creen capaces de ir á combatir y dar su vida por esa deidad Suprema; primero tengo que decirles que me perdonen... que me perdonen, pues voy á empezar hablando de ese hombre siniestro y fatal, de esa silueta lúgubre y endemoniada, para siempre maldita en los anales de la Historia: ¡del hombre abominable y horrendo que se llama Santa Ana! (Frías, 1901, p. 4).

En lo concerniente al Segundo Imperio Mexicano, la figura de Maximiliano de Habsburgo es presentada como un extranjero que usurpó el poder de México, mismo que pertenecía legítimamente al republicano Juárez, como se presenta en *El sitio de Querétaro y el cerro de las campanas*, texto del que se extrae lo siguiente:

Entre tanto que el intruso Archiduque de Austria fingía [sic] como emperador y se rodeaba de todas las pompas y vanaglorias de la corte, Juárez, el severo presidente de la República, se instalaba en Paso del Norte (Frías, 1901, p. 4).

Del mismo modo, Heriberto Frías enaltece la figura del indio y resalta la valentía del pueblo mexicano y las acciones de sus hombres ilustres, como el mismo Porfirio Díaz, a quien atribuye el mérito de haber conseguido el tan esperado orden y la estabilidad económica para la sociedad mexicana, tal y como se aprecia en el librito *El Sol de la Paz*, en el que a partir de la descripción de un pasado trágico, intenta destacar una suerte de nacionalismo, llamando a cada ciudadano a defender estoicamente a México, tal y como lo hicieron los héroes de la patria, mientras tanto se esclarece que el bienestar de la nación está garantizado bajo el gobierno de Porfirio Díaz:

...el que es ahora nuestro Sol de Paz y Progreso, este extraordinario espíritu que con genio extraño logró convertir un caos en una nación pacífica y próspera, ese mismo genio admirable de la Paz y de la guerra... (1901, p. 12).

Por lo tanto el autor señala:

¡Ved!... Nuestra patria va hacia luminosos horizontes, con su libertad y su progreso... Terminaron ya sus días amargos de guerras, sombras y odios. Hoy todo es luz, estudio, instrucción, ciencia [...] (1901, p. 6).

Sin embargo, pese a la ligereza de su lectura, mucho más amena para todo público y presentada a manera de cuento, la *Biblioteca del Niño Mexicano* fue susceptible a ser juzgada debido a su falta

de rigor académico en comparación con los textos de historia tradicionales, ya que además de la *Biblioteca*, se tiene registro de que la editorial Maucci Hermanos publicó *Leyendas históricas mexicanas*, escritas de igual manera por Heriberto Frías, publicación que fue juzgada en *El amigo de la verdad. Periódico religioso y social dedicado a la instrucción del pueblo*, de ideología católica, fundado en 1872, y que se mantuvo en circulación en la Ciudad de Puebla; a partir del breve artículo “Palláres y Cabrera pontífices de los protestantes” que se presenta a continuación y que se utiliza para señalar en los grupos protestantes una deficiente formación histórica basada en dichos relatos.

Los insultos: he ahí las únicas pruebas que presentan los hijos de Lutero de sus mentiras. Hablando del asunto del palio he aquí como halan:

El hecho es éste: No solo nosotros hemos afirmado que el clero es traidor y que una persona imparcial è ilustrada, por más que no sea historiador, dice lo mismo en una obra importante. Y lo mismo han dicho, no hace mucho, varios periódicos de esta capital.” Lo anterior demuestra la completa ignorancia de los ministros protestantes. Ellos no han abierto un libro de historia; solo han leído periódicos impíos, novelas como las de Mateos, y leyenditas épicas como las de Heriberto Frías, y con eso se creen más sabios que Salomón. Con semejante ciencia es facilísimo declarar infalible à cualquiera. Ahora le ha tocado ejercer de pontífice luterano à D. Jacinto Palláres.

Este aseveró en un librito que escribió; que el clero de Puebla haba recibido bajo de palio y los protestantes lo han creído à pie juntillas, sin meterse à averiguar si Pallares tiene ò no razón. D. Daniel Cabrera, director de “El Hijo del Ahuizote” asentó el mismo disparate, y por el momento Cabrera y Pallares son los pontífices de los luteranos. Pero nosotros que en materia de historia no admitimos la infabilidad de nadie, seguiremos exigiendo à los emisarios del error que demuestren esa mentira. En otro lugar verán nuestros lectores la cuarta interpretación que hacemos à los protestantes acerca del asunto del palio. Quieren que es digamos si Palláres y Cabrera son embusteros. Si dichos señores han asentado al disparate y no lo demuestran, claro es que son embusteros, como el mejor protestante.

¡Mira, oh pueblo! Quienes son los maestros que te envían los Estados Unidos: una cáfila de ignorantes y embusteros que insultan por un mendrugo de pan. (El amigo de la verdad, 1898, p.2)

A partir de lo anterior, vemos que las narraciones históricas de Heriberto Frías son desacreditadas por un sector en particular (un periódico católico) para un objetivo particular (desacreditar la autoridad histórica de los protestantes); y posteriormente en 1901 de acuerdo con la publicidad consultada en *El Popular. Diario independiente de la mañana* la *Biblioteca del Niño Mexicano* es presentada como una fuente de “sólida instrucción”, y además se reconoce a Heriberto Frías como una autoridad en cuanto a la historia de México se refiere, tal y como se presenta a continuación:

Biblioteca del niño mexicano. La Historia de México en forma de cuentos.

La acreditada casa de Maucci Hnos. de esta ciudad, en su afán de facilitar à los niños una basta y sólida instrucción, mandó hacer à Barcelona una gran edición de cuentos preciosamente ilustrados al cromo en su cubierta, escritos por Don Heriberto Frías, conocedor como pocos de la gloriosa historia mexicana, à la que ha consagrado largos y concienzudos estudios.

La colección está formada por 110 cuentos históricos, lo mejor para facilitar la instrucción de la niñez. Los cuentos en cuestión son completamente morales y están basados en hechos más notables de la historia patria, por lo que no nos aventuramos al asegurar que tendrá gran acogida

por todos los padres de familia amante [sic] del porvenir de sus hijos. En esta Administración están de venta las colecciones al precio de 5 pesos, franco do porte (*El Popular*, 1901, p.2)

Lo anterior representa un ejemplo de la difusión que Maucci Hermanos presentaba en la prensa con el fin de ofertar sus libros; haciendo una revisión de periódico de la época son números los anuncios de las nuevas adquisiciones que dicha editorial ofertaba en *La Patria*(bajo la sección “Bibliografía”), en *The Mexican Herald*, o en *El Mundo Ilustrado*, publicación de la que se extrae el siguiente fragmento a manera de ejemplo:

El Almanaque Ilustrado Americano, que edita la casa Maucci de Barcelona, en la edición para 1913, consta de 316 páginas, y publica interesantes producciones de palpitante actualidad como la historia del Canal de Panamá; el descubrimiento del Polo Sur; el mal de los aviadores, etc., etc. (*El Mundo Ilustrado*, 1913, p. 23).

En este sentido, la numerosa labor publicitaria de los Hermanos Maucci formó parte de una producción masiva que caracterizó a la editorial, tal y como lo refleja la producción de abundantes tomos de la *Biblioteca del Niño Mexicano*, que a partir de la publicidad encontrada en *El Popular* el 4 de febrero de 1901, contaba con 50 tomos (*El Popular*, 1901, p.4) y el 7 de septiembre de 1901 se anunció la disponibilidad de 110 tomos (*El Popular*, 1901, p.2).

Consideraciones finales

No deja de sorprender el hecho de que una iniciativa privada, y además extranjera (Maucci Hermanos), llevara a cabo una labor extensiva de difusión histórica en México y en otros lugares de América Latina (como Argentina, Uruguay y Chile), sino que, además, promoviera los valores nacionales y las virtudes patrióticas que favorecían al régimen de Porfirio Díaz.

Esto último puede explicarse si recordamos el exhaustivo control que el presidente ejercía sobre la prensa, pues una opinión negativa sobre el régimen hubiera sido perjudicial para los hermanos Maucci, quienes, en realidad, no parecían interesados en la política del país, sino en la venta de materiales con una alta demanda. De ahí la variedad de temas que abarcaron y la prosperidad que alcanzaron en México.

No por ello representa un mérito menor el papel que desempeñó la *Biblioteca del Niño Mexicano*, como una alternativa de difusión histórica novedosa y extensiva que promovió los valores cívicos de la época entre los lectores, y que, a su vez, pudo ser útil como complemento de la educación escolar, y como medio de instrucción informal (sobre una variedad de temas y periodos de la historia de México) susceptible de ser aprovechada por un público indefinido, en la Ciudad de México.

REFERENCIAS

Primarias*

El amigo de la verdad. Periódico Religioso y Social dedicado a la instrucción del pueblo.(1898, 24 de septiembre). Tomo IX, núm. 64,Año XXVII, p.2.

El Popular. Diario Independiente de la mañana. (1901, 7 de septiembre). Año V, núm. 1681, p. 2.

El Popular. Diario Independiente de la mañana. (1901, 4 de febrero). Año V,núm. 1474, p.4.

El Mundo Ilustrado. (1913, 20 de julio).Tomo II, núm. 3, año XXI,p. 23.

- Frías, H. (1901). *Los voluntarios del Bajío o las Jornadas Heroicas*. Biblioteca del Niño Mexicano. México: Maucci Hermanos.
- Frías, H. (1901). *El sitio de Querétaro y el cerro de las campanas*. Biblioteca del Niño Mexicano. México: Maucci Hermanos.
- Frías, H. (1901). *El Sol de la Paz*. Biblioteca del Niño Mexicano. México: Maucci Hermanos.
- Frías, H. (1900). *Flor del remordimiento ò flor de redención*. Biblioteca del Niño Mexicano. México: Maucci Hermanos, 1900.
- Frías, H. (1900). *Hernán Cortés ante Moctezuma*. Biblioteca del Niño Mexicano. México: Maucci Hermanos.
- Frías, H. (1900). *Historia del rey Acamapitzin*. Biblioteca del Niño Mexicano. México: Maucci Hermanos.
- Frías, H. (1900). *La montaña de cráneos. Las crueldades de Ahuizotl*. Biblioteca del Niño Mexicano. México: Maucci Hermanos.
- Frías, H. (1900). *La matanza de Cholula o sangre y fuego, fuego y sangre*. Biblioteca del Niño Mexicano. México: Maucci Hermanos.
- Frías, H. (1900). *Los horrores de la guerra o la sangre de la patria*. Biblioteca del Niño Mexicano. México: Maucci Hermanos.
- Frías, H. (1900). *La invasión norteamericana. Primeras batallas*. Biblioteca del Niño Mexicano. México: Maucci Hermanos.

*Los diferentes volúmenes de la Biblioteca del Niño Mexicano se encuentran disponibles en https://inehrm.gob.mx/es/inehrm/Jovenes_y_ninos_BDB

Secundarias

- Ayala E. (2016). Heriberto Frías y la versión pedagógico-literaria de la conspiración del marqués del Valle. *Literatura Mexicana*, XXVII(1), 55 -74. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/lm/v27n1/0188-2546-lm-27-01-00055.pdf>
- Bazant M. (2014). *Historia de la educación durante el porfiriato*. México: Colegio de México,
- Bolívar C. (2013). Los pequeños lectores y Posada. *MUNAL*, 19. Recuperado de http://www.munal.mx/ebooks/Periodicos/19_Mayo2013/files/assets/downloads/page0019.pdf
- Bonilla H. E. (2015). *La modernidad en la Biblioteca del Niño Mexicano: Posadas, Frías y Maucci*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Estéticas.
- Castillo O. (2015). La Biblioteca del Niño Mexicano: Descripción, características y uso pedagógico. *Correo del Maestro: Revista para Profesores de educación básica, s/p*. Recuperado de http://www.correodelmaestro.com/publico/html5112015/capitulo4/la_biblioteca_del_nino_mexicano.html
- Escalante C. (2015). Niñez, familia y prensa en la segunda mitad del siglo XIX en México. 4ª *Jornadas de Estudios sobre la Infancia*. Buenos Aires: 160-177. Recuperado de <https://www.aacademica.org/4jornadasinfancia/25.pdf>
- Larroyo F. (1947). *Historia comparada de la educación en México*. México: Porrúa.
- Lecouvey M. y Bonilla, H. (2017). Biblioteca del Niño Mexicano (1899-1901) y Episodios Mexicanos (1981-1982): ficciones históricas ilustradas, ¿sólo para niños? *Amnis: Revue de civilisation contemporaine Europes/Amériques*, núm. 16: “Écrire l’histoire pour la jeunesse”, s/p. Recuperado de <https://amnis.revues.org/3195#entries>

- Sánchez H. M. (2003). La percepción sobre el niño en el México moderno (1810- 1930). *TRAMAS 20*, México: UAM-X, 35-59. Recuperado de <http://132.248.9.34/hevila/TramasMexicoDF/2003/no20/2.pdf>
- Suárez, M. y Durand C. H. (2015). La prensa decimonónica mexicana del “indio” y otros temas. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*. Estado de México, 2, 205-212. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2631/263141553025.pdf>
- Tanck de Estrada, D. (coord.) (2010). *Historia Mínima de la Educación en México*. México: Colegio de México.

ANEXOS

Anexo 1. Temas de la Biblioteca del Niño Mexicano

Primera serie. Descubrimientos y conquistas (1900)	
1	La leyenda del monje blanco
2	El combate de Ocelotzin y Prado Alto
3	La matanza de Cholula o Sangre y fuego, fuego y sangre
4	La princesa Rayo de Gloria o La fundación de México
5	La aclaración del misterio
6	Historia de los dos volcanes o Corazón de Lumbre y Alma de Nieve
7	Los valientes en Chapultepec o La decisión del águila
8	El príncipe de las águilas o La llave de los tesoros
9	La muerte de los tiranos o El talismán "Libertad"
10	El caballero misterioso y el capitán conquistador o La Batalla de Centla
11	Las arengas del valor o la provocación de Cuahutemocztin
12	Hernán Cortés ante Moctezuma
13	Historia del rey Acamapitzin
14	Historia de la princesa Ixnauxochitl o Flor de Perdón
15	Tronco horrible o El Águila de Sangre y la Mariposa de Luz
16	Historia del rey Netzahuacoyotl
17	La prisión de Moctezuma o El último ultraje
18	Aventuras del príncipe Flor de Nopal o la Gratitud de un amigo
19	Flor de Remordimiento o Flor de Redención
20	La reina Ayacihuatl o La chinampa encantada
21	La batalla del águila Coahuatl contra la serpiente y el tigre o El triunfo del valor azteca
22	La montaña de cráneos o Las crueldades de Ahuizotl
23	El teocalli de sangre o El triunfo del amor filial
24	La muerte de Flecha Velox
25	La cascada de plata o La barba de Qutezaltcoatl

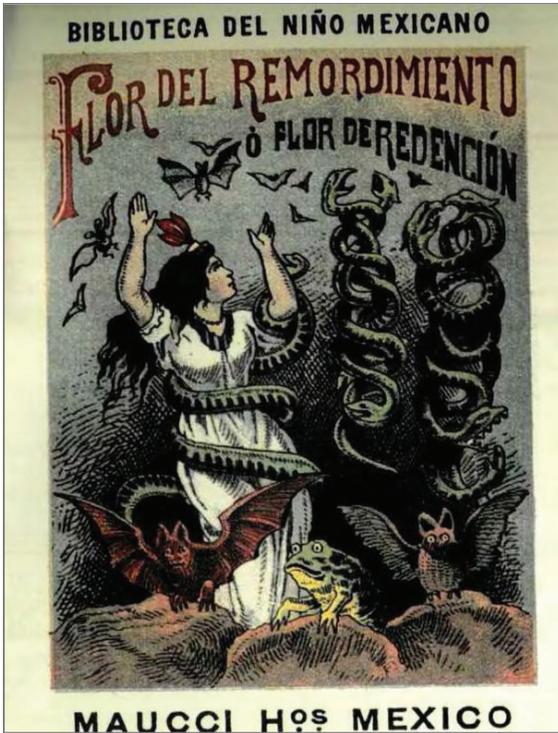
Segunda serie. Descubrimientos y conquistas (1899-1900)	
26	Las alegrías en víspera de las matanzas ^[1]
27	La hija de Xicotencatl o El bautismo de Jardín de Amor ^[11]
28	La barca de la traición o Los españoles en México
29	El subterráneo del oro o El duelo en las tinieblas
30	El sueño de Tenochtitlan o El origen del fanatismo sanguinario
31	La cólera del pueblo o La ciudad en erupción
32	La maldición contra el déspota o El fin de un imperio
33	La noche triste en Tenochtitlan
34	El llanto de Cortés o El árbol de la derrota
35	La piedra contra el emperador o La sublimidad de un héroe
36	El Sitio de Tenochtitlan o El último día de un imperio
37	La sirena blanca y el tritón negro

Tercera serie. Después de la Conquista y el Virreinato (1900)	
38	La conspiración del Marqués del Valle
39	La voz del heroísmo o El desengaño de la ambición
40	La formidable catástrofe o El triunfo del patriotismo
41	El castigo espantoso o La lluvia de sangre
42	El último Teocalli y La primera capilla de la paz ^[111]
43	El Temaxcall de Netzahuacoyotl en la noche, ante Hernán
44	Los crímenes y Las epopeyas de México Colonial
45	México ante la Independencia nacional o La preparación del Grito
46	Los virreyes de la Nueva España
47	Las infamias de la ambición o La Cruz de la Aurora
48	Los crímenes de la ambición o El anatema de la víctima
49	Las auras de la independencia o El exterior ^[111] de una víctima
50	La infamia del rey Tzintzicha o La entrega de Michoacán
51	Fray Bartolomé de las Casas o La protección de los indios
52	La púrpura de la traición o Los suplicios del Gran Tribunal
53	El fin de un héroe azteca o La eterna maldición
54	El incendio de un alma ante los escombros del Anáhuac
55	El palacio de Coyoacán o Los tesoros del imperio
56	El rayo de Satanás o Por el amor de una hija
57	El fantasma carnicero humano o El pavor de los verdugos ^[111]
58	La ciudad subterránea o La llanura de Texcoco
59	Las dos princesas sublimes o El subterráneo de la gloria
60	El tazón de oro lleno de sangre

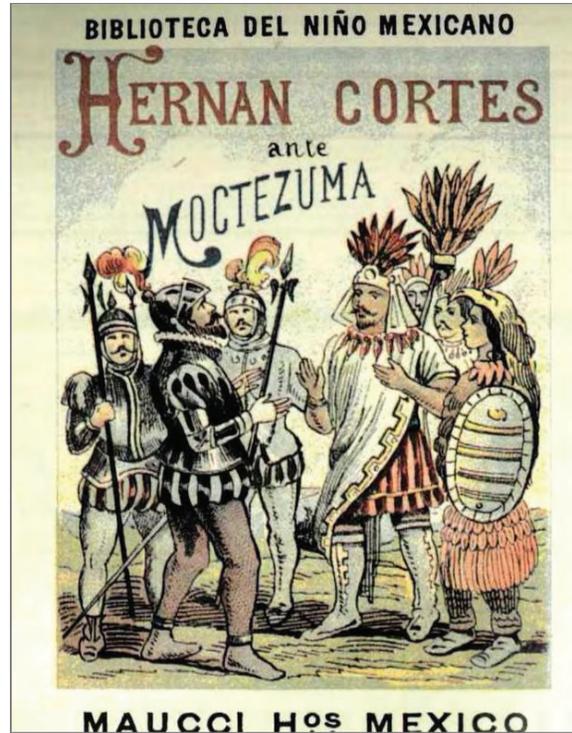
Cuarta serie. La Independencia (1899-1901)	
61	El principio del siglo en México
62	El Grito de Libertad o ¡Viva la Independencia!
63	El rayo de la guerra don Francisco Javier Mina
64	El héroe del sur y El abrazo de Acatepam
65	La libertad de México y El cadalso de Padilla
66	Miguel Hidalgo y Costilla Padre de la independencia
67	El héroe de Cuautla José María Morelos
68	Once años de guerra o El pueblo contra el tirano

Última serie. Época moderna y Época actual (1900-1901)	
69	La victoria de Tampico y El mártir de Cuilapa
70	Los horrores de la guerra o La sangre de la Patria
71	Glorias del pueblo o El hombre cureña
72	El año fatal o Los desastres de la Patria
73	La invasión norte-americana. Primeras batallas
74	La Guerra de Texas y La heroica Veracruz
75	El triunfo del coloso y Los tratados de paz
76	Una noche de diez años o El albor de la Libertad
77	La campana siniestra o Las derrotas gloriosas
78	Maximiliano de Austria o Un imperio efímero
79	El genio de la guerra en México
80	El Sol de la Paz
81	El sitio de Querétaro y El cerro de las Campanas
82	Los voluntarios del Bajío o Las jornadas heroicas
83	Las ambiciones de Napoleón III
84	La Guerra de Tres Años y La Batalla de Calpulalpan
85	El cinco de mayo de 1862 y El sitio de Puebla

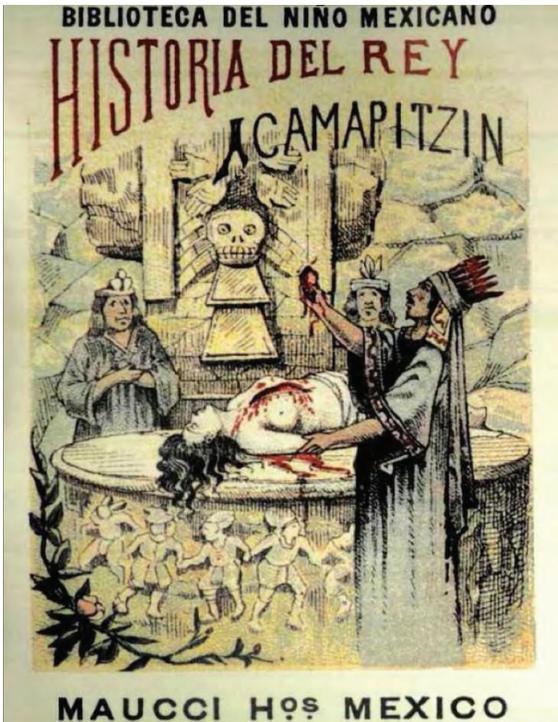
Referencia de anexo 1. (Castillo, 2015, s/p.) Recuperado de http://www.correodelmaestro.com/publico/html5112015/capitulo4/la_biblioteca_del_nino_mexicano.html



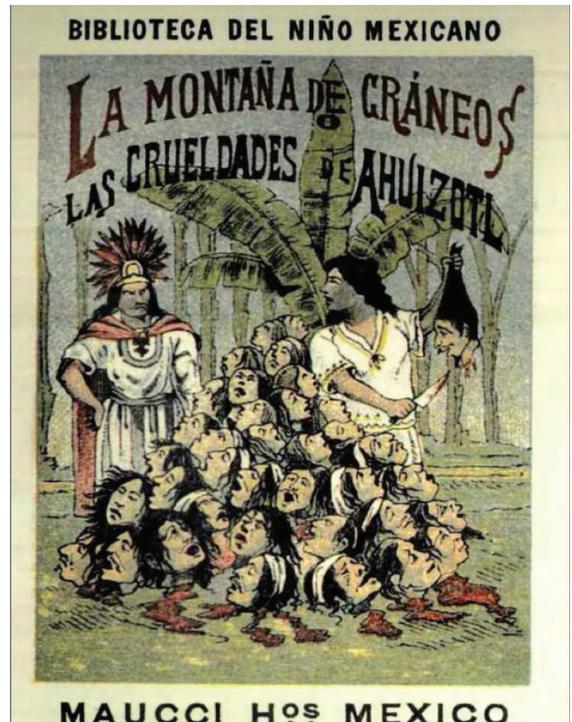
Frías, 1900, s/p. Recuperado de <https://inehrm.gob.mx/recursos/BibliotecaBicentenario/JovenesYNinos/FLOR%20DEL%20REMORDIMIENTO.pdf>



Frías, 1900, s/p. Recuperado de <https://inehrm.gob.mx/recursos/BibliotecaBicentenario/JovenesYNinos/HERNAN%20CORTES%20ANTE%20MOCTEZUMA.pdf>



Frías, 1900, s/p. Recuperado de <https://inehrm.gob.mx/recursos/BibliotecaBicentenario/JovenesYNinos/HISTORIA%20DEL%20REY%20ACAMAPITZIN.pdf>



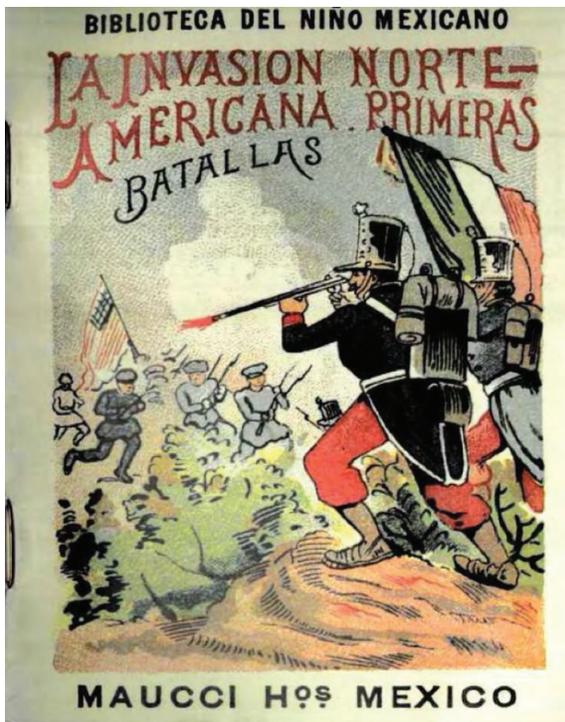
Frías, 1900, s/p. Recuperado de <https://inehrm.gob.mx/recursos/BibliotecaBicentenario/JovenesYNinos/LA%20MONTANA%20DE%20CRANEOS.pdf>



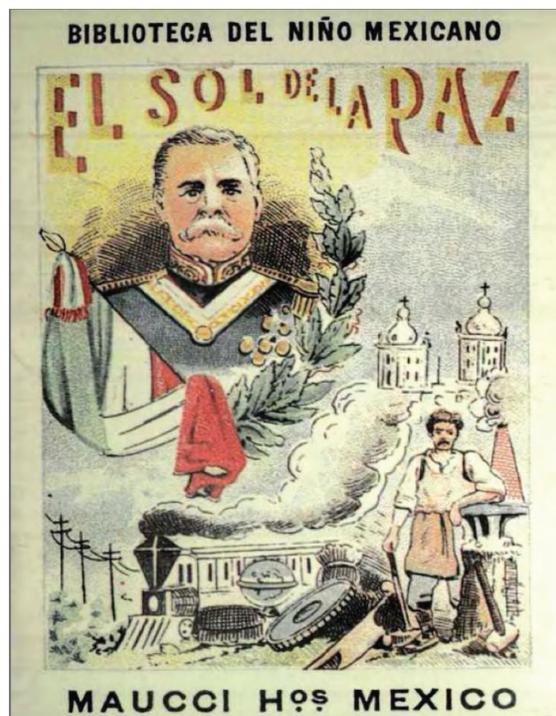
Frías, 1900, s/p. Recuperado de <https://inehrm.gob.mx/recursos/BibliotecaBicentenario/JovenesYNinios/LA%20MATANZA%20DE%20CHOLULA.pdf>



Frías, 1900, s/p. Recuperado de <https://inehrm.gob.mx/recursos/BibliotecaBicentenario/JovenesYNinios/LOS%20HORRORES%20DE%20LA%20GUERRA.pdf>



Frías, 1900, s/p. Recuperado de <https://inehrm.gob.mx/recursos/BibliotecaBicentenario/JovenesYNinios/LA%20INVASION%20NORTEAMERICANA%20PRIMERAS%20BATALLAS.pdf>



Frías, 1900, s/p. Recuperado de <https://inehrm.gob.mx/recursos/BibliotecaBicentenario/JovenesYNinios/EL%20SOL%20DE%20LA%20PAZ.pdf>

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DESDE UN LIBRO DE TEXTO: *LA PATRIA MEXICANA* DE GREGORIO TORRES QUINTERO (1910)

ANDREA TORRES ALEJO
Universidad Pedagógica Nacional

Resumen

Gregorio Torres Quintero fue un maestro destacado, se preocupó y ocupó por mejorar la educación de los niños. Una de las maneras que él tuvo para infundir una buena preparación de los alumnos en las aulas mexicanas, fue la publicación de libros de texto. Sobre este punto su obra fue extensa, escribió obras para la enseñanza y aprendizaje de la Lectura y la Escritura; así como varios libros sobre Moral y de Enseñanza Cívica; también incursionó en la enseñanza de la Historia. Sobre esta última temática publicó tres textos, todos ellos con el nombre de *Patria Mexicana*, mismos que estuvieron destinados para el primero, segundo y tercer ciclo de la educación primaria. Como su nombre nos indica, los contenidos de dichos libros trataron sobre la Historia nacional, un aprendizaje necesario en la conformación y consolidación de la identidad de los mexicanos.

Palabras clave: educación, libro de texto, enseñanza de la historia, historia patria.

INTRODUCCIÓN

Gregorio Torres Quintero: Importante educador mexicano

En la Historia de la Educación, el nombre de Gregorio Torres Quintero es significativo, su obra educativa es amplia pues no sólo se dedicó a ejercer su vocación magisterial sino que también escribió libros de texto y diversos artículos publicados en revistas y periódicos, entre ellos: *El Correo de las señoras*, *El Diario del Hogar*, *El Imparcial*, *El Niño Mexicano*, *La Educación Contemporánea*, *La Enseñanza Moderna*, *El Heraldo del Hogar*; entre otros. Esta amplia producción escrita le ha otorgado un lugar privilegiado en el desarrollo educativo mexicano pues publicó un total de 32 obras (Hernández, 2004, p. 233).

Torres Quintero nació en el estado de Colima en 1866, desde muy joven tuvo la inquietud de estudiar para convertirse en maestro. En su estado natal, estudió en la Escuela Progreso y para 1883 “sustentó en el Liceo de Varones de Colima su examen profesional de preceptor de primer orden con la calificación de sobresaliente” (Meneses, 1998, p. 575). Posteriormente ganó una beca para estudiar en la recién creada Escuela Normal de Maestros de la capital de la República, a la que ingresó en 1888, graduándose de profesor normalista tres años después.

En la Normal de la Ciudad de México tuvo como maestros a Ignacio Manuel Altamirano, Manuel Contreras, Miguel Schultz y Luis Enrique Ruiz (Meneses, 1998, p. 575). La capacidad intelectual de Torres Quintero y su vocación magisterial lo llevaron a plantear un modelo de reformativa educativa para las escuelas primarias, esto en su estado natal. En este proyecto, sintetizó las propuestas emanadas de los Congresos de Instrucción celebrados entre 1889 a 1891, de esta manera, se estableció en Colima la educación laica gratuita y obligatoria (Meneses, 1998, p. 576). Sus preocupaciones iban más allá de reformar la educación primaria, no solo en su estado, sino en niveles más amplios. A él le interesaba que los profesores tuvieran una buena formación, conocimientos pedagógicos sólidos con los que al desempeñar su profesión se llegara a mejorar los procedimientos de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, estuvo en contra de que los maestros se dirigieran a los niños con insultos o malos tratos, en su opinión, esto provocaba que el binomio maestro-alumno no tuviera una buena relación.

También ocupó cargos importantes. Participó en 1902 en la Dirección General de Instrucción Primaria y, años después cuando fue establecida la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (1905) se integró como Jefe de la Sección de la Instrucción Primaria y Normal (Meneses, 1998, p. 576). La ocupación de puestos públicos de relevancia dentro la educación mexicana, pusieron el nombre de Gregorio Torres Quintero en alto. Hay que destacar que otra de las labores que realizó en favor de la educación, fue su pasión por la producción de libros de texto, en los cuales abordó diversas temáticas pues escribió sobre Literatura, Lectura y Escritura, Geografía, Lecciones de cosas o Ciencias naturales e Historia.

Mi interés sobre la figura de Gregorio Torres Quintero radica en la postura que éste tuvo frente a la historia. Esta era un conocimiento que ayudaba a forjar una identidad nacional, el amor a la patria. La investigación que he estado realizando al respecto me ha confirmado que para él, aprender Historia implicó un proceso en el cual la memorización de datos no era la manera de entender el pasado, más bien, los niños debían acercarse a ella de una manera diferente; es decir, desde la comprensión de los hechos pretéritos. Lo anterior me lleva a argumentar que los libros de Historia de Torres Quintero proponen una motivación hacia los estudiantes de ver más allá de las fechas y

los nombres. ¿Qué significa esto? Básicamente, que el autor plantea que los niños cuando estudien las lecciones de Historia, puedan explicarse lo que ocurrió sin tener que memorizar.

La importancia de la Historia surgió en el momento en el cual surgió la Nación mexicana; es decir, a principios del siglo XIX. Enseñar Historia a los más jóvenes funcionaría como una manera de formar a los nuevos ciudadanos: “México, al igual que otras naciones, utilizó la enseñanza de la historia como instrumento para lograr la formación y difusión de ideologías nacionalistas entre la población” (Menéndez, 2006, p. 76). Dicha disciplina, sería el vehículo para inculcar comportamientos cívicos y nacionalistas, por eso en las escuelas elementales o de primeras letras se debía enseñar.

La enseñanza de la historia se asoció con el fomento de los valores cívicos hacia los ciudadanos. Sin embargo, en los diversos proyectos educativos que existieron a lo largo de la primera mitad del siglo XIX, la historia no aparecía como una materia contenida en los diferentes planes escolares.¹ Es hasta el año de 1854 cuando en el currículo de primaria, aparece la materia de elementos de historia moderna y elementos de historia antigua con la de la edad media (Meneses, 1998, p.163). Lo anterior no quiere decir que la Historia no haya sido enseñada a nivel elemental, más bien, lo que ocurrió es que no había una reglamentación en la cual se expusiera a esta disciplina como un aprendizaje obligatorio;² por lo tanto, como ya se ha reiterado líneas arriba, la función social de la Historia radicaba en el hecho de infundir ideas y valores de corte cívico por lo cual se incluía en el aprendizaje del catecismo político, en los conocimientos de derechos civiles, o en las nociones necesarias de la constitución. Con estas asignaturas se ponía de manifiesto el amor a la patria y la necesidad de instruir a los futuros ciudadanos sobre sus derechos y deberes políticos (Torres, 2016, p. 89). A pesar de esto, se publicaron diversos libros sobre Historia y, de acuerdo con Rosalía Menéndez, el momento en el cual México perdió la mitad de su territorio en la década de los años cuarenta, “replanteó la urgente necesidad de enseñar la historia de México a las nuevas generaciones de mexicanos” (Menéndez, 2006, p. 77).

Lo anterior, se reafirmó a partir de la década de los años sesenta, cuando el triunfo de los liberales encabezados por Benito Juárez (1806-1872) ante los conservadores fue eminente. Sin embargo el tema de la enseñanza de la Historia, cobró aún más importancia durante el porfiriato. Se puede argumentar que a partir de ese momento comenzó una reglamentación oficial en torno a la educación y, en esta, se incluyó a la historia en los programas de estudio pues se consideró que con ella se difundiría “la ideología de los liberales mexicanos a través de un discurso de progreso, libertad y amor a la patria” (Menéndez, 2006, p. 79).

En 1887 entró en vigor el currículo de primaria para niños que estaría anexa a la Escuela Normal, en el apareció la materia de Geografía e Historia General de México y en el año en el que se celebró el Primer Congreso de Instrucción (1890) surgió un nuevo plan que se adoptaría para la primaria elemental y para la superior. En el caso de la primera se incluyó el aprendizaje de nociones de Historia Patria y en la segunda, temas de Nociones de Historia General.

Ahora bien, cuando Gregorio Torres Quintero era niño y estuvo en edad de ingresar a la instrucción en las primeras letras debió haber sido aproximadamente entre 1972 o 1973. Para esos

¹Esos planes corresponden a los proyectos educativos de los años 1823, 1826, 1827, 1832, 1833, 1834 y 1853

²Esto no ocurrió en niveles superiores de educación; por ejemplo, en el proyecto de 1823 en el currículo de preparatoria, si se incluyó la materia de cronología y elementos de historia, en el de 1826, cambió por cronología, literatura e historia, esto, solo por mencionar algunos ejemplos.

años ya habían ocurrido importantes legislaciones en torno a la educación en México,³ con las que se había conseguido que la educación fuera obligatoria. En esos momentos, Sebastián Lerdo de Tejada (1823-1889) era el presidente y el asunto educativo seguía vigente, por lo que se estimó necesario crear un proyecto que reformara la educación, mismo que llevó el nombre de *Proyecto de Reforma de Instrucción Primaria en las Escuelas Municipales de México* (Meneses, 1998, p. 268). Diversas novedades educativas se plantearon en este programa, específicamente para la escuela elemental. Se propuso que se siguieran enseñando Escritura, Gramática, Aritmética, Dibujo lineal, Moral y Urbanidad; mientras que para las escuelas de segundo grado además del estudio y perfeccionamientos de esas disciplinas, se agregó la Geografía y la Historia. También para ese mismo año se estableció la obligatoriedad de la enseñanza:

Después de declarar que la instrucción es obligatoria y responsabilizar a los ayuntamientos de vigilar que se cumpla, determina su contenido: lectura, escritura, elementos de aritmética y sistema métrico decimal y lecciones de urbanidad y moral práctica; fija la edad: de los cinco a los 13 para varones y 11 para las niñas, y establece las sanciones para los padres y tutores: multa, siempre que nos justifiquen la asistencia del niño a la escuela 20 días al mes, o su enseñanza en el hogar (Meneses, 1998, p. 272).

De acuerdo con Ernesto Meneses (1998), el proyecto educativo al que se ha aludido no se llevó a cabo, pues el tema de la obligatoriedad de la educación, es decir, de la asistencia de los niños a las escuelas oficiales, fue un problema serio. ¿Por qué? Sencillamente porque no existían las suficientes escuelas públicas que atendieran la demanda de estudiantes y además porque no todos los padres enviaban a sus hijos a estudiar. No obstante es importante considerar este proyecto —aunque fallido— para comprender el contexto en el cual Torres Quintero se educó. Él quería estudiar, aprender a leer y escribir, sus padres comprendieron esto e hicieron lo posible por apuntarlo en una escuela.

A la edad de diez años inició estudios de primeras letras en la “Escuela Progreso”, estudió con un maestro de nombre Francisco Pamplona (Rodríguez, 2014, p. 66). Aprendió a través del sistema lancasteriano y de acuerdo con la reglamentación propia del estado de Colima. Fue en esa escuela y con ese maestro que Torres Quintero comenzó a amar el conocimiento:

A partir de ese día mi vida se vio envuelta en la rutina de la cotidiana rutina de la escuela. La clase iniciaba con el canto de un himno, que diariamente infundía en nuestros espíritus la alegría por el estudio. Luego venían las clases, que el maestro desde el pizarrón desarrollaba: dictado, ejercicios y su corrección entre unos a otros. Más tarde venía el recreo, feliz momento de juego y de esparcimiento antes de regresar de nuevo a clases. Íbamos a comer a casa y regresábamos al aula hasta las cinco de la tarde, cuando terminaban las labores del día. Al toque de la campana, salíamos en tropel en una mezcla de algarabía y alegres despedidas, para llegar a casa henchidos del conocimiento aprendido (Rodríguez, 2014, pp. 68-69).

Cuando Torres Quintero comenzó a estudiar, el país comenzaba una nueva etapa política, pues Porfirio Díaz (1830-1915) asumía en poder, en noviembre de 1876. En cuestiones educativas se dio continuidad a las propuestas precedentes sobre la educación gratuita y obligatoria. También se atendería una reforma educativa que planteaba una reglamentación que se iría consolidando con el paso de los años; en este sentido, la enseñanza lancasteriana desaparecía y en su lugar se comenza-

³Me refiero a las leyes de instrucción de los años 1861, 1867 y 1869.

ría a utilizar un nuevo método pedagógico conocido como “enseñanza objetiva”.⁴ La educación se sostendría con fondos públicos, las escuelas municipales también debían ser mejoradas, el objetivo principal del gobierno mexicano de ese entonces fue lograr una modernización y una uniformidad en la enseñanza.

En 1978 se establecieron los reglamentos para las escuelas primarias de niños y niñas, con ellos se aplicaría un currículo definido para el nivel elemental y el superior. Justamente a Torres Quintero le tocó vivir esta modernización educativa. Para esos momentos ya estaba por concluir la educación elemental y comenzaría con la superior que tenía una duración de tres años. En cada uno de ellos conoció y aprendió Historia, pues de acuerdo con la reglamentación en el primer año se enseñaba Historia de América; en el segundo Historia de México y en el tercero Compendio de Historia general y Cronología.

Ya para 1881 presentó sus exámenes finales. María de los Ángeles Rodríguez ha reconstruido una interesante biografía sobre Torres Quintero, pues aunque la ha realizado a manera de una novela histórica, ella ha localizado datos muy interesantes de su vida educativa durante su infancia y juventud:

Al finalizar tuve el orgullo de recibir un premio de manos del gobernador Agustín Santa Cruz. Se me concedió medalla de honor ante el buen desempeño escolar que tuve... Ese día, el gobernador iba acompañado del Inspector de Instrucción Pública, don Ramón R. De la Vega. (Rodríguez, 2014. pp. 82-83).

Después ingresó al Liceo de Varones de Colima, Gregorio Torres Quintero tenía quince años. Estudiar en ese establecimiento equivalía a realizar los estudios que podemos denominar como secundarios, recordemos que aún no existían los estudios universitarios, entonces este tipo de instituciones proporcionaban una educación más allá de la elemental. Los estudios abarcaban cuatro aspectos principales: intelectual, moral estética y física (Rodríguez, 2014, p. 96). Torres Quintero se inclinó por estudiar las materias pertenecientes al área educativa y humanística, cursando “filosofía, literatura y pedagogía, además de francés, inglés, gramática española, lógica y dibujo”. (Rodríguez, 2014, p. 96).

El paso hacia los estudios normalistas era más que evidente, pues como se puede apreciar, desde muy joven estuvo interesado por la educación y la pedagogía, elementos que se convirtieron en su profesión con el paso de los años. Ser un estudiante inteligente y dedicado lo llevó a titularse en 1883; luego se integró como maestro del Liceo.

Desde ese momento comenzó una prolífica carrera magisterial, pues además de desempeñarse como maestro también ocupó cargos como director de escuelas tanto en Colima como en otras partes de la república. En este punto sucedió algo muy interesante, el gobierno mexicano envió una circular a todos los estados de la República Mexicana en la cual invitaba a los gobernadores a elegir a dos candidatos para enviarlos a estudiar a la Escuela Nacional de Profesores de la Ciudad de México creada en 1887; y Torres Quintero fue elegido:

⁴Se define como un orden y método que va de acuerdo con la marcha natural de la evolución física y psíquica del hombre en la cual se buscó que los niños despertaran “percepciones claras de las cosas, para lo cual se presentan los objetos mismos o las imágenes de ellos; primero las cosas y después los nombres de las cosas” (Diccionario de Historia de la Educación en México, 2002).

Con la apertura de la institución se inició en México una época de renovación educativa a nivel nacional. Si bien ya se habían dado algunos esfuerzos en varias regiones del país, en especial en Veracruz, con la creación de la Normal de Jalapa bajo la dirección del pedagogo suizo Enrique Rébsamen. No obstante hacía falta un centro donde se ubicaran todas las corrientes e influencias que existían para irradiarse a partir de éste al resto de la nación. Por eso fue que se invitó a becarios estudiantes de todos los estados. (Rodríguez, 2014, pp. 145-147).

Considero que haber trabajado en diversas escuelas y haber ingresado a la Normal de Profesores, fueron factores que ayudaron a Torres Quintero a modelar su idea de cómo debía ser la educación en México, también en la labor de insistir por una mejora educativa en los aspectos de la enseñanza y aprendizaje, trabajo que realizó con constancia a lo largo de su vida. En ese proceso, la Historia fue precisamente uno de sus intereses, pues como vimos anteriormente, esta disciplina escolar la cursó en sus años de primaria superior, es posible que allí haya comenzado a surgir en él su profundo amor a la patria, comprendió que con ella se forjaba el espíritu nacionalista que daba forma y sentido al orgullo de ser mexicano.

La patria mexicana: Elementos de historia nacional

Cuando Gregorio Torres Quintero publicó por primera vez su libro *La patria mexicana. Elementos de Historia Nacional* fue hacia el año 1900. Para ese tiempo, la Historia ya formaba parte del currículo educativo en las escuelas primarias. La obra está dividida en dos volúmenes, cada uno de ellos destinado a un nivel correspondiente de aprendizaje; es decir, la primaria elemental y la superior. Podemos asegurar que fue una obra exitosa, debido a que tuvo varias ediciones. Para 1910 se publicó la sexta edición, esto a cargo de la casa editorial Herrero Hermanos Sucesores, una edición que ha resultado más fácil de localizar y en la cual este texto se ha basado.

Comencemos por decir que en el autor, dedicó este trabajo a los niños de México a quienes les expresó su amor, un sentimiento que podría hacerles llegar a través del conocimiento, este caso del histórico. Para él, la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina histórica tenía una firme convicción: cultivar y fomentar entre los escolares el amor a la patria, en sus palabras:

En él podéis adivinar cuánto cariño me inspira esta bella patria en que hemos nacido y cuánto cariño consagro á [sic] sus héroes y á sus santas leyes. Y ya que yo siento todo esto, aspiro á que vosotros también lo sintáis, porque tengo la convicción de que el amor á la patria y á las cosas á que ella pertenecen, es uno de los sentimientos más nobles que se pueden abrigar en el corazón humano (Torres, 1910, p. 7).

Con la historia se podrían formar buenos mexicanos, pero para lograr esa meta debía ser necesario encontrar una buena manera de enseñarla, una forma que evocara el surgimiento del sentimiento patriótico. Con ese método se conocerían los acontecimientos pasados, los nombres de los héroes nacionales y las fechas importantes; pero también se les enseñaría a los niños a comprender qué fue lo que pasó y cómo sucedió. Es en este último punto con el cual quiero destacar la valiosa obra de Torres Quintero en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia, pues para él no sería un asunto de memorización y repetición de datos sino que debía implicar un ejercicio de comprensión

Transmitir la idea de que la Historia no solo se compone de datos sino que más bien tiene que ver con un proceso cognoscitivo de comprensión y no de memorización, resultó ser una postura de

enseñanza innovadora que lo conllevó a planear una pedagogía basada en una narrativa estimulante para los alumnos.

Cuando se revisa el texto, lo primero que puedes leer es la dedicatoria que hace a “los niños mexicanos”, en ella Torres Quintero nos explica un poco sobre la forma en la que la Historia era enseñada cuando él era un niño. Nos dice que en esos tiempos no había muchos libros escolares y, que para el caso de dicha disciplina, los que existían no contaban con grabados o dibujos. Entonces encontramos la primera novedad pedagógica: las imágenes.

¡Felices vosotros que podéis estudiar las cosas de nuestra patria en los libros cuyas páginas tienen numerosos grabados!

Cuando yo era niño como vosotros y concurría á las escuelas públicas para beber, aunque fueran pocas, unas gotas de ciencia, eran muy raros los libros escolares que contuvieran grabados...

Pero debido al adelanto que desde hace treinta años se ha venido produciendo en México, los libros se han mejorado y perfeccionado. (Torres, 1910, p. 7).

De acuerdo con lo anterior, los niños a quienes estaba dirigido el libro debía sentirse muy contentos por la oportunidad de estudiar y aprender con libros que tenían características diferentes a los que él tuvo en su infancia:

¡Yo os envidio, pequeños compatriotas míos, y siento muchas veces deseos de volver a ser niño para estudiar al lado de vosotros, oyendo las explicaciones de vuestros maestros!... ¡Ay! ¡Los de mis tiempos explicaban tan poco!

Pero ya que yo no puedo tener la dicha vuestra, quiero, porque amo mucho á [sic] los niños que estudian, ayudaros un poco en vuestras tareas escolares, escribiendo para vosotros el presente libro (Torres, 1910. p. 7).

Fue esta la motivación que llevó a Gregorio Torres Quintero a concebir un libro de Historia, en el que las imágenes no serían la única propuesta para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños en esta disciplina, pues para lograr con buen éxito esta meta, el autor aconsejaba no aprender de memoria, en vez de eso, era mejor hacer un resumen en el cual los alumnos anotaran las cosas más destacadas e importantes de cada lección. Por su parte los maestros también serían parte del proceso, ya que ellos revisarían al final las notas: “Reuniréis todos esos resúmenes, debidamente ordenados en un cuaderno de papel, y os prometo que veréis con sumo placer vuestro cuadernito, y algunas veces, os lo aseguro, os sentiréis orgullosos de haber escrito un *libro de historia*” (Torres, 1910: 8).

Este es otro punto interesante a destacar, pues en otros textos de Historia que he podido consultar, he observado que los autores agregan el resumen al final de cada lección, en el caso de *La patria mexicana*, se sugiere que este trabajo lo haga el niño pues a través de este ejercicio ellos procesarían y comprenderían mejor la información:

Y así á [sic] ese trabajo agregáis las sabrosas pláticas que mantendréis con vuestros maestros, hablando sobre el tema de cada lección, además de las numerosas preguntas que os harán sobre el mismo, no dudéis que los resultados definitivos serán benéficos...

¡Ah! Sí así lo hacéis, pensaré que no habrán sido estériles las largas horas que he pesado en la composición de esta HISTORIA DE MÉXICO (Torres, 1910, p. 8).

Con la última frase de la cita anterior, queda claro que el proceso por el cual se concibe un libro de texto no es sencillo, pues implicaba que el autor debía pasar horas de investigación para recolectar la información y una vez que esto había finalizado, hacer la selección de los materiales que iba a utilizar para componer cada una de las lecciones de la obra.

Pasemos ahora a los contenidos de los libros. En el caso del primer volumen, está organizado en tres partes: Historia antigua, la Conquista y la Dominación española. Cada uno de estos apartados cuenta con diversas secciones, en total son sesenta.

En el apartado de Historia antigua, se abordan temas como el hombre prehistórico, los pueblos antiguos de México; entre ellos los mayas, los toltecas y los mexicas. Cada lección presenta información y se acompaña con una imagen que hace referencia a la temática que se está tratando. En la conquista, agregó temas sobre Hernán Cortés, la matanza de Cholula, la matanza del templo mayor, la batalla de Otumba y la caída de México. Finalmente, en la siguiente de la dominación española, habló sobre las encomiendas, los virreyes, la inquisición, los tumultos indígenas, la vida colonial.

A continuación se presenta un fragmento de una de las lecciones de este libro, el tema que se expuso fue sobre la caída de México, Tenochtitlán:

Cortés hacía frecuentes propuestas de paz; pero Cuauhtémoc respondía:

—¡Primero morir!

Al ver aquella resolución el conquistador comenzó á [sic] destruir la ciudad; 150,000 demolidores iban derribando las casas y dejando el terreno plano.

Siete octavas partes de la ciudad estaban en poder de los españoles, y no obstante eso, los mexicanos no se rendían.

Pero llegó un día en que los guerreros ya no tenían fuerzas para levantar el macuahuitl.

Era el 13 de Agosto de 1521.

Los españoles y aliados atacaron por todas partes (Torres, 1910, p. 108).

El volumen dos de la *Patria mexicana* da continuidad lineal de los procesos acontecidos en la historia de México; de tal manera, que comienza con la Independencia, continúa con el Primer Imperio, sigue la República y llega a la Reforma. Tiene un total de cincuenta y seis lecciones y, al igual que el anterior, cada una de ellas está acompañada de una imagen que ilustra la temática que se está tratando.

En la Independencia abordó temas como la conspiración, el 16 de septiembre de 1810, las primeras campañas de José María Morelos y Pavón, a Vicente Guerrero, el plan de iguala, el triunfo del Ejército Trigarante y la entrada triunfal a la ciudad de México del 27 de septiembre de 1821. Sobre el Primer Imperio habló de la figura de Agustín de Iturbide y el tiempo que duró a la cabeza de la nación mexicana. En el caso de la República narra la caída del Primer Imperio, y los diversos acontecimientos sucedidos desde 1824 hasta la guerra de Texas, también habla sobre la Guerra de los pasteles, la Invasión norteamericana y sobre Antonio López de Santa Anna. Para la Reforma comienza hablando por el plan de Ayutla, sobre la Constitución de 1857, sobre los conservadores, de Benito Juárez, de la Guerra de Reforma y del triunfo de los liberales.

Veamos un ejemplo de su escritura, en este ejemplo, se abordó a la Constitución de 1857:

Siendo presidente interino de la República don Ignacio Comonfort, se reunió el *Congreso Constituyente*, el cual inauguró sus labores en medio de los continuos pronunciamientos del partido contrario.

El grito de los conservadores era: *¡Religión y Fueros!*, porque decían que los hombres de Ayutla querían destruir la religión y los fueron ó [sic] privilegios; lo primero no era cierto, lo segundo sí. Los liberales predicaban no la destrucción de la religión, si no la *libertad de cada cual para adoptar la religión que guste*, porque si es un crimen esclavizar los cuerpos, lo es mucho más esclavizar las conciencias. Tan injusto es querer que los hombres sean católicos á [sic] la fuerza, como querer que sean protestantes ó mahometanos por la violencia. Los liberales no rechazan á nadie. La *tolerancia religiosa* permite que otro tenga otra religión; la *libertad de conciencia* es un derecho que tenemos de abrazar la religión que mejor nos acomode. Hay personas (y esos son los conservadores) que no admiten ni siquiera la tolerancia, y por eso se llaman intolerantes (Torres, 1910, p. 135).

Como ya se ha resaltado con anterioridad, para Gregorio Torres Quintero era importante que los niños no memorizaran solamente la información, sino que su objetivo era alentar en ellos el aprendizaje a través de la comprensión, cuando uno analiza la redacción y el contenido que agregó en cada lección, se puede entrever que las explicaciones que da intentan conducir al niño a ese proceso de análisis y comprensión no sólo de lo que ocurrió en el pasado sino que también de la conformación de su presente, un momento que era una consecuencia de todo lo que había ocurrido antes. Esto último, en nuestros días, puede considerarse como una gran aportación del maestro a la asignatura de historia y a su aprendizaje.

Para finalizar quiero agregar que a pesar de lo argumentado anteriormente, el libro de Torres Quintero no escapó de una composición lineal de los sucesos, nos relata acontecimientos, nombre y fechas que se ubican perfectamente en lo que podemos denominar como historia oficial. No es que esto sea algo malo o que demerite la obra, pues debemos comprender que esa era la forma de concebir la historia, esta linealidad que se refleja en la narración, de batallas, fechas, anécdotas (Galván, 2010, p. 116) eran los elementos que podían despertar en los niños sus patriotismo; en otras palabras conseguir la unión nacional de los futuros ciudadanos de la República Mexicana, este fortalecimiento de la identidad nacional conllevaría a la conformación de una conciencia histórica, un asunto que debía atenderse y del cual tanto Gregorio Torres Quintero, como muchos otros intelectuales que escribieron textos de historia tuvieron presente.

En mi opinión, su pensamiento y su forma de concebir la educación para los mexicanos, se vio reflejada en cada uno de los productos que derivaron de sus inquietudes intelectuales, pero también fueron una consecuencia de una característica muy especial en la vida de Torres Quintero, ya que él vivió tres momentos diferentes de nuestra historia, fue testigo del porfiriato, la revolución y la posrevolución.

REFERENCIAS

- Galván, L. (2010). Memorias en papel. La historia como disciplina en el currículo de la escuela primaria, 1867-1940. En *Las disciplinas escolares y sus libros*. (p. 111). México: Juan Pablos Editor.
- Hernández, G. (2004). *Gregorio Torres Quintero, su vida y su obra (1866-1934)*. México: Universidad de Colima.
- Meneses, E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*. México: Universidad Iberoamericana.
- Menéndez, R. (2006). Funciones sociales de la enseñanza de la historia. En *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*. México: Academia Mexicana de la Historia.

- Rodríguez, M. (2014). *Yo, Gregorio Torres Quintero*. México: Archivo Histórico del Municipio de Colima-Tierra de Letras.
- Torres, A. (2016). El catecismo político como herramienta de enseñanza. José María Luis Mora y su Catecismo de la Federación Mexicana de 1831. En *Letras históricas*. México: Universidad de Guadalajara.
- Torres, G. (1910). *La patria mexicana. Elementos de Historia Nacional*. México: Herrero Hermanos Sucesores.

EL CAMINO HACIA LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN MÉXICO

MARÍA CRISTINA MONTOYA RIVERO
PATRICIA MONTOYA RIVERO
VALERIA SOLEDAD CORTÉS HERNÁNDEZ
Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM

Resumen

Porfirio Díaz se ocuparía de impulsar la modernidad nacional que permitiera a México integrarse al concierto de progreso y aparente bienestar. Hacia 1890, el orden social había sido consolidado, pero las estrategias educativas generadas en la Reforma mostraban ya un desgaste innegable que requería una mejora inmediata: la desigualdad social impidió que la enseñanza elemental se implantara por completo en el ámbito educativo con deficiencias evidentes; además, la enseñanza de la historia había quedado relegada a un segundo orden.

Con la celebración de los dos Congresos de instrucción, se planteó la reforma escolar; se buscó la uniformidad en la enseñanza conservando su carácter de obligatoria, gratuita y laica; y, entre otras cosas, se establecieron los métodos y los contenidos de la materia de Historia para todo el país. Esto último generó interés en los intelectuales, que comenzaron a escribir obras enfocadas a la enseñanza de la historia, como la polémica *Guía metodológica para la enseñanza de la historia*, de Enrique Rébsamen.

Además, existieron otros medios por los cuales se difundió la historia para incitar al patriotismo y las buenas acciones cívicas y morales, poniéndola al alcance de un público amplio que incluía a los sectores sociales marginados y los niños.

Palabras clave: enseñanza, institucionalización, historia patria, México siglo XIX.

A MANERA DE INTRODUCCIÓN

Bajo la necesidad de reducir la influencia social de la Iglesia, en la República Restaurada se establece la Ley orgánica de Instrucción Pública el día 2 de diciembre de 1867, con el fin de eliminar la enseñanza de la moral cristiana en las escuelas y establecer la de una moral laica y los “rudimentos de historia y geografía, especialmente de México” (Bazant, 1996, p 54). Las bases elementales de la educación consideradas entonces eran la gratuidad, la laicidad y la obligatoriedad.

El liberalismo triunfante pretendía la formación de un Nuevo Hombre que fuera libre de fanatismo religioso, nutrido por conocimiento científico y racional, y apegado al positivismo, doctrina que el gobierno empezó a difundir como una panacea para establecer el orden social y político, y, a partir de ese, promover el progreso nacional.

Sin embargo, el modelo no pudo lograrse de forma homogénea en todo el territorio mexicano. La educación moral religiosa quedó relegada al ámbito familiar debido a la separación de la Iglesia y el Estado que se estableció con el triunfo de la República. Esta política educativa, además, provocó conflictos sociales como consecuencia de la profunda religiosidad de la población, y, en cambio, no generó los valores nacionalistas, de unidad e identidad que se esperaban.

Con la consolidación de Porfirio Díaz en el poder (1884), se inician los intentos de reconciliar a la sociedad mexicana mediante vías variadas, como el intento de acercar a indigenistas e hispanistas, fomentando la idea de que los mexicanos eran producto de un mestizaje no solo cultural. La relación con la Iglesia católica se suavizó y se le permitió a ésta realizar tareas educativas, particularmente a nivel elemental, se difundió la idea de que todos somos hijos de una sola patria y por lo tanto la necesidad de identificar a los mexicanos con una sola historia.

A largo de los años en que el porfirato estuvo vigente tampoco hubo homogeneidad en los sistemas de enseñanza. Se hicieron reformas a las leyes educativas y se hizo necesario convocar a los Congresos de Instrucción Pública a partir de 1889 para unificar criterios pedagógicos y de contenido.

Los conservadores, que habían sido derrotados en 1867 y desde entonces permanecían mal plantados por la historia liberal, aprovecharon la política de reconciliación porfirista para reunirse con la Iglesia y justificar su actuación pasada mediante la enseñanza de la historia, cuya importancia ya se había destacado desde 1878 cuando José María Vigil, en cinco artículos publicados en el periódico *El Sistema Postal*, argumentaba la necesidad de educar para fomentar el amor a la patria, amor que sólo era posible desde la enseñanza de la historia

Además de ello, el régimen vio con buenos ojos otras vías de la enseñanza de la historia fuera de las aulas y de los libros de texto, tales como artículos periodísticos, novelas históricas y textos breves de historia dirigidos a la infancia. Estos materiales aumentaron y se diversificaron, constituyendo una educación informal que podía llegar a influir a la sociedad de la misma manera que los métodos formales.

El objetivo de esta ponencia es reflexionar sobre los pasos que se dieron para llegar a una institucionalización de la enseñanza de la historia a finales del siglo XIX, que marcó el rumbo de la educación hasta el cambio de siglo. En el aspecto metodológico, para su elaboración partimos de la revisión de textos de autores de los siglos XIX y XX sobre la historia de la educación en México, para establecer la relación entre una manera informal de difundir la historia nacional y la política educativa del porfirato.

Las nuevas políticas educativas: Congresos de Instrucción Pública (1889 y 1890-91)

Hacia las últimas décadas del siglo XIX, el mundo comenzaba a deslumbrarse con el naciente capitalismo; los estados occidentales se apresuraban a adoptar las políticas necesarias para incluirse en ese concierto de modernidad y progreso definido por el desarrollo industrial y de mercado.

Díaz, a partir de su tercer periodo de mandato, se ocuparía de impulsar la modernidad nacional que permitiera a México buscar su lugar en ese concierto de progreso y aparente bienestar. Hacia 1890, el orden social había sido consolidado y no se ponía en duda la legitimidad de Díaz al frente de los destinos nacionales; por otro lado, las estrategias educativas generadas en la Reforma mostraban ya un desgaste innegable que requería una mejora de la forma más inmediata posible.

El positivismo como filosofía del conocimiento arraigada recomendaba el enciclopedismo y el apego total a los textos. Gabino Barreda había centrado la enseñanza de la moral laica en la difusión de textos positivistas y racionalistas y, de esta manera, la enseñanza de la historia había quedado relegada a un segundo orden.

Por otro lado, la desigualdad social producida cuestiones económicas y políticas, impidió que la enseñanza elemental se implantara por completo en el ámbito educativo con deficiencias evidentes: la educación media y superior se había centrado en los grupos sociales privilegiados con la intención de preparar a las élites intelectual, económica y política; al mismo tiempo, se hacía urgente la educación de los niños, mujeres, trabajadores y campesinos que antes no fueron incluidos por considerar el esfuerzo inútil en favor de que se integraran a los procesos de producción nacional.

Fue en ese ambiente que el gobierno se propuso convocar al Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública. Este fue celebrado en 1899 con Justo Sierra como presidente y el pedagogo Enrique C. Rébsamen como vicepresidente. Joaquín Baranda, ministro de Justicia e Instrucción pública, convocó a este congreso que aspiraría a fundar el Sistema Nacional de Instrucción Popular.

Este primer Congreso se celebró a partir del 29 de noviembre de 1889, los trabajos iniciaron el 1 de diciembre y se clausuraron cuatro meses después. El principal acuerdo se centró en buscar la uniformidad en la enseñanza conservando su carácter de obligatoria, gratuita y laica. También se retomó el tema de la enseñanza de la moral en las escuelas, aunque con la idea de mantener dicha asignatura bajo una perspectiva positivista, desde una metodología práctica y con el fin de promover en los niños “un espíritu recto y digno, fomentar temas como el honor, veracidad, sinceridad, dignidad personal, respeto a sí mismo, modestia y conocimiento de los propios defectos” (Bazant, 1996, p. 60).

Se acordó redactar guías metodológicas como medio para implantar la reforma escolar. Rébsamen escribió su *Guía metodológica para la enseñanza de la historia en las Escuelas Primarias Elementales y Superiores de la República Mexicana*, que vio la luz por primera vez en la *Revista Pedagógica México Intelectual*, el 16 de septiembre de 1890. Esta publicación fue considerada como un documento oficial emanado del Congreso, y se publicó en cada uno de los estados.

En el Congreso se convino, de manera adicional, crear la figura del maestro ambulante que, sin un lugar de trabajo fijo, tenía la labor de ir enseñando de colonia en colonia. También se solicitó la multiplicación de escuelas y la formación de colonias infantiles en el ámbito rural. Se clausuró la Compañía Lancasteriana, no sin antes reconocerle los valiosos servicios que había prestado a la patria desde 1822.

El Congreso estableció el programa de estudios para la primaria elemental y superior.

Fue en aquel congreso de 1889 que se establecieron los métodos y los contenidos de la materia de historia para todo el país; esta asignatura se impartiría en tres cursos: segundo, tercero y cuarto, siendo hasta este último en el que se recomendaba el uso de libros de texto como una herramienta para el maestro. Los contenidos que se debían cubrir eran:

- Segundo año: Relatos y conversaciones sobre los personajes más notables y los hechos principales de la Historia nacional: desde los tiempos primitivos hasta nuestros días.
- Tercer año: Ideas generales sobre la historia antigua y la época colonial, explicando los sucesos más importantes y los caracteres principales de la cultura de los respectivos pueblos.
- Cuarto año: Hidalgo y la Guerra de Independencia. Proclamación de la República. Santa Anna y la Guerra con los Estados Unidos. Comonfort y la Constitución del 57. Juárez, la Reforma y la Intervención Francesa (Rébsamen, 1904, pp. 24-26).

Finalmente, se convino celebrar un segundo Congreso hacia el final de ese mismo año. La convocatoria se publicó en junio, y fue promovida también por el ministro Baranda. Este segundo congreso se celebró entre del 1 de diciembre de 1890 y el 28 de febrero de 1891.

En esta ocasión, el tema principal fue la profesionalización de los docentes mediante diversos métodos; entre ellos se encontraba la conveniencia de un título profesional, que los estados de la república contaran con escuelas normales para una preparación más completa de los profesores. También se consideró de mayor importancia la preparación de los maestros del nivel elemental al considerarse que ese era el obligatorio y, por lo tanto, el que debía transmitirse a toda la población.

Debido a que la mayoría de los textos utilizados por los maestros eran extranjeros y no se adecuaban a las necesidades del país, en el congreso también se optó por estimular la creación de libros de texto netamente mexicanos, que estuvieran hechos a la medida de los nuevos estudiantes.

Finalmente, otro propósito de este encuentro fue el de integrar y uniformar la educación superior, por lo que se realizaron cambios al plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria, entre los que puede destacar el aumento a seis las horas semanales de la asignatura de Historia Patria.

El debate Prieto-Rébsamen

En la ya mencionada obra de Enrique Rébsamen, *Guía metodológica para la enseñanza de la historia*, el pedagogo suizo quiso enfrentar el tema de la enseñanza de la historia porque la consideró una asignatura fundamental para la formación del carácter nacionalista y del ciudadano propiamente dicho. A pesar de ello, también señala que la mayoría de las escuelas omiten esta asignatura y cuando lo hacen el sistema utilizado es memorístico y rutinario en donde los niños “aprenden de memoria textos en forma catequística, sin darles las explicaciones más indispensables” (Rébsamen, 1904, p. 16).

El autor se centra en el trabajo del maestro, su presencia, su preparación, sus estrategias como narrador con capacidad para reconocer cuando sus alumnos pierden interés en el relato o comienzan a distraerse. Hace un análisis detallado de los distintos métodos usados en la época y describe los programas de estudio tal y como fueron acordados en el Congreso. En el capítulo IV recomienda que el maestro conozca bien los temas a tratar, subraya la importancia que la buena enseñanza puede dejar al alumno en temas de educación moral y cívica, por lo que “es preferible presentar al niño páginas alegres, rasgos generosos y nobles, pero sin omitir los episodios negros, los errores y

crímenes, subrayando los castigos justos (pues) ni el individuo ni la colectividad pueden sustraerse a las consecuencias naturales de sus actos” (Rébsamen, 1904, p. 34).

Rébsamen parece responder a la inquietud del momento de disminuir el protagonismo del libro de texto que, en su consideración, debe ser solo una herramienta más. Aconseja enfáticamente la exposición del maestro, narrando los hechos “en forma de cuento”, fomentando en el alumno curiosidad y raciocinio lógico; mientras que la tarea de revisar textos, memorizar datos y seleccionar acontecimientos quedan como responsabilidad del maestro.

Además, el autor señala títulos de libros que, a su parecer, son adecuados para la preparación del docente, la mayoría de ellos de tendencia liberal.¹ En este listado, omite la obra de Guillermo Prieto, *Lecciones de Historia patria*, publicado en 1886. Lo que no sabemos es si fue voluntario o un desafortunado olvido, pero no dudamos que haya sido uno de los motivos de la feroz reacción del respetado liberal, como se verá más adelante.

Otro punto en el que el pedagogo pone énfasis es en advertir al maestro que no falsear la historia “por servir los intereses de determinada facción, por hacer prosélitos entre sus alumnos”. Su pasión por fomentar el pensamiento lógico y racional entre los estudiantes y tal vez, por el contexto intelectual de la época que exige de las ciencias y el conocimiento en general el apego irrestricto a la verdad de los hechos “tal y como ocurrieron”, lo llevó a exclamar “¡sed verídicos, maestros! ¡no falsifiquéis la historia, ni con la mejor intención, ni siquiera por patriotismo!” (Ortega, 1992, pp. 282-283). Por ello precisa los títulos de libros útiles para que el maestro adquiera los conocimientos históricos necesarios para su labor.

El tema de la educación siempre fue importante para Prieto. Tal vez debido a la celebración del Congreso lo fue más, pues hizo varias publicaciones en el citado rotatorio desde octubre de 1889, a veces firmando con su seudónimo: “Fidel” y otras con su nombre real. Como la autoridad que significaba para la vida cultura, no permaneció indiferente ante la obra de Rébsamen.

La reacción del reconocido y venerable Guillermo Prieto fue publicada en el periódico *El Universal* en cinco artículos publicados a partir del 23 de enero de 1891. En ellos reconoce que la *Guía* de Rébsamen se funde en los principales teóricos del positivismo del momento, que rechaza los métodos memorísticos y que recomiende libros consagrados de la historia patria, pero disiente “en la poca o ninguna importancia que le da a la instrucción cívica” (Rébsamen, 1997, p. 221). Prieto achaca esta falta de interés al origen europeo de su contrincante porque es “otra manera de sentir y comprender la enseñanza de la historia patria” pues Rébsamen sugiere evitar abordar la política, no comprometer la enseñanza con ningún partido político y sugerir que el sentimiento patriótico “debe desarrollarse con buenos ejemplos de virtudes cívicas” (Rébsamen, 1997, p. 221).

Para Prieto, que vivió en carne propia la lucha entre liberales y conservadores por la organización de la nación y se alió al liberalismo, era fundamental abordar la política liberal triunfante en la enseñanza de la historia porque

...en ella se trata de conquistas que elevan, reivindicán y fortalecen la dignidad del hombre y su aptitud para llenar sus grandes destinos; y bajo ese punto, es política la atmósfera que purifica el aliento vital de la libertad y el horizonte sin barreras del vuelo de la conciencia (1997, p. 222).

¹Menciona: el de Manuel Payno, *Compendio de Historia de México* para uso de los establecimientos de la instrucción pública de la República mexicana, publicado en 1870; Manuel Rivera Cambas, *Cartilla de historia de México* para uso de las escuelas de la república, publicado en 1873; Luis Pérez Verdía *Compendio de la historia de México*, publicado en 1883; Enrique Olavarría y Ferrari, *Episodios Nacionales Mexicanos*; y la monumental obra *México a través de los siglos*.

Otro punto que le interesa señalar al autor es la selección de libros que hace Rébsamen, pues, aunque acepta que en entre los textos están obras importantes, lamenta la omisión de “*El compendio* de García Cubas; *Las Lecciones* de Manterola (...) y si se me permite citar el de Guillermo Prieto, escrito (...) en el sentido francés, resuelto y patriótico de la independencia, la libertad y la reforma” (Prieto, 1997, pp. 223-224).

La respuesta del joven pedagogo se limitó a una “Carta abierta. Enseñanza histórica”, publicada también en *El Universal*, el 19 de febrero de 1891, en la que reitera lo señalado en su *Guía*, que la Historia Patria es una asignatura que beneficia a la educación moral y cívica, así como a la formación del carácter de los ciudadanos y se lamenta que, por ser extranjero, se haya expresado mal causando así un lamentable mal entendido.

La crítica de Guillermo Prieto a la obra de un joven Enrique Rébsamen puntualiza los planteamientos para la enseñanza de la historia y, en conjunto, establecen los marcos en los que serán creados los libros de texto y otras publicaciones posteriores a 1890 que aborden la historia nacional y que sean útiles en el salón de clase, entre ellos el de Justo Sierra, *Catecismo de historia patria*, publicado en 1894 y *La Biblioteca del Niño Mexicano*.

Acercamiento a las circunstancias de la educación formal y estrategias informales para la difusión de la historia

Aunque desde el inicio de la segunda mitad del siglo XIX la enseñanza de la historia cobró cada vez mayor importancia, se ha considerado que solamente la cuarta parte de la población en edad escolar asistía a la escuela. También es importante mencionar que, por entonces, la población analfabeta era mayor al 80 %; y el sector indígena, quienes laboraban en el campo y trabajaban en las fábricas y talleres difícilmente recibían instrucción en pos de mantenerlos como fuerza de trabajo, como ya se ha mencionado con anterioridad.

A pesar de ello, según se ha señalado, con la celebración de los dos congresos de instrucción, se planteó la reforma escolar; y, entre los problemas que enfrentó el sistema educativo del país estuvo la falta de libros que familiarizaran a los niños con las ideas de igualdad, libertad y respeto que tanto se buscaban.

Los nuevos libros que se usaron para enseñar historia de México se diseñaron de acuerdo con el programa que se aprobó para la educación de los niños. De los libros de texto utilizados para historia sobresalieron los de autores de tendencia liberal, como el de Manuel Payno, *Compendio de historia de México para uso de los establecimientos de instrucción pública de la República Mexicana*, de 1870; Manuel Rivera Cambas, *Cartilla de historia de México para uso de las escuelas de la república*, de 1873; el de Luis Pérez Verdía, *Compendio de la Historia de México*, de 1883; el de Guillermo Prieto, *Lecciones de Historia Patria*, publicado en 1886; y, de Justo Sierra, *Catecismo de historia patria*, de 1894.

Los textos proporcionaban datos y fechas importantes de la historia, con explicaciones de los hechos y, en algunas ocasiones, los autores daban su punto de vista para darle al niño una breve lección moral. Sin embargo, con frecuencia, la oportunidad y la intención de proporcionar al alumno una enseñanza moral se perdía entre las fechas, lugares y nombres. Fue esta la razón por la que, para facilitar el trabajo de los maestros, se hicieron libros dedicados exclusivamente a la enseñanza del civismo y las buenas maneras en la sociedad. Como ejemplos de esta clase de libros podemos identificar las obras de Juan de la Torre: *Compendio de Instrucción Cívica. Para su uso de las Escuelas Primarias elementales y Superiores de la República Mexicana*, publicada por la Librería Nacional y Extranjera

en 1892 y el libro *Moral infantil o Lecciones de Moral para uso de los niños de ambos sexos*, por Juan Valdés y Cueva, editor de la Librería Católica “El Tiempo” en 1893.

Después del Primer Congreso, y siguiendo los lineamientos de este, se publicaron en 1894 los textos de Justo Sierra: *Catecismo de historia Patria y Elementos de Historia Patria*, que servirían de base a los libros que se publicaron con posterioridad. Llama la atención que el primer texto siga siendo un catecismo, a pesar de que en la *Guía* se criticaba el método memorístico.

De manera paralela a los esfuerzos de institucionalización de la enseñanza de la historia, existieron diversos medios por los cuales se intentaba atender la gran necesidad de difundirla con el objetivo de incitar al patriotismo y estimular las buenas acciones tanto cívicas como morales, al tiempo de ponerla al alcance de un público amplio como las mujeres y los niños, además de los obreros y campesinos, como queda dicho.

Desde principios del siglo, la literatura había encontrado espacio en la prensa para difundir la historia.² La novela histórica decimonónica se caracterizaba por el compromiso de los autores por mostrar “la verdad”. Justo Sierra O Reilly, mencionaba que a través de este tipo de obras lo que se pretendía era ver a través del texto poético, “...cuyo contenido implícito señala las bondades de la ficción literaria para el conocimiento de la historia” (Algaba, 2005, p. 288).

Las principales novelas históricas de este siglo fueron *El pistol del diablo* de Manuel Payno; *Monja, casada, virgen y mártir* de Vicente Riva Palacio; *Navidad en las montañas*, de Ignacio Manuel Altamirano, y *Los mártires del Anáhuac* de Eligio Ancona. Su propósito era el de educar, a diferencia de la novela costumbrista que buscaba mostrar y retratar lo “pintoresco” del mexicano y moralizar a la sociedad. Este tipo de textos, al ser novelas por entregas periódicas, podían llegar a un público extenso, y a pesar de que los mexicanos del siglo XIX no eran asiduos lectores, la información e incluso las historias novelescas se lograban transmitir de forma oral o en establecimientos populares como los cafés.³

Otro rubro fundamental para el aprendizaje de pasajes y personajes históricos fue la crónica entendida como género literario. Esta, nuevamente gracias a su difusión mediante la prensa, logró cautivar a una gran parte de la sociedad. Belem Clarck nos cuenta que “...el escritor, por vocación y oficio, encontró su misión al pretender influir de alguna forma sobre la vida colectiva a través de escritos que hacían públicos”(Clarck, 2005, p. 326).

A pesar de la producción de obras de este tipo y la gran popularidad que por varias vías alcanzaron, no se trató de una tarea sencilla, ya que la cercanía de los autores con los hechos históricos que narraban no permitía una visión alejada de las pasiones que para ese momento dominaban su pluma (Solórzano, 2005). De los autores más representativos de este género podemos mencionar a Manuel Payno, Guillermo Prieto⁴ y Francisco Zarco, entre otros. Todos ellos buscaban expresar sus vivencias para mostrar los hechos históricos con una narrativa más cercana al lector.

Por ejemplo, Francisco Zarco en el periódico *El Demócrata* afirmaba que “...él hablaría del

²La novela histórica mexicana se inspiró en las novelas de Walter Scott. Desde la introducción, hasta la estructura del texto, aunque avanzado el siglo, existieron otras formas de escribirla que fueron modificando la novela histórica. (Algaba, 2005, p.288)

³Para ahondar sobre la prensa mexicana y la transmisión oral de la información consultar Pérez-Rayón, (2001) y Díaz y de Ovando (2005, p. 75-88)

⁴La obra de crónica más importante de Prieto es sin duda *Memorias de mis tiempos*, donde no sólo relata las vivencias de su vida cotidiana, sino que también hace énfasis en personajes decimonónicos, por ejemplo, Anastasio Bustamante “El señor Bustamante era callado pero afable, gustaba de promover conversaciones alegres de buena sociedad”. (1985, p.176)

acontecer nacional; el estado de la sociedad; de las leyes; de la libertad” (Solórzano, 2005, p. 331).

De igual manera, otras expresiones literarias que llegaron a formar parte de la vida cotidiana del mexicano también relataban hechos históricos que quedaron grabados en la memoria colectiva. Algunas de estas expresiones se pueden encontrar en la poesía con autores de gran reconocimiento como Vicente Riva Palacio, Ignacio Manuel Altamirano, Juan A Mateos y Manuel Gutiérrez Nájera, entre muchos otros más que consiguieron por medio de sus versos despertar sentimientos nacionalistas, tal como lo planteaba el objetivo de la educación formal.

Las obras de teatro y las novelas jugaron un papel esencial también. Por ejemplo, las escritas entre Riva Palacio y Mateos, que cuentan con títulos que resultan más que sugerentes, como *El abrazo de Acatempan o el primer día de la bandera nacional*, de 1861; *El cerro de las campanas*, de 1868; *Sacerdote y Caudillo* y *Los insurgentes*, ambas de 1869 (Solórzano, 2005, pp. 336-337). Además, es posible rescatar algunas canciones que fueron escritas bajo la misma intención, como *Los Cangrejos*, escrita por Guillermo Prieto y *Adiós, mamá Carlota*, escrita por Vicente Riva Palacio, entre otras.

Por otra parte, y también de gran importancia, la lectura que era considerada como elemento indispensable para el apropiado desarrollo educativo de los niños, propició la aparición de diversas publicaciones dirigidas a éstos. Ya desde los tempranos años de 1839 se había empezado a editar el *Diario de los Niños*, que traducía los artículos de una publicación francesa cuya temática miscelánea tenía finalidades educativas. En México se consideró pertinente incluir, además, textos informativos sobre nuestro país “no sólo para adecuar y adaptar la publicación a un público mexicano, sino también para fijar los principios políticos y religiosos de los infantes” (Agostoni, 2005, pp. 171-178).

De acuerdo con el historiador galo Philippe Ariès (1998, p. 172), fue en la decimonónica centuria que quedó definida la separación entre el mundo infantil y el mundo adulto, por lo que a partir de entonces se empezó a ver a los pequeños como adultos en proceso de formación y que como tales necesitaban de un trato especial con cuidados y enseñanzas que los fueran convirtiendo en los ciudadanos que eran tan necesarios para las naciones.

En México, la visión de la infancia también correspondió a estos parámetros al pensarse en los menores como en el futuro del país, de ahí que estos requirieran de una educación adecuada y que empezaran a proliferar los textos dedicados expresamente a ellos, estas publicaciones de público infantil también empezaron a responder a los planteamientos que por entonces esgrimían como básicos para la enseñanza de la historia.

Entre 1876 y 1910 podemos contar 11 publicaciones periódicas entre las que destacan, por incluir temas del pasado mexicano, *El Niño Mexicano*, que se publicó entre 1895 y 1896 y *La Biblioteca del Niño Mexicano*, que vio la luz pública entre 1899 y 1901 (Agostoni, 2005, p.177). Estas publicaciones fueron pensadas para chicos lectores menores de 14 años, pero muchas de ellas también iban dirigidas implícitamente para los padres de familia, tutores y profesores, aunque el público que tenía acceso a ellas era mucho más amplio, pues bastaba saber leer.

En el número inicial de *El Niño Mexicano*, emitido el 15 de septiembre de 1895, se escribió: “Sabed, niños, que aprendéis la historia no para guardar en vuestra memoria algunos hechos y algunas fechas, sino para grabar en vuestros corazones el amor a vuestra patria” (Agostoni, 2005, p. 177). Por su parte, los editores de la *Biblioteca del Niño Mexicano*, en un anuncio para promover la venta de la edición completa, aparecido en el periódico *El Popular* de 3 de octubre de 1901, se dirigían a los padres de familia con las siguientes y emotivas frases:

Padres de familia que amáis á vuestros hijos [...]. Que lean, que se instruyan, que no desconozcan los grandiosos episodios de su país. Hacedlos patriotas, nobles y dignos. Que vean con

horror los infames hechos de los traidores y los déspotas, y que admiren y bendigan los nombres de los que nos dieron patria y libertad (*El popular*, 1901, p. 3).

Lo anterior nos lleva a señalar que, aún en las obras de difusión, se trató de seguir los lineamientos del Congreso Nacional de Instrucción Pública, y las obras que de él surgieron, como la de Rébsamen, al tiempo que se alinearon al deseo de Guillermo Prieto de tener como verdadera la historia liberal.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Los pasos que se dieron para llegar a una institucionalización de la enseñanza de la historia muestran el interés de los gobiernos liberales por lograr el control de la educación. A pesar de que en un principio se planteó una clara tendencia al laicismo radical, durante el período de Porfirio Díaz, en la práctica, el gobierno tendió a suavizar esa postura.

Durante este proceso se fraguó la idea de la necesidad de mantener una educación homogénea de la enseñanza de la historia que aspiraba a crear ciudadanos conscientes, nacionalistas, y cívicamente responsables de acuerdo con los nuevos lineamientos de orden y necesidades del México moderno por lo cual se convocaron los Congresos de Instrucción Pública de los cuales emanaría la Ley de Instrucción. De la misma manera surgieron los lineamientos para contenidos y métodos para la enseñanza de la historia, como la *Guía metodológica* de Enrique Rébsamen.

Lo anterior implicó que un liberal de la talla de Guillermo Prieto polemizara con lo planteado por Rébsamen, defendiendo la idea de que la enseñanza de la historia de México debía expresar la importancia que el liberalismo tuvo en la creación del México moderno. Otro logro de los Congresos fue señalar la necesidad de contar con libros de texto apegados a los lineamientos y temáticas que se expresaron en esos foros, exclusivos para la educación nacional.

Por último, flotaba en el ambiente intelectual dar continuidad a las nuevas propuestas de la difusión de la historia, lo que favoreció que empresas editoriales se interesaran por publicar y difundir de manera masiva obras de contenido histórico accesibles a todos los bolsillos, como novelas editadas por entregas, folletines y artículos, enfocados a públicos diversos, entre ellos obreros, mujeres y niños.

REFERENCIAS

- Algaba, L. (2005). Por los umbrales de la novela histórica. (pp. 287-302). En *La República de las letras, asomos a la cultura escrita del México decimonónico*, (I). México: UNAM,
- Agostoni, C. (2005). Divertir e instruir. Revistas infantiles del siglo XIX mexicano. (pp. 171-182). En *La República de las Letras*, (II). México: UNAM.
- Ariès, Philippe. (1988). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. España, Taurus.
- Bazant, Milada. (1993). *Historia de la educación durante el porfiriato*. México: El Colegio de México.
- _____. (1901, octubre 3). Biblioteca del Niño Mexicano. “La Historia de México”, *El Popular*.
- Díaz y de Ovando, C. (2005). El café refugio de literatos políticos y muchos otros ocios. (pp. 75-88). En *La República de las Letras*, (I). México: UNAM.
- Larroyo, F. (1947). *Historia comparada de la educación en México*. México: Porrúa.
- Morales, E. (2001). *Tendencias Educativas oficiales en México, 1821-1911*. México: Universidad Iberoamericana.

- Ortega y Medina, J. A. (1992). *Polémicas y ensayos mexicanos en torno a la historia*. México, UNAM.
- Prieto, G. (1997). *Obras completas, Tomo XXVII. Instrucción Pública, crítica literaria y ensayos*. México: CONACULTA.
- Rébsamen, E. (1904). *Guía metodológica para la enseñanza de la historia*. Recuperado de http://dgb.uanl.mx/la1080022604_pdf.
- Roldán Vera, E. (1996). Los libros de texto de Historia de México. (491-524). En *Historiografía mexicana*, Antonia Pi-Suñer Llorens, *En busca de un discurso integrador de la nación, IV*, México: UNAM.
- Ruiz, L. E., (1975). *Informe sobre el Primer Congreso Nacional de Instrucción con las resoluciones aprobadas, leído por su Secretario Dr. Luis E. Ruiz*. Apud. Ángel J. Hermida Ruiz (introd. y comp.).
- Solórzano, M. T. (2005). Juan Antonio Mateos. (pp. 1831-1913). En *La República de las letras, III*. México: UNAM.
- De la Torre, J. (1892). *Compendio de Instrucción Cívica. Para su uso de las Escuelas Primarias elementales y Superiores de la República Mexicana*. México: Librería Nacional y Extranjera.
- Valdés y Cueva, J. (1893). *Moral infantil o Lecciones de Moral para uso de los niños de ambos sexos*. México: editor de la Librería Católica *El Tiempo*.
- Vázquez, J. Z. (2005). *Nacionalismo y educación en México*. México: El Colegio de México.

FORMAR NIÑAS BIEN: UN ACERCAMIENTO A LA EDUCACIÓN CONFESIONAL DE LAS MUJERES (MÉXICO, SIGLOS XIX Y XX)

HEIDY ANHELY ZÚÑIGA AMAYA
Universidad Autónoma de Baja California.
HIRAM FÉLIX ROSAS
Universidad de Sonora

Resumen

La presencia de la Iglesia en México es un eje determinante que ha formado alumnos desde la época colonial hasta la contemporánea. Aunque en determinados momentos históricos se trató de minimizar su influencia –por ejemplo, a través del artículo tercero constitucional en 1917–, las autoridades religiosas reprodujeron valores y tradiciones católicas a través de la enseñanza formal; así que se rebelaron, cedieron y conciliaron para mantenerse como figura influyente de la educación en nuestro país. No obstante, la formación exclusiva de niñas fue una atribución que distintas congregaciones religiosas adoptaron como suya. Esta ponencia explora la forma en la que se ha educado a las mujeres a través de los colegios católicos mexicanos durante los siglos XIX y XX.

Palabras clave: educación, mujeres, iglesia.

La educación proporciona habilidades y valores a un individuo para que satisfaga sus propias necesidades. Este proceso depende del contexto social, económico y político en el que se desenvuelve cada uno. En los Estados modernos, el gobierno garantiza y provee los servicios educativos para sus ciudadanos. Sin embargo, en México, desde la época independiente, el Estado no educó a sus ciudadanos: se mantuvo imposibilitado de cubrir las necesidades educativas.

Esto ocasionó, que recurriera al apoyo de civiles y religiosos para cubrir las necesidades escolares. Particulares y congregaciones religiosas, fundaron escuelas para educar de manera gratuita a niños sin recursos. Los particulares, a través del pago de profesores privados, y la Iglesia mediante las escuelas pías.

En su obra *Educación, lectura y construcción de género en la Academia de Niñas de Morelia, 1886-1915*, la historiadora Oresta López Pérez (2016) señala que en nuestro país existe un conocimiento precario y fragmentado sobre el estudio de los proyectos educativos dedicados a las mujeres desde el siglo XIX y principios del siglo XX; por ello, propone ahondar directamente la historia propia de las escuelas que han destinado sus funciones y esfuerzos a la educación de las mujeres en México.

López Pérez (2016, p. 27) indica que los historiadores de la educación en Europa “han recorrido un largo trecho de experiencias estudiando la historia de las instituciones educativas”, por lo que reconoce la importancia de que en nuestro país se mire al interior de los espacios formadores de mujeres, es decir, se recuperen sus historias. Como parte esencial de su planteamiento, la autora también señala que la revisión de los libros y lecturas asignadas a las niñas es esencial, pues da cuenta del tipo de formación que se buscaba para las niñas mexicanas durante el periodo final de Porfirio Díaz.

Una de las grandes aportaciones de López Pérez es el planteamiento de que, a través de las lecturas, las prácticas culturales y las experiencias escolares se escondía un mundo segregado por los sexos. Por un lado, la educación brindada a las mujeres les abría un campo de nuevos conocimientos,¹ pero por otro, les mostraba un espacio de límites y controles de género en su vida familiar y pública. Existía un currículo diferenciado para niñas y niños.

Por ejemplo, en los requisitos para crear colegios de niñas en Michoacán, se encontraba la obligatoriedad en la enseñanza de las labores de costura, si no se garantizaban estas clases, la escuela no se autorizaba. Además, la contratación de las maestras dependía de sus “habilidades de aguja”, por lo que estas actividades en las mujeres eran más valoradas que la propia lectura y escritura. La evaluación a las niñas también se medía en cuanto al talento con sus “manos”, aquellas que no mostraban destrezas suficientes para las labores de costura y bordado eran consideradas “mal educadas” (López Pérez, 2016, p. 29).

Retomando el currículo diferenciado entre hombres y mujeres, López Pérez (2016) afirma que éste se evidenciaba a través de las publicaciones que se destinaban a cada sexo. Los libros y lecturas para las niñas incluían un discurso encaminado al desempeño de una mujer en el hogar (véase tabla 1).

Ejemplo de esto es el manual *Economía e higiene doméstica de Appleton*, que enseñaba a las niñas cómo ejercer las tareas del hogar. Las actividades centrales de esta publicación incluían instrucciones y procesos para elaborar artículos de limpieza y contribuir al ahorro del hogar.

¹Se les enseñaba a leer, escribir, sacar cuentas, geografía y nociones de literatura, por citar algunos ejemplos.

Tabla 1. Niveles y contenidos curriculares en nivel primaria, caso Michoacán, 1870 a 1881

Niveles educativos	Asignaturas para niños	Asignaturas para niñas
Enseñanza inferior	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura • Escritura práctica • Cuatro operaciones fundamentales de la aritmética • Principios de urbanidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura • Escritura práctica • Cuatro operaciones fundamentales de la aritmética • Principios de urbanidad • Costura en blanco
Enseñanza superior	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura • Escritura • Aritmética • Sistema métrico decimal • Gramática castellana • Principios de dibujo • Rudimentos de geografía general del país y urbanidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura • Escritura • Cuatro operaciones fundamentales de la aritmética • Fracciones comunes decimales • Gramática castellana • Principios de dibujo • Rudimentos de geografía general del país y urbanidad • Costura

Fuente: Elaboración propia con información referida para el caso de Michoacán entre 1870 y 1881 (López Pérez, 2016).

En ambos niveles educativos, enseñanza inferior y superior, se incluye la asignatura de costura sólo para las niñas. Respecto a la enseñanza de esta materia en las escuelas de niñas, López Pérez (2016, p. 63) afirma que ese adiestramiento implicaba un principio fundamental en la construcción social del modelo de mujer del siglo XIX, principio que no sólo apareció en los programas educativos de México sino también en países iberoamericanos.

El caso de la Academia de Niñas de Morelia indicaba, a través del *Reglamento para el régimen interior de las escuelas públicas del Estado* de 1882, que las escuelas de niñas debían seguir el orden de clases de costura sin modificación alguna y que las directoras cuidarían de dar a sus alumnas explicaciones verbales para la ejecución de las costuras.

A partir de este contexto, López Pérez (2016) sostiene que hubo una gran lentitud y carencia de voluntad política para extender la educación superior no sólo en Michoacán, sino en todo México. De hecho, afirma que, si bien se abrieron escuelas de estudios superiores, éstas colocaban en primer grado las habilidades femeninas sobre el académico, para garantizar el orden de género tradicional, por lo que su calidad educativa fue mediocre.

Continuando con este balance de la historiografía mexicana, Josefina Zoraida Vázquez asegura que la mayor parte de los estudios sobre la historia de la educación en nuestro país privilegian a la educación pública, dejando al margen a la educación privada. En esta exploración, nos remite al trabajo de Valentina Torres Septién, *La educación privada en México, 1903-1976*, al que reconoce como el estudio pionero en cuanto a la investigación de las instituciones educativas particulares se refiere. Tres son las cualidades que Vázquez identifica en este estudio: 1) investigó la historia de la educación no de manera tradicional, sino como un fenómeno fundamental de la cultura en la que se entrelazan la política y la sociedad, en donde a través de sus prácticas educativas formales

e informarles, las encaminaban a modelar a los miembros de una comunidad; 2) gran parte de su trabajo se basa en archivos históricos oficiales y particulares, así como el gran esfuerzo por conseguir el acceso a los documentos de los colegios privados y a los de las órdenes religiosas, tarea sumamente complicada; y 3) refleja la larga disputa que la Iglesia y el Estado han protagonizado por el control de la educación mexicana.

Si bien, el texto de Torres Septién incluye de manera parcial la formación de las mujeres en escuelas particulares, representa uno de los trabajos más amplios y completos respecto a la historia de la educación privada en nuestro país. Esta investigación brinda un panorama del desarrollo de la enseñanza distinta a la ofrecida por el Estado mexicano entre 1903 a 1976. La educación oficial en nuestro país ha sido tema recurrente entre los investigadores, pero las escuelas particulares no se han estudiado con el mismo entusiasmo (Torres Septién, 1997, p. 17).

Torres Septién define a la educación particular como el conjunto de escuelas que no pertenecen al sistema oficial, es decir, las escuelas que no dependen económicamente del presupuesto gubernamental. Recomienda que, al momento de revisar la bibliografía referente al tema, es fundamental distinguir a las escuelas privadas dependiendo de sus fines, es decir, no hablar de ellas de manera generalizada: las hay religiosas y laicas; tradicionales y progresistas; para mexicanos y para extranjeros; monolingües y bilingües. Por lo tanto, al interior de su trabajo es común encontrarnos la distinción correspondiente en cada uno de los casos estudiados para evitar posibles confusiones.

Dentro de esta categoría encontramos a los colegios católicos. Torres Septién (1997) señala que el estudio de estos centros de enseñanza es clave para comprender la historia de la educación privada en México por tres razones fundamentales: a) los colegios católicos de niños y niñas han tenido una larga tradición dentro de la educación en nuestro país; b) su desarrollo histórico permite identificar las tensiones entre la Iglesia y el Estado (dependiendo del acontecimiento histórico se han visto favorecidas o afectadas); y c) durante muchos años representaron el mayor número de escuelas particulares en todo el país.

Una interrogante central en el trabajo de Torres Septién (1997) es la comprensión de la permanencia y continuidad de los colegios católicos en México. La respuesta gira a tres factores fundamentales. La autora señala que determinados grupos sociales se identifican con los valores de la cultura católica, por lo que su pensar y su actuar ve en estos espacios el foro ideal para transmitirlos de generación en generación. Otra razón es definida por las relaciones sociales que se tejen al interior de los colegios, pues educarse en estos centros otorga una marca indeleble que concluye en asociaciones de negocios, de amistad y hasta de matrimonios; lo que les da conciencia de pertenecer a un grupo social exclusivo y cerrado. Finalmente, la formación en los colegios privados y católicos es equiparada con la excelencia educativa, pues otorga medios y métodos pedagógicos que las escuelas públicas están lejos de brindar.

En gran parte de su investigación, Torres Septién (1997) repasa la historia de la relación entre la Iglesia y el Estado respecto al control de la educación en México. Así, su hipótesis demuestra que, pese a que el gobierno impuso límites a la acción educativa de la Iglesia, ésta luchó por conservar los objetivos religiosos que le dieron origen empero de estar inscrita en un proyecto oficialmente laico. Históricamente se repuso de acontecimientos que la afectaban directamente: la Guerra de Reforma (1857-1861), la promulgación del Artículo Tercero Constitucional (1917) y la Guerra Cristera (1926-1929), por citar algunos ejemplos. La secularización que impuso la Constitución de 1917 no impidió a la Iglesia formar estudiantes católicos; al contrario, Torres Septién sostiene que la enseñanza católica logró sobreponerse a las dificultades de un entorno político que le fue hostil durante muchas décadas.

Por otro lado, la relativa tolerancia hacia la educación por parte de los gobiernos de Venustiano Carranza (1917-1920), Adolfo de la Huerta (1920) y Álvaro Obregón (1920-1924), se justificó por la precaria situación económica por la que atravesaba México; les fue imposible instruir en todos los lugares y esferas sociales del país. El Estado no podía “desperdiciar” la ayuda disponible y fue la Iglesia quien aprovechó el espacio: era mejor proporcionar una enseñanza católica, que ninguna. Así brindaba formación académica y religiosa a sus usuarios y se consolidó en la mayor parte del país. En ese sentido, Torres Septién (1997) concluye que la Iglesia se convirtió en una vencedora respecto a su presencia en la educación del país, pues se convirtió, hasta la fecha, en el principal referente de la educación privada de México.

La Constitución de 1917 prohibió por completo la enseñanza de la educación religiosa en nuestro país. Entre los ajustes que lograron en el campo educativo estuvo la regulación de las escuelas particulares; las confesionales se agruparon en este rubro, por lo que al igual que el resto (de las no religiosas) debía aceptar y reconocer los reglamentos que a través de la Secretaría de Educación Pública indicaba el gobierno.

Torres Septién (1997) dedica un extenso análisis a la disputa de por la educación entre la Iglesia y el Estado. Identifica cómo en algunos momentos la Iglesia cede, en otros, el gobierno es permisivo; hay confrontaciones, pero también tolerancia y condescendencia de uno y otro lado. En este análisis descubre la dinámica y características de las escuelas particulares. El gran hallazgo lo encuentra en el estudio a los colegios particulares que, si bien la gran mayoría se fundaron y operaron a través de una orden religiosa, el hecho de que se mantuvieran económicamente por medio de las contribuciones de los padres de familia les otorgaba un papel distinto al de las escuelas pías. El concepto de educación particular brindaba ya un sentido de razón de pertenencia a un estrato social determinado: familias que podían sostenerla sin recurrir al subsidio del gobierno. Así, en poco tiempo y desde el porfiriato, la educación particular ganó espacios. Abrieron sus puertas los colegios lasallistas, maristas, jesuitas y salesianos; colegios que con frecuencia tuvieron el respaldo de las familias más prominentes en gran parte del país.

Además de las escuelas particulares para niños que hemos enumerado, estaban las congregaciones religiosas femeninas en el que las mujeres religiosas desempeñaron una importante labor educativa. Dichas congregaciones atendieron a la niñez desprotegida de México y fundaron colegios exclusivos para niñas en el país. Torres Septién (1997, p. 69) da cuenta del descontrol del número de las congregaciones religiosas y de escuelas para niñas durante el porfiriato por medio de la afirmación de monseñor Luis María Martínez quien señaló: “no, no me pregunten ustedes ni el número, ni el nombre de las congregaciones femeninas que hay en la arquidiócesis. El único que lo sabe es el espíritu santo, que supongo, las inspiró. A él no se le escapa ni su número ni su nombre”.

Las órdenes religiosas femeninas formaron a las niñas en labores propias de su sexo y el manejo de la familia. Esa instrucción la hace visible a través de colegios particulares que Torres Septién estudia en lo particular y descubre cómo se educaba a la mujer en distintas etapas de la historia de México y las razones que por los padres de familia las preferían por encima de la educación que brindaba el Estado. En la Ciudad de México, la Escuela Elemental Superior para Niñas “Cristóbal Colón”, publicaba entre los requisitos de admisión para el ciclo escolar 1940, que:

...las alumnas pertenecieran a familias de reconocida honorabilidad para que su educación, trato social y demás, no perjudicara a sus compañeras. Además, no se admitirían niñas que hayan sido expulsadas de otros colegios, ni las que tuvieran algún defecto físico notable o

enfermedad contagiosa. La insubordinación, la pereza habitual y la inmoralidad serán motivo de expulsión (Torres Septién, 1997, p. 178).

Una dinámica que evidencia lo elitista y exclusivo que representaron los colegios religiosos y femeninos para las familias mexicanas, lo expone Torres Septién (1997) con la comparación de dos escuelas que operaban en la Ciudad de México:

El colegio francés para niñas [...] tenía anexo a su plantel de la calle Adolfo Prieto una escuela primaria gratuita llamada Arnaud, a la que asistían niñas de muy escasos recursos. Tenía sus propias instalaciones, que comprendían las aulas y un pequeño patio de recreo. El uniforme de las alumnas era una batita rosa de algodón. Muy lejos estaban de equipararse con los uniformes de lana y cuellos almidonados que usaban las niñas de la escuela de paga. El horario era únicamente matutino, en tanto que las otras niñas acudían en la mañana y en la tarde. No era raro que las mamás de la escuela de paga buscaran a sus sirvientes entre las egresadas de la gratuita.

La principal apuesta de la educación católica por conservar los valores morales y católicos entre sus alumnas fue la enseñanza por separado entre niñas y niños. Siempre se mantuvo firme en no aceptar la educación mixta. Una de las más fuertes tensiones aparece en 1933 cuando las autoridades oficiales buscaron implementar la educación sexual en las escuelas primarias. La SEP consideraba de suma importancia que los jóvenes recibieran información apropiada acerca de la conducta sexual, el embarazo, el matrimonio, las enfermedades venéreas y las perversiones sexuales. El proyecto contemplaba integrar estos temas a partir del tercer grado de la educación primaria. El programa de educación sexual debía aplicarse también en las escuelas particulares. La Iglesia y los padres de familia se negaron.

La Iglesia vio en este proyecto un ataque directo contra ella, pues consideraba la temática sexual como una materia exclusiva que se atendería desde casa: el Estado se estaba inmiscuyendo en cuestiones personales. Los padres de familia calificaron de innecesaria y peligrosa la propuesta, además de cuestionar la capacidad del Estado para transmitirla. Consideró que sus maestros no estaban capacitados para impartir esos temas, además que podrían utilizarlos para fines perversos. “Los maestros tendrán en sus manos los medios para violar a niños inocentes. [...] Un niño de doce años no está capacitado para comprender la rectitud del instinto sexual bien encauzado y no sentirá más que una curiosidad morbosa que lo impulsará rápidamente por el camino de la anormalidad que conduce a la locura” (Torres Septién, 1997, p. 121).

La respuesta de la Iglesia sirvió de apoyo a los padres de familia. El arzobispo de Morelia, Leopoldo Ruiz y Flores, expuso que la educación sexual debía llamarse mejor: corrupción de la niñez. La respuesta fue no enviar a sus hijos a la escuela si la Secretaría incluía esta asignatura en los programas educativos. Con hechos y testimonios como el presentado, Torres Septién (1997, p. 122) expone de forma muy sencilla la forma en que la Iglesia, a través de sus instituciones educativas, se negaba a una inclusión o reforma en donde se arriesgaran los valores que tanto la religión como los padres de familia que enviaban a sus hijos a esta escuela, fomentaban.

El libro *Obedecer, servir y resistir. La educación de las mujeres en la historia de México*, coordinado por María Adelina Arredondo, recupera un conjunto de trabajos que tienen en común el estudio de la educación femenina en nuestro país. El capítulo: “Una educación para el hogar: México en el siglo XIX”, de Anna Staples (2003, p. 85) analiza cómo la enseñanza formal de las mujeres en México se dirigía a “convencerle de no invadir los espacios profesionales e intelectuales reservados para los

hombres, pues habría que frenar en seco [...] el peligro de ver abandonados el hogar y los papeles domésticos tradicionalmente asignados a la mujer”. Ese “peligro” tuvo sus antecedentes en la intención de algunas mujeres en continuar sus estudios superiores; sin embargo, la opinión pública, el qué dirán, la presión familiar, las costumbres y la propia educación fueron factores que limitaron las aspiraciones femeninas a finales del siglo XIX.

Staples (2003) afirma que la educación de las mujeres en México durante la primera mitad del siglo XIX giraba en torno a tres opciones: 1) instruirse en casa con profesores particulares si sus padres tenían los recursos para costearlos; 2) asistir a la doctrina cristiana entre los 10 y 12 años de edad, en donde aprenderían también costura y bordado, y en caso de que la maestra tuviera los conocimientos necesarios, se les enseñaría a leer y a escribir; y 3) quedarse en casa en donde se le instruiría en la doctrina cristiana y aprendería de su madre los quehaceres domésticos. Ésta última fue la opción más común.

Una de las aportaciones más importantes del trabajo de Staples es la referencia a las escuelas privadas de niñas. Éstas fueron en aumento durante todo el siglo XIX pese a que carecían de una calidad educativa; es decir, asistir a estos espacios escolares no garantizaba el mínimo de conocimientos académicos, pues el fin de la formación de las niñas iba en otro sentido: exaltar las ciencias del hogar, saber comportarse adecuadamente y satisfacer los buenos deseos de los padres. Staples define a esa educación como sentimental, más que enciclopédica; de tal forma que ganar un concurso nacional de bordado de pañuelo significó el logro más grande de un colegio particular en la Ciudad de México.

En ese mismo libro *Obedecer, servir y resistirse* encuentra el capítulo “La instrucción para las niñas ricas. Los colegios particulares en la ciudad de Toluca, 1867-1910”, de María del Carmen Gutiérrez Garduño (2003). El estudio presenta una reflexión sobre el desarrollo que los colegios particulares tuvieron en esta ciudad del Estado de México y cómo se repusieron a las políticas gubernamentales que buscaban limitar su influencia. Una de ellas es la referencia para experimentar cambios sustanciales en el periodo de Porfirio Díaz y que las afectaría de manera directa. La propuesta era erradicar la educación religiosa de los planes educativos y dar paso a un conocimiento científico; el plan incluía la promulgación de una ley de instrucción que excluyera la enseñanza católica en todos los niveles, principalmente la educación primaria.

Gutiérrez Garduño (2003, p. 202) señala que para este periodo las escuelas privadas superaban a las públicas en la ciudad de Toluca. En el caso de la educación para niñas, los padres de familia estaban convencidos con la idea de pagar por una “buena” educación para sus hijas; así que preferían esta educación a la ofrecida por el Estado. Implementar la ley de eliminación de enseñanza religiosa implicaba el cierre de instituciones que se dedicaban exclusivamente a la instrucción de las niñas.

Pese a este contexto, la ley entró en vigor, pero la vía para que los colegios operaran sin quebrantarla fue modificar sus nombres oficiales para eliminar cualquier rastro que las identificara como escuelas religiosas. Los nombres de santos y santas dieron paso a nombres civiles que generalmente coincidían con el de sus propietarios. Con este caso en particular, se sustenta una de las aportaciones que realiza Torres Septién (1997) quien señala que la Iglesia católica se reponía a las disposiciones gubernamentales que las afectaba e intentaba por cualquier camino asegurar su permanencia en la esfera educativa del país.

Al igual que en los otros trabajos referidos, Gutiérrez Garduño (2003) señala la importancia de recurrir a las fuentes primarias de los colegios. La autora estudió las historias particulares de los colegios a través de la consulta de sus archivos, tarea nada sencilla pues la mayoría de ellos no

contaban con los documentos organizados para su consulta. Sin embargo, la revisión de planes de estudio, lista de calificaciones, así como la publicidad que las escuelas realizaban para atraer alumnas fueron relevantes para identificar cómo fue la formación de las niñas toluqueñas para el periodo estudiado.

Las hijas de las familias ricas, concluye Gutiérrez Garduño (2003, p. 212), se educaron en estos colegios con el fin de sensibilizarlas en ser prudentes, aseadas, tiernas, delicadas, obedientes, respetuosas; cualidades que eran consideradas de buen comportamiento, de refinamientos y adecuadas para una señorita de buenos modales y educación. Aunque también incluyeron clases de escritura, gramática castellana, tejido, bordado, dibujo, canto, idiomas como el francés y el latín; los colegios fueron una extensión de refinamiento y exaltación de virtudes como parte de los estereotipos femeninos de la época.

Uno de los asuntos con mayor debate respecto a la formación de las niñas fue sin duda la obligatoriedad de la coeducación a partir de 1934. Esta política educativa aplicó tanto para las escuelas públicas como las privadas, por lo que dos grupos antagónicos evidenciaron su postura: por un lado, un grupo conservador quien se alarmó con la propuesta; y por otro, el grupo que la apoyó y que en algunos casos fue catalogado como revolucionario y hasta subversivo.

En su artículo “Las mujeres y su educación en los gobiernos de Lázaro Cárdenas y Ávila Camacho, 1934-1946”, Belinda Arteaga Castillo (2003) evidencia no sólo la confusión que trajo el término coeducación en un principio, sino también la posición que las mismas mujeres tomaron ante ella. Los grupos conservadores señalaron que la coeducación terminaría con las tradiciones que por generaciones se habían consolidado en México y romperían con el orden social.

Definieron a la coeducación como la promotora de la perversión y que con ella en práctica desaparecerían las mujeres vírgenes, la inocencia de los niños y la decencia de jóvenes y señoritas; además se destruiría la integridad de las familias mexicanas: “El hombre y la mujer son distintos, si se les da la misma educación, el hombre se afemina y la mujer se masculiniza. Inventaron la escuela mixta los que quieren pervertir a la niñez” (Arteaga Castillo, 2003, p. 341).

La coeducación como política educativa se da en dos momentos en nuestro país. El primero de ellos en 1934, cuando Lázaro Cárdenas puso en marcha la educación socialista en México; el segundo, en 1945, durante el periodo presidencial de Manuel Ávila Camacho. En ambos momentos la propuesta generó dos opiniones completamente opuestas. En ese contexto, ¿cómo reaccionaron las madres de familia conservadoras? Las mujeres católicas se manifestaron en contra del decreto coeducación, se organizaron en 44 grupos y a través de misivas expresaron su inconformidad a distintos órganos de gobierno, principalmente al Presidente de la República. Generalmente su petición se encontró respaldada por la Unión de Padres de Familia (UNPF).²

Tanto el colectivo de madres de familia como la UNPF se resistió al cambio. En sus argumentos señalaban que la coeducación se había implantado para destruir la integridad de las familias y la decencia de las jovencitas, además de restringir el papel de la mujer como ama de casa, esposa e hija. Las madres de familia conservadoras buscaban demostrar que “estaban unidas y que representaban a la verdadera mujer mexicana que era madre y era decente” (Arteaga Castillo, 2003, p. 351). Mientras que la coeducación formó parte de la práctica escolar, algunos padres optaron por no enviar a sus hijas a la escuela; otros más decidieron inscribirlas en internados exclusivos para

²La Unión de Padres de Familia nació como organización civil en 1917. Su objetivo era la defensa de los derechos de la familia y promovía el núcleo familiar como base fundamental para el buen desarrollo de la sociedad.

señoritas en donde, por norma, los profesores menores de 50 años no podían dar clases.

Las acciones emprendidas por las madres de familias en la primera mitad del siglo XX consistieron en actividades que divulgaron las funciones que desde su punto de vista deberían mantener intactas en las mujeres; la maternidad fue una de ellas, por ello importaron desde Estados Unidos la celebración del 10 de mayo como un manifiesto a la maternidad; además organizaron un sinnúmero de homenajes a las “cabecitas blancas” (Arteaga Castillo, 2003, p. 349).

Pero, en este escenario también se encontraba el grupo contrario a estas ideas: las mujeres que se cuestionaron el sitio al que se les habían confinado y contradecían el papel que por destino “natural” se les había asignado. Estas mujeres, señala Arteaga Castillo, consideraron que más allá del hogar, la maternidad, la educación moral y sentimental, había otros espacios por reconocer: la fábrica, la escuela, la parcela, la calle.

La coeducación abrió un espacio para transformar las relaciones de género que imperaban en México para las primeras décadas del siglo XX. El concepto se calificó sólo a partir de cuestiones morales, pero el significado era aún más profundo. La propuesta coeducativa se redujo a que los salones de clases fueran mixtos, sin embargo, se trataba de ver de manera distinta a niños y niñas, intentó que sintieran desde la infancia la similitud de sus derechos. Buscaba romper con un viejo orden y discurso, procuró que la mujer identificara en el hombre a un compañero: la coeducación corroboró que jóvenes, niños y niñas podían construir y desarrollar colectivos sin que el género condicionara tareas o responsabilidades. Esto, concluye Arteaga Castillo (2003, p. 342) fue o que sacudió las bases de la mentalidad conservadora de los años treinta.

Reflexiones finales

Esta revisión historiográfica acerca de la educación de las niñas en México nos permitió identificar varios puntos de convergencia entre los estudios. Llama la atención que las investigaciones son en su mayoría mujeres quienes se han abocado al estudio de su pasado.

Otro punto en común al que refieren lo escaso de los títulos sobre esta línea de investigación en torno a la historia de la educación de niñas en colegios privados; por lo que las autoras coinciden en la necesidad de ahondar más en el estudio de dichas escuelas particulares, para construir un panorama completo de la historia de la educación en nuestro país. Además, coinciden en señalar que los espacios ganados por la Iglesia en el ámbito educativo se debieron a la imposibilidad del gobierno en cubrir las demandas educativas.

Finalmente, los trabajos aquí expuestos dan cuenta de una educación particular y católica que se basó en formar niñas con la idea de replicar un modelo de mujer conservador; los colegios particulares fueron los lugares que la Iglesia y sus congregaciones utilizaron para dicho fin. Sin embargo, es fundamental explicar que ese modelo educativo y pedagógico que refieren las investigadoras en cada uno de sus estudios fueron construidos por ellas mismas; es decir, a través de las fuentes primarias, la consulta en distintos archivos tanto públicos como privados y el uso de metodologías específicas que dieron como resultado la investigación histórica de los colegios particulares, así como sus modelos.

La mayor parte de los trabajos hasta ahora analizados han destacado la importancia de analizar la currícula de materias, el conjunto de valores éticos religiosos, las prácticas educativas y los rituales cívico-festivo, como aspectos centrales para entender los procesos formativos de las niñas

REFERENCIAS

- Arteaga Castillo, B. (2003). Las mujeres y su educación en los gobiernos de Lázaro Cárdenas y Ávila Camacho. (pp. 1934-1946). En M. A. Arredondo (coord). *Obedecer, servir y resistir. La educación de las mujeres en la historia de México* (pp. 319-362). Ciudad de México: Porrúa.
- Gutiérrez, M. D. (2003). La instrucción para las niñas ricas. Los colegios particulares en la ciudad de Toluca. (pp. 1867-1910). En M. A. Arredondo (coord). *Obedecer, servir y resistir. La educación de las mujeres en la historia de México* (pp.197-218). Ciudad de México: Porrúa.
- López Pérez, O. (2016). *Educación, lectura y construcción de género en la Academia de Niñas de Morelia (1886-1915)*. Ciudad de México: UNAM.
- Staples, A. (2003). Una educación para el hogar: México en el siglo XIX. (pp. 85-98). En M. A. Arredondo (coord), *Obedecer, servir y resistir. La educación de las mujeres en la historia de México*. Ciudad de México: Porrúa.
- Torres Septién, V. (1997). *La educación privada en México*. Ciudad de México: COLMEX.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL CAM ZACATECAS Y SUS ENFOQUES. UNA COMPARACIÓN A TRES PLANES DE ESTUDIO

JESÚS DOMÍNGUEZ CARDIEL
JUAN MANUEL MUÑOZ HURTADO
Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas

Resumen

La enseñanza de la Historia en las escuelas normales del país ha sufrido diversos cambios desde la creación de la SEP, sin embargo, para este caso solo se enfoca el análisis desde la década de los 90, es decir, cuando en el Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas se implementó la Licenciatura en Educación Media; Plan en el cual la Historia se enseñó desde un enfoque particular. Posteriormente se analiza el enfoque de la Licenciatura en Educación Secundaria, la cual tuvo vigencia desde el año 1999 hasta el 2018. Finalmente se razona acerca del nuevo enfoque para la Historia en el Plan que inició en el 2018, el cual cambió en algunos puntos para la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia con énfasis en nivel Secundaria. Finalmente se diserta sobre algunas confluencias entre los tres enfoques, asimismo las diferencias entre ellos.

Palabras clave: enfoque, historia, planes, CAM.

INTRODUCCIÓN

Hablar de la enseñanza de la Historia en las escuelas Normales del país, siempre ha desarrollado debates en torno al enfoque, el método o la utilidad de la misma. En la actualidad el debate persiste, toda vez que las reformas repercuten directamente en el devenir de las escuelas normales y Centros de Actualización del Magisterio (CAM) en el país, ya que de acuerdo a algunos objetivos específicos y a la visión del Estado, se formulan cambios que impactan directamente en la vida institucional de las escuelas formadoras de docentes.

En este sentido, el presente texto aborda los enfoques de tres planes de estudio que se han implementado en el Centro de Actualización del Magisterio Zacatecas (CAMZ) y desde los cuales se ha enseñado a la asignatura de Historia a estudiantes, que afortunadamente, la mayoría se encuentran insertos en el sistema educativo nacional, es decir, la formación que recibieron en el CAMZ les permitió desempeñarse como docentes en distintos niveles educativos, preponderantemente en nivel secundaria.

Comenzamos pues, desde los 90, cuando se abrió en el CAMZ la Licenciatura en Educación Media (LEM), que aunque no tenía propiamente la disciplina de Historia, pues Ciencias Sociales era la forma en que se impartía, ofreció un enfoque en particular de la enseñanza que se debía dar. Dicho Plan mantuvo vigencia durante algún tiempo, sin embargo feneció en las postrimerías de aquella década.

Inmediatamente después, pasamos a la Licenciatura en Educación Secundaria (LES) con diferentes especialidades, este nuevo Plan ya incluyó la asignatura de Historia por separado, es decir, conformó una rama específica de enseñanza y por supuesto, fue una opción concreta para aquellos estudiantes normalistas que desearon ingresar al CAMZ. La LES permaneció vigente por casi veinte años, donde las generaciones adquirieron los conocimientos necesarios para insertarse en el mercado laboral educativo.

En el año 2018, llegó hasta las puertas del CAMZ el nuevo Plan, es decir, esta nueva licenciatura modificó de raíz las inercias y prácticas que por espacio de casi dos décadas se habían efectuado en la institución; así, desde la misma nomenclatura se pudieron vislumbrar los primeros cambios. Ahora, en el año 2019 se tiene a la primera generación de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria (LEAHES) con un nuevo enfoque.

Derivado de estos Planes, pero sobre todo de los enfoques es que se realiza el siguiente análisis y comparación entre las rupturas y continuidades, pues de esta manera es posible identificar los rasgos que han determinado la enseñanza de la Historia en los estudiantes normalistas que se insertan, en su mayoría, en el nivel básico de Secundaria. Así, sin más preámbulos pasemos a conocer los enfoques de cada plan.

El enfoque en la LEM

En la década de 1990, la educación superior, al menos en lo que ahora es el CAMZ, amplió su margen de atención. Si bien es cierto que la especialización de los profesores se encontraba en un proceso de cambio y adaptación ante las nuevas necesidades de las postrimerías del siglo XX, aún no se contaba con un programa que diera los resultados esperados, y que por supuesto, impactara directamente en el profesorado zacatecano.

Por tal razón, es que al implementarse la LEM, aquellos profesores que buscaron especializarse

encontraron la solución a varios de sus problemas pedagógicos, es decir, las situaciones no previstas debido a que sus conceptos habían quedado rebasados no se podían solucionar, ante ello y por su mismo interés y vocación, decidieron ingresar a estudiar en una licenciatura que les permitiera ampliar, no solo el conocimiento pedagógico, sino también la especialización en una de las ramas de las ciencias que se imparten en la educación básica, y por supuesto, también en la educación media superior.

La LEM, ofreció las especialidades de Español, Inglés, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Al respecto, aquí nos dirigiremos hacia el enfoque específicamente de las Ciencias Sociales, pues es la rama en la que se inserta la Historia, aunque cabe la pena resaltar que desde el año de 1983, cuando se aprobó la LEM, en esta rama estaban incluidas las ciencias de Historia, Geografía, Civismo y Ética, por lo tanto, no se puede hablar de una por una de manera individual para esta licenciatura, sin embargo, de acuerdo a sus programas de estudio, se puede vislumbrar el enfoque y el objetivo que se trazó para cada uno de los estudiantes que transitaran por las aulas del CAMZ.

Así pues, en el primer semestre se ofrecía un curso denominado Historia Contemporánea de México, en el que la línea temporal abarcó desde los años posrevolucionarios hasta la década de 1990. Con ese curso y en general con toda la licenciatura, lo imperante fue que el egresado tuviera “una clara conciencia de la misión que la sociedad mexicana le ha encomendado para contribuir a elevar la calidad de la educación” (SEP, 1994, p. 2). En este sentido, aún se encuentra presente la idea de que mediante la educación, la sociedad mexicana lograría abatir los problemas en los que se encontraba, es decir, el maestro, al menos desde la visión de la Secretaría de Educación Pública (SEP), jugaba el rol principal en la formación de los ciudadanos responsables, buenos y útiles para el país.

Por lo tanto y de acuerdo a la visión que se manejó para este periodo el enfoque fue que el alumno lograra ser capaz de interpretar críticamente los problemas del México de aquel tiempo y pudiera actuar en su solución (SEP, 1994, p. 3), en otras palabras, la intención fue enfocarse en la especialización de los alumnos para que desarrollaran la capacidad de analizar de manera sistemática y consciente.

En este sentido, las generaciones que se formaron bajo el cobijo de la LEM tuvieron la oportunidad de recibir el enfoque planteado. Así, el desarrollo educativo de los profesores estuvo acorde a los intereses del Estado y por consiguiente con los requerimientos de los estudiantes de aquellos tiempos. Sin embargo, para comprobar que efectivamente se ejecutó el enfoque, se necesitaría realizar una investigación con mayor profundidad, que por el momento no es el objetivo de este texto, además se tendría que delimitar bajo qué criterios se analizaría, no obstante, hasta aquí se puede afirmar que el uso de la LEM fue suficiente y adecuado para las necesidades de aquellos años. Así pues, la LEM da cuenta de las transformaciones que ha tenido la especialización de los profesores y de los apoyos que se han dado para fortalecer el dominio de las disciplinas, en este caso la Historia.

El enfoque en la LES

En el año de 1999 comenzó a aplicarse en algunas escuelas normales del país, así como en el CAMZ, la LES con diferentes especialidades; aunque para el caso que nos ocupa, solamente nos enfocaremos en la asignatura de Historia, la cual, conjuntamente con Biología, Español, Física, Formación Cívica y Ética, Geografía, Lengua Extranjera (Inglés) y Matemáticas, formaron

parte de este Plan. Así, comenzó una nueva época en la que el CAMZ, fortaleció sus labores como institución formadora de docentes, encaminándose a preparar a todos los alumnos que desearan o tuvieran vocación para ser profesores de educación secundaria.

Por lo tanto, los docentes del CAMZ, tuvieron a bien aplicar casi de manera exacta lo que pedía el documento rector de la LES, sin embargo, con el paso del tiempo, algunas lecturas quedaron rebasadas y por la misma avidez de mejorar la preparación de los estudiantes normalistas, integraron nuevos textos y adecuaron las asignaturas en pos de una educación acorde a las necesidades del país.

Entonces, dentro de los elementos que dieron forma a la aplicación sistemática y adecuada de la LES, se buscó bajo distintos medios llevar a cabo e implementar el dominio de los propósitos y contenidos de la educación secundaria; ante ello, se impulsó el conocimiento con profundidad de los propósitos, contenidos y el enfoque de la enseñanza de la asignatura en específico, asimismo el reconocimiento de que el trabajo con los contenidos de cada especialidad contribuyen al logro de los propósitos generales de la educación secundaria (SEP, 1999, p. 10).

Derivadas de estas acciones, se fortaleció el dominio del campo disciplinario de cada especialidad, pues manejar con seguridad y fluidez los temas incluidos en los programas de estudio y reconocer la secuencia de los contenidos en los tres grados de la educación secundaria, fue una de las tareas primordiales de aquel estudiante normalista que se formó bajo este Plan (SEP, 1999, p. 10). En este sentido, los docentes egresados bajo este Plan tuvieron no solo que conocer los propósitos generales sino los específicos de cada disciplina que se impartiera.

Por lo tanto, después de haber conocido los objetivos generales de la LES, resulta conveniente posar la atención en el enfoque específico de la asignatura en Historia. Entonces, éste dice lo siguiente: “Para que el alumno desarrolle la noción de tiempo histórico es importante que comprenda una serie de relaciones temporales entre los sucesos y procesos a lo largo de la Historia” (SEP, 2006, p. 13), es decir, con ello se buscó que el alumno normalista lograra ordenar cronológicamente los hechos y procesos, a la vez que se ubicaban en el tiempo para establecer la sucesión y simultaneidad para comprender la duración de estos; asimismo se buscó aplicar la conceptualización de cambio y permanencia, identificando las transformaciones y continuidades, valorando los procesos con la intención de comprender que las sociedades no son uniformes ni estáticas, y por el contrario tienen características propias y ritmos cambiantes.

Por otro lado, la multicausalidad estuvo presente en el enfoque didáctico de este Plan, pues, con ello los estudiantes pudieron explicar el origen y el desarrollo de los sucesos históricos para entender la manera en que se interrelacionan, llevando consigo la noción del pasado, presente y futuro. (SEP, 2007, p. 13). Asimismo, el espacio histórico significó una parte fundamental en el enfoque para la LES, pues en estrecha correspondencia con la Geografía, fue necesario desarrollar o reforzar las habilidades cartográficas y de localización espacial con la asignatura de Historia (SEP, 2007, p. 14).

Otro de los aspectos que dieron forma al enfoque que se planteó para la asignatura de Historia en el Plan 1999, es el manejo de información histórica, es decir, la intención era que los estudiantes lograran formular interrogantes o problemas que les permitieran generar una interpretación de la realidad histórica, asimismo, al leer e interpretar testimonios orales, escritos o gráficos, en otras palabras las fuentes primarias, les permitieron diferenciar entre un relato de un hecho y su interpretación, claro que con un enfoque objetivo en la medida de lo posible (SEP, 2007, p. 14).

Por último, en este Plan setrazó la necesidad de generar una conciencia histórica en apoyo de la convivencia social; en otras palabras, fortalecer la responsabilidad social y el reconocimiento de va-

lores universales, de la diversidad cultural y del respeto al patrimonio cultural y natural (SEP, 2007, p. 14). Así, con estos tres elementos del enfoque para el Plan 1999, los estudiantes lograron orientar su comprensión de hechos y procesos históricos bajo una concepción de que el conocimiento histórico tiene como objeto de estudio a la sociedad, es crítico, inacabado e integral (SEP, 2007, p. 13). En suma, entre las bondades de este enfoque y de las orientaciones curriculares se logró que los estudiantes egresados tuvieran las siguientes características: “que conozcan a sus alumnos, que sepan cómo aprenden y que dominen los contenidos disciplinares; que organicen, desarrollen y evalúen el trabajo derivado de su intervención didáctica” (Escobedo, 2018, p. 21).

Sin embargo y aunado a las probidades de este Plan, no se debe dejar de lado que la Historia sirvió como eje transversal, es decir, estuvo presente en varios momentos durante el trayecto formativo de los estudiantes normalistas de todas las especialidades, en otras palabras todos, sin excepción alguna, llevaron materias de Historia que les permitieron formarse de manera integral para identificarse como agente histórico colectivo e influir en la sociedad. Asimismo, la presencia e importancia de la Historia, no solo y por obvias razones en la especialidad histórica, sino en todas las demás, radica en su funcionalidad al brindar a los estudiantes normalistas elementos de integración cultural a su ámbito de estudio y su quehacer docente, porque los inserta en un reconocimiento de sí mismos como hijos de un proceso magisterial (Domínguez, 2018, p. 37).

El enfoque en la LEAHS

Ahora pasemos al Plan 2018. De reciente creación, algunos lo consideran tambaleante y ante el cambio de gobierno, se esperan en una transformación de fondo en la que se deroguen aspectos que trastocan las tradiciones, costumbres o mejor dicho, los beneficios que en anteriores planes había. Si bien, el objetivo aquí no es discutir acerca de la viabilidad de las políticas educativas, resulta conveniente dejar en claro, que mientras no surja otro que anule lo hasta ahora establecido, el plan 2018 continuará aplicándose en las aulas de las escuelas normales del país, donde se oferte la LEAHES.

Así pues, desde el mismo nombre se comienzan a notar algunos cambios, primero: ya no es una licenciatura para todas las especialidades, sino que cada materia, tiene su propio enfoque, distribución de cargas y hasta las horas asignadas a cada asignatura, de tal suerte, que en el caso del CAMZ, ya no se pudo realizar un horario homogéneo, sino más bien se adaptaron las condiciones para cubrir con las necesidades del Plan.

Entonces, ¿qué plantea el enfoque de la LEAHES? Primeramente: según el texto que proporcionó la SEP, “se considera necesario dejar atrás una enseñanza centrada en la repetición de hechos, lugares y personajes históricos y encaminarse a un aprendizaje que reflexione sobre el pasado para responsabilizarse con el presente” (SEP, 2017, p. 162).

En otras palabras, la idea es evitar las cuestiones memorísticas y llevarlos hacia una reflexión, si no profunda, sí práctica de su devenir histórico. En este sentido, se parte de la idea de que los conocimientos históricos están en permanente construcción, que no hay una sola interpretación, de que es necesario desarrollar el pensamiento crítico y de que se debe valorar y conservar el patrimonio natural y cultural (SEP, 2017, p. 162).

En este sentido, se fortalece la aplicación de la educación histórica, es decir, se busca robustecer el análisis y aumentar la conciencia histórica, haciendo uso de los conceptos de primer orden, los cuales son los procesos históricos, los personajes, las fechas y datos, que aunque se dice que no

deben ser el punto nodal, no pueden desaparecer del estudio de la Historia, pues son el corpus de todo relato, hecho y proceso históricamente significativo, así como de los conceptos de segundo orden, que en este caso se refiere a la multicausalidad, cambios y permanencias, simultaneidad y sobre todo la empatía histórica (Arteaga y Camargo, 2012, pp. 12-13).

De tal forma, al hacer uso de la conceptualización de segundo orden, se está cumpliendo con el enfoque que solicita el Plan 2018, pues además de no centrar la atención en la Historia heroica y moralmente constructora, se da paso a la comprensión y significación de hechos y procesos, de que el estudiante del CAMZ se reconozca como agente histórico, pero además de que sea capaz de comprender y relacionar la Historia con el presente.

Así pues, además de las cuestiones que en la Historia son prácticas en cierto sentido, otra de las intenciones es que los estudiantes normalistas, y en este caso del CAMZ, sean capaces de reconocer la Historia como una disciplina científica, es decir, que con el uso de conceptos históricos el desarrollo de habilidades para la investigación mediante la utilización de fuentes históricas y con el reconocimiento de valores, logren construir una interpretación adecuada y sistemática de los procesos históricos, en otras palabras, la claridad y la pertinencia en sus explicaciones orales y escritas, así como en la exposición de argumentos sobre temas incluidos en el programa, serán medios para facilitar la explicación y comprensión, tanto del estudiante normalista, como de su alumno en el momento en el que se inserte en el sistema educativo.

Finalmente los anteriores aspectos serán el factor determinante, para que el estudiante normalista y del CAMZ, tenga las posibilidades de asumir una postura crítica y propositiva ante los hechos y procesos que estará facilitando en el aula, sin embargo, derivado de una visión global, también se podrá ayudar de fuentes secundarias y del uso de las TIC (SEP, 2017, p. 163).

Es por ello, que en el enfoque para el Plan 2018, no se da una visión histórica cupular en la que solo prevalece la visión del Estado y se vanaglorian a los héroes de bronce, sino que se abre la posibilidad de que haya una interpretación personal, fundamentada en hechos y acontecimientos con cargada tendencia historiográfica en favor de la posición crítica y explicativa de procesos que han moldeado a la nación.

Además, con ello y siguiendo a Jacques Le Goff (1977), no debemos conformarnos con la constatación documental, sino más bien traspasar a una reflexión crítica que ayude a deconstruir el documento (llámese así cualquier, artefacto, monumentoo papel que se analice), para darle sentido y argumentación científica (p. 234), que en todo caso es lo que busca el enfoque del nuevo Plan.

Así pues, aunque no es novedoso del todo, en esta nueva licenciatura se abren las posibilidades para que los estudiantes del CAMZ identifiquen a la Historia como un pilar imprescindible para dar cohesión y comprensión a la realidad que nos rodea.

Aspectos en común

El estudio de la Historia a lo largo del siglo XX ha dado varios giros; la situación no siempre ha sido la más conveniente para la enseñanza y aprendizaje, no obstante, a partir de la década de los 80, en específico cuando se abrió la LEM, el repunte de la especialización abrió nuevas oportunidades para que los docentes mejoraran la enseñanza de su disciplina. Al respecto, Martín Escobedo sostiene que a pesar de estos intentos

...la política educativa de la formación de maestros ha respondido más a criterios políticos que académicos. Esto es un desatino porque, mientras se siga privilegiando el capricho de los gru-

pos de poder en turno, se seguirán obteniendo malos resultados en el ejercicio formativo de los maestros mexicanos” (2018, p. 22).

Si bien Escobedo tiene razón, los Planes que aquí se analizaron tienen varios puntos de confluencia, lo que ha permitido que, a pesar de las políticas educativas, los normalistas se inserten casi en su mayoría en el mercado laboral. Sin duda, este no es un atino de las autoridades de escritorio, sino de todos aquellos formadores de docentes que han dado cátedras de cómo se pueden adaptar las necesidades específicas de los estudiantes para conseguir el objetivo final, el cual es: graduarse, titularse e ingresar al servicio docente en el nivel de secundaria.

De esta manera, los puntos coincidentes de los tres planes son los siguientes: tanto en el 1999 como en el 2018, se privilegia la enseñanza crítica y propositiva de los estudiantes normalistas, en este sentido, se nota una permanencia en el uso y análisis de las fuentes primarias, pues ambos, piden que los alumnos desarrollen una visión propia de un acontecimiento o proceso histórico. A todas luces, esto es benéfico para la asignatura, pues se eliminan aquellos relatos unidireccionales en los que más que enseñar Historia, se deificaba a próceres casi inventados o mitificados con la intención de crear un nacionalismo radical.

Por ello, al acercarse a las fuentes primarias, ya sean monumentos convertidos en documentos y los mismos papeles o archivos documentales, se abrió el panorama para que los alumnos normalistas y los CAMZ, tuvieran la posibilidad convertirse en profesores críticos y elaborar concepciones objetivas basadas en distintas fuentes, pero sobre todo en su propia interpretación.

Entonces, aquí se vislumbra que el profesor debió “fortalecer su conocimiento con categorías como temporalidad, espacialidad, causalidad, continuidad y cambio y vida cotidiana” (Magallanes, 2011, p. 127), lo que demuestra que los objetivos del enfoque se cumplieron, es decir, a pesar de las dificultades y de las políticas educativas, se logró cumplir con la formación de los normalistas aprovechando los elementos más bondadosos de estos dos planes.

Por otro lado, también hay correlación entre los tres planes al solicitar que se usen los conceptos de segundo orden, pues al usar las fuentes primarias, ya sean documentos escritos, péticos u orales, combinados con la conceptualización de la multicausalidad, cambio y permanencia, etc., se logró crear la empatía necesaria para la buena formación de los docentes normalistas.

Por ello, la enseñanza de la Historia en el ámbito normalista debe transitar de una Historia factual a una Historia explicativa, donde se privilegie la reflexión crítica y las interrelaciones en los acontecimientos (Magallanes, 2011, p. 155), con base en esta idea, el enfoque y la confluencia de los tres Planes es acorde a las necesidades de los alumnos, pues con ello, no hace falta hacer de la Historia una asignatura memorística, sino más bien encauzarla en la explicación objetiva, tal y como se enuncia en los documentos citados.

Asimismo es de notar que, otra de las cosas en las que coinciden los planes 1999 y 2018, es que centran la enseñanza en el alumno, por supuesto, resulta adecuado realizar así el proceso educativo, pues en gran medida se eliminan las filias y fobias que muchos docentes podemos tener con respecto a un tema o un personaje histórico, por lo tanto, desde este punto de vista ambos planes ofrecen la posibilidad de convertir a la Historia en un elemento clave para el auto reconocimiento de nosotros mismos como agentes históricos.

En relación con lo anterior, podemos afirmar que ambos enfoques son adecuados y no se contraponen, en este sentido, no hay porque satanizar uno u otro, sino más bien retomar algunos elementos del 99 y adecuarlos a las condiciones del 2018; asimismo del reciente Plan, identificar las fortalezas y llevarlas a su máximo nivel exponencial, es decir, aprovechar los elementos novedosos

que contribuyen a una mejor formación para los alumnos del CAMZ, toda vez que la Historia es parte fundamental de la comprensión de la vida actual y que, a su vez, contribuye a una visualización de lo que será el futuro del país.

Bajo esta perspectiva se hace necesario un proceso de trabajo docente colegiado que implique la administración curricular analizada, recuperar la estructura didáctica planteada en el plan 99 y adecuar los procesos de desarrollo disciplinar del 2018 que permita a los docentes, en sus procesos de enseñanza, el desarrollo de estrategias de mediación intencionada a través de un proyecto colaborativo de los integrantes de la especialidad (programa de la especialidad de Historia) y que defina de esta manera un nivel y proceso de planeación que permita que los alumnos adquieran los elementos teóricos planteados a nivel del saber sabio y puedan establecer la relación para el logro de un aprendizaje profundo que catalice como praxis sus niveles de formación docente.

Aspectos que difieren

Como ya se vio, tanto el Plan 1999 como el 2018, más que contraponerse o derogarse, son el resultado de una política transitoria que no ha tenido tiempo de reformar por completo las cuestiones académicas, pues las autoridades se han esmerado en las cuestiones administrativas y laborales. De esta manera, el Plan de la LEM, quedó rápidamente desfasado de las intenciones y de los adelantos de la educación en México, las asignaturas se separaron y por lo mismo no hay concordancias con los planes sucesivos, no obstante es la base y el antecedente directo de los subsiguientes planes.

A pesar de estas circunstancias “se debe enfatizar que los estudiantes normalistas mexicanos, durante su desempeño laboral, se han enfrentado a diferentes vicisitudes, inestabilidades políticas, limitaciones de recursos y, en algunos casos y tiempos, de conocimientos pedagógicos” (Muñoz, 2017, p. 145). Lo anterior demuestra por qué difieren tanto el Plan de la LEM del de la LES y por supuesto el de la LEAHES, es decir, no coinciden los dos últimos con el primero, porque ahora se ha privilegiado el aprendizaje, se ha puesto en el centro al alumno y finalmente, México ha entrado en el concierto de la globalización y por lo tanto debe apegarse a estándares internacionales, ya sea de su agrado o no.

Como se puede observar, las diferencias entre los planes 1999 y 2018 no son muchas, pues el objetivo casi es el mismo, las formas continúan similares ya que utilizan como base la metodología de la educación histórica, sin embargo, la cantidad de horas asignadas a la especialidad es el punto en el que principalmente se nota la diferencia, pues mientras que en la LES se privilegió el conocimiento pedagógico y didáctico, en la LEAHES se da preponderancia a las asignaturas de corte historiográfico.

El hecho no es erróneo, es decir, la intención es que los nuevos normalistas aprendan a investigar y construir investigaciones historiográficas, para que llegado el momento y con los conocimientos pedagógicos, que aunque se pueda pensar son exiguos, manifiesten un mayor grado de profundidad: por lo tanto se pierde en tiempo, pero se gana en aprovechamiento.

CONCLUSIONES

A manera de conclusión, es posible afirmar que los tres planes responden a las necesidades del momento histórico en el que fueron planteados, pues la LEM ayudó a consolidar a las Ciencias Sociales como una asignatura imprescindible en el currículo del sistema educativo mexicano, ya que

al situar al docente en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje fortaleció la importancia de la educación especializada en las escuelas secundarias, en otras palabras, propició que los maestros tuvieran los elementos necesarios para impartir una clase de Historia con las características necesarias en aquellos momentos.

Por su parte la LES, perduró casi dos décadas vigente a pesar de que el éxito tiene mil padres y el fracaso es huérfano. [Ya que] en todo momento, los gobiernos en turno se han lavado las manos en lo relativo a la deficiente formación de maestros. No reconocen que en cada sexenio el país se reinventa y, en el mismo lapso, se implementan nuevas políticas educativas sin que medie un diagnóstico de las anteriores, para así estar en posibilidad de reforzar lo bueno y modificar lo inconsistente (Escobedo, 2018, p. 22).

Al respecto, desde esta postura se puede afirmar, que la LES sorteó de manera adecuada los cambios y caprichos antes dichos, pues a pesar de las reinversiones sexenales formó generaciones de docentes con la suficiente calidad para insertarse en la educación secundaria, y al menos desde la trinchera del CAMZ, obtener los primeros lugares en las listas y beneficiarse con una buena cantidad de horas y bases, fruto por supuesto, de la combinación de esfuerzos entre los docentes de formación inicial, los normalistas y las autoridades del Centro de Actualización del Magisterio.

Con relación al Plan 2018, la moneda sigue en el aire, y aun cuando hay bastantes similitudes en el enfoque, su aplicación no es del todo una certeza, pues según el nuevo gobierno se debe reformular lo hecho en el anterior. Aun así, cabe la pena resaltar que las semejanzas hablan de que este nuevo programa no es un capricho del todo, pues como lo manifiesta Martín Escobedo (quien trabajó en el diseño de la LEAHES), se rescataron elementos consistentes de la LES para dar secuencia a la formación docente inicial.

Finalmente, es importante reconocer que la impartición de las licenciaturas en el CAMZ desde la década de 1990, han fortalecido al gremio magisterial zacatecano y por lo tanto, el gobierno no puede protestar de una deficiente formación docente, pues en la citada institución se obtienen año con año los primeros lugares en las listas de prelación en cualquier especialidad, y por supuesto, Historia no es la excepción.

REFERENCIAS

- Arteaga, B. y Camargo, S. (2012). *Educación histórica, en una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en educación preescolar y primaria*. México: SEP / DGESEPE.
- Domínguez Cardiel, J. (2018). La Historia. Eje transversal en la licenciatura en educación secundaria. (pp. 29-40). En *Los Hijos de Clío. Repensar la Historia desde la práctica docente*. Zacatecas, México: CAM/ Taberna Librería Editores.
- Escobedo Delgado, M. (2018). Estudio introductorio. En *Los Hijos de Clío. Repensar la Historia desde la práctica docente*. Zacatecas, México: CAM/ Taberna Librería Editores, 13-28.
- Le Goff, J. (1991). Documento/Monumento. (227-239). En *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Magallanes Delgado, M.R. (2011). Enseñar Historia: reflexión y escritura de una didáctica renovada en educación básica en Zacatecas. (pp. 147-164). En *Teoría y metodología en la enseñanza-aprendizaje de la Historia. Problemas de la educación básica en Zacatecas*. Zacatecas: UAZ.

- Magallanes Delgado, M.R. (2011). Ver, estar y percibir la enseñanza de la Historia escolar en Zacatecas. (115-146). En *Teoría y metodología en la enseñanza-aprendizaje de la Historia. Problemas de la educación básica en Zacatecas*, Zacatecas: UAZ.
- Muñoz Carrillo, S. (2018). El normalismo en México: origen y trascendencia. (pp. 127-149). En *De los primeros alfabetizadores a la profesionalización de la docencia*. Zacatecas, México: CAM/UAZ.
- SEP. (1994). *Licenciatura en Educación Media en las áreas de: Español, Inglés, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales*. México: SEP.
- SEP. (1999). *Licenciatura en Educación Secundaria. Plan de estudios 1999. Documentos básicos*. México: SEP.
- SEP. (2007). *Historia. Educación básica. Secundaria. Programas de estudio 2006*. México: SEP.
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Historia. Educación secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: SEP.

PROPUESTA DEL USO DEL MÉTODO DE CASOS COMO HERRAMIENTA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

ROCÍO IVETTE ÁVILA MANJARREZ
Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

El presente trabajo constituye una propuesta para la enseñanza de la historia a partir del Método de casos en línea, con el que se pretende estudiar una determinada época en la historia a partir del uso de la tecnología con la que contamos hoy en día. Esta metodología se enmarca en la necesidad de reformar la enseñanza de la Historia, pasando de una Historia memorística a una comprensión y construcción del conocimiento histórico, es menester tomar en cuenta la época en que vivimos, misma que se encuentra permeada por la tecnología y la cultura digital, por lo que es apremiante establecer nuevas propuestas educativas que incluyan este aspecto en la enseñanza de la historia, un buen ejemplo de ello es el Método de Casos en línea, con el que se busca crear un pensamiento crítico y reflexivo para los estudiantes (en este caso de tercero de secundaria), tal como se propone con “Estudiar o Casarse, el Dilema de María Amparo”, en el que se aborda la época histórica del Porfiriato a partir de una narrativa realista para la comprensión del periodo histórico.

Palabras clave: método de casos en línea, enseñanza de la historia, cultura digital, pensamiento crítico.

INTRODUCCIÓN

La presente ponencia tiene como objetivo mostrar una propuesta educativa empleando el Método de Casos como una herramienta que promueve el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes y que sería útil para la enseñanza de épocas históricas, en este caso se propone la época porfirista a partir de la situación educativa a la que se enfrentó la mujer en ese momento como parte de una situación coyuntural. Dicha propuesta se encuentra enmarcada en la necesidad de un cambio en la forma en la que se enseña la Historia, pues los estudios de las últimas décadas revelan la necesidad del abandono a la memorización para pasar a la comprensión y construcción de conocimiento histórico por parte de los estudiantes, aunado papel de la tecnología en la vida de los estudiantes que debe ser tomada en cuenta para generar una mayor participación por parte de los mismos.

Esta metodología consiste en una narrativa real o realista (en este caso realista) que plantee una situación dilemática que los estudiantes deben resolver a partir de experiencias complejas. Se ocupa de promover el pensamiento crítico en los estudiantes al fomentar la discusión argumentada y la toma de decisiones ante situaciones de incertidumbre, al tiempo que genera una empatía con los personajes, lo cual posibilita una toma de postura y solución del caso a través de la reflexión argumentada individual, en pequeños grupos y plenarias que complementaran la visión de la época a partir de la escucha de otros puntos de vista.

Para el diseño del caso “Estudiar o casarse, el dilema de María Amparo”, se recurrió a elementos propios de la cultura digital, pues se generó un *affordance* apropiado a la edad e intereses de los estudiantes, contando así con elementos escritos y audiovisuales que enriquecen la contextualización de la época porfirista y están en consonancia con las distintas habilidades de los escolares.

El caso planteado se encuentra en un sitio web, que incluye cinco pestañas por las que profesores y estudiantes pueden navegar de manera sencilla, la primera constituye una guía metodológica para el profesor; la segunda está dedicada sobre todo a los estudiantes, pues es donde se muestra la narrativa con la que van a trabajar y al final de cada una de ellas se presentan las preguntas y actividades que deben realizar con el apoyo de material documental y audiovisual que se encuentran en la pestaña “Material de Apoyo”; existe una pestaña de “Contacto” cuyo objetivo es la posibilidad de enviar algún comentario que ayude a mejorar el caso, también se cuenta con un cuestionario de valoración para realizar las correcciones necesarias; en la última pestaña se da crédito y agradecimiento a las personas que participaron en la elaboración de esta propuesta educativa.

MARCO REFERENCIAL

El uso del Método de Casos como herramienta para la enseñanza de las ciencias sociales tuvo su origen en los inicios del siglo XX en Harvard, producto de una propuesta realizada por el profesor de derecho Christopher Columbus Langdell, quien empleó por primera vez este método con el fin de que los estudiantes emplearan los conocimientos que se enseñaban en la escuela a la realidad, para ello hacía que los alumnos discutieran un caso real con argumentos fundamentados en investigación de fuentes originales para emitir un juicio mejor informado que los ayudaría a resolver cuestiones labores reales (Kimball, B., 2004). En este caso, Langdell hacía el papel de facilitador porque guiaba, pero dejaba participar a los estudiantes quienes debían pensar de manera crítica, un aspecto que deberíamos tomar en cuenta en la educación de hoy en día.

Dicho método ha sido empleado como una forma de enseñanza dentro de las ciencias sociales por su aporte crítico y reflexivo que permite a los estudiantes comenzar a construir su propio conocimiento. Esta metodología ha sido aplicada en distintas materias, así como niveles educativos que pueden ser implementados dentro de entornos virtuales de aprendizaje como es el caso que se presenta en esta ocasión.

La importancia de considerar estos entornos parte de la premisa de un cambio social, vivimos inmersos en un mundo supersaturado de tecnología digital (Gere, Ch., 2008), nuestras actividades cotidianas están regidas en mayor o menor medida por estos elementos, así pues, se esperaría que esta situación impactara en nuestra educación y el Método de Casos es una buena opción para atender la problemática.

Entre las ventajas que encontramos al trabajar un Método de Casos en línea, está el alcance que éste puede tener, pues estando en la red se encuentra disponible para profesores y/o alumnos de distintas regiones del país o del mundo en general. Es un aspecto importante, pues como mencionan César Coll, Teresa Mauri y Javier Onrubia (2008), se puede aumentar el número de estudiantes al que es posible impartir cursos, o realizarlos a distancia, pero también facilita la elaboración, por parte del estudiante, de un conocimiento significativo, relevante, pertinente y complejo que diversifica y amplía las formas de ayuda educativa.

Ejemplo nacional de entornos virtuales aplicados al Método de Casos, en los que se abordan distintas temáticas, se encuentran en la página <https://grupogiddet.wixsite.com/sitio-oficial/casos-de-ensenanza>, perteneciente al Grupo de Investigación en Docencia, Diseño educativo y TIC que ha desarrollado la Facultad de Psicología de la UNAM, en donde encontramos diseños aplicados a la educación tales como: “El dilema de Elena: Ética profesional en Derecho” un caso realizado por Adelaida Flores Hernández, que aborda la cuestión ética para la formación de los abogados. Como éste podemos encontrar otros ejemplos que nos hacen reflexionar sobre la posibilidad de esta metodología para el uso de la enseñanza en distintas asignaturas, como bien podría ser la enseñanza y difusión de algunas épocas históricas en distintos niveles educativos.

Atendiendo propiamente la problemática de la enseñanza de la Historia, los estudios de las últimas dos décadas revelan que es necesario dejar atrás la enseñanza de la Historia de manera memorística para que en su lugar se promueva una enseñanza con un pensamiento crítico, que permita a los estudiantes pensar históricamente la sociedad en la que viven (Lamoneda, 1998).

En este sentido el Método de Casos se presenta como una herramienta útil al presentar una época de la Historia sobre la que los estudiantes tendrán que reflexionar y emitir su punto de vista, teniendo en cuenta que sus compañeros podrán ofrecer otras perspectivas que vendrían a complementar la comprensión de la época en cuestión, tal como sucede con la construcción del conocimiento histórico, para ello tendrán que realizar argumentos razonados; aunado a lo anterior esta metodología promoverá cierta identificación, pues una de sus características esenciales es la empatía, lo cual puede contribuir al desarrollo afectivo de los estudiantes.

Se dice que dentro de esta nueva propuesta de enseñanza de la Historia existe una dificultad para acercar a los estudiantes a la causalidad, misma que permite la comprensión y explicación de una época histórica, sin embargo, este acercamiento depende del desarrollo cognitivo que tengan los estudiantes (Prats, J. y Santacana, J., 2001).

Teniendo en cuenta lo anterior, el caso que se propone está dirigido a estudiantes de tercero de secundaria a quienes todavía les es difícil establecer relaciones de causalidad y explicación histórica como tal, aspecto que es posible abordar mediante el Método de Casos, pues el procedimiento implica cuestiones apropiadas a su edad, desde la situación que se plantea en la que se incluyen

narraciones que implican “motivos” de los personajes, los cuales acercan a los estudiantes de secundaria a la diferenciación y comprensión de intencionalidad y causalidad que permitirán generar reflexiones y explicaciones sobre una época histórica específica.

MARCO TEÓRICO

El objetivo de este apartado es explicar qué es y en qué consiste el Método de Casos para posteriormente comprender cómo puede ser aplicado a la enseñanza de épocas históricas con una propuesta específica.

El Método de Casos es una estrategia didáctica basada en una narrativa real o realista, en ésta última se puede crear una historia, pero ésta debe ser factible de suceder en la vida cotidiana, como es el caso que se propone: “Estudiar o Casarse, el Dilema de María Amparo” en el que, se plantea un problema con la finalidad de confrontar a los estudiantes con experiencias complejas (Díaz Barriga, 2005). Esta herramienta pedagógica promueve el pensamiento crítico en los estudiantes al fomentar la discusión argumentada, la toma de decisiones en situaciones de incertidumbre, así como realizar juicios de valor teniendo en cuenta el punto de vista de sus compañeros y la información producto de su estudio e investigación.

El Método de Casos es una herramienta integral porque no sólo promueve el conocimiento de un tema en específico como lo es en esta propuesta la situación educativa de la mujer en la época porfiriana, sino que permite que los estudiantes se identifiquen con los personajes, que generen empatía con la temática lo cual intervendrá en su toma de postura y solución del caso.

Un aspecto bastante favorable dentro de la educación, pues se dice que las pedagogías con mayores oportunidades de éxito son aquellas que conjuntan cognición y afecto (Grushka, K., Donnelly D. y Clement N., 2014), tal como sucede con este método, ya que se busca que los estudiantes terminen identificándose con los personajes y comprendan su situación, es una historia compleja con numerosos puntos de vista que pueden ser identificados por los estudiantes.

Frida Díaz-Barriga (2005) considera que los casos requieren:

- Ilustrar asuntos y factores típicos del problema que se quiere examinar.
- Reflejar marcos teóricos pertinentes.
- Poner de relieve supuestos y principios disciplinarios prevalecientes.
- Revelar complejidades y tensiones reales existentes.
- Tener vínculo con el currículo.
- Calidad de narrativa.
- Ser accesible al nivel de los lectores.
- Intensificar las emociones de los alumnos.
- Generar dilemas y controversias.

Es decir, existe un diseño teórico-pedagógico que permite a los estudiantes acercarse a la época porfirista que se plantea en esta ocasión, para ello se hacen referencias contextuales del periodo vinculados a una realidad pretérita pero que aún tiene vigencia y que busca hacer reflexionar a los estudiantes sobre este ámbito, para ello se establece un vínculo con el currículo patente dentro de la materia de Historia de México en el tercer año. Para realizar la narrativa se tomó en cuenta la edad e intereses de los escolares, por lo que el material se desarrolló en un sitio web con elementos visuales, auditivos y textuales a través de un dilema que tendrán que resolver con base en la reflexión y toma de postura crítica.

Los pasos esenciales para la realización del caso “Estudiar o casarse, el dilema de María Amparo” siguieron el orden para la redacción de casos propuesto por Díaz-Barriga (2005):

Selección/Construcción del caso: Es el desarrollo del conflicto al que se enfrentarán los estudiantes (vinculado con la vida real), que sea polémico para que genere perspectivas de análisis, en este caso es la posibilidad de las mujeres para acercarse a la educación media superior, una realidad con la que se enfrentarían a corto plazo las estudiantes de tercero de secundaria.

Generación de preguntas de estudio y análisis del caso: Es la parte que guía a los estudiantes al análisis de la época porfirista; para ello es necesario dar un orden lógico a las cuestiones que partan desde lo más superficial hasta acercarse al “sentido profundo”, es decir, el propósito para el cual está diseñado el caso que en este trabajo sería “Comprender una etapa de la Historia de México a través de la educación, donde por primera vez comenzó a incursionar la mujer en un nivel educativo más allá de la primaria elemental, así como identificar el sentido de las creencias y prácticas sociales relacionadas con el papel de la mujer, al igual que las posibilidades y restricciones vividas en función de su condición de género en distintos momentos históricos”, (Avila, R. 2018). Para poder realizar el mencionado objetivo Selma Wasserman (1994) indica algunos elementos a tomar en cuenta al momento de elaborar las preguntas:

Partir de preguntas introductorias que cuestionen aspectos específicos del caso, la situación o los personajes; seguir con un examen de los detalles; posteriormente llegar al análisis profundo al realizar cuestiones que requieren evaluaciones, juicios y propuestas de soluciones.

Dichas preguntas deben invitar a responder en lugar de exigir una respuesta porque de lo contrario, el alumno se sentirá forzado a dar una respuesta “correcta”, que no existe como tal y sólo creará una barrera entre el profesor y el estudiante. Por eso Wasserman (1994) nos señala evitar las palabras: “Explique” o “Justifique”, es mejor replantear dichas frases para que los estudiantes se sientan motivados a responder.

Además, las cuestiones deben evitar ser abstractas o generales porque resultará difícil concentrarse en dar una respuesta, sobre todo teniendo en cuenta la edad de los estudiantes (14/15 años) y su desarrollo cognitivo; no tendrían ser sugerentes porque esto terminaría con el objetivo del Método de Casos, no debe haber “una respuesta”, sino múltiples resoluciones que permitan ver varios puntos de vista; asimismo evitarse preguntas que puedan responderse con “sí” o “no”, ya que éstas no nos generarían un análisis; finalmente, es importante prescindir de las preguntas “¿Por qué?”, ya que éstas requerirían una resolución bastante amplia pero que debido a su redacción, hacen creer a los estudiantes que la respuesta es única y breve por lo que no realizan un análisis.

Trabajo en equipos pequeños: Una vez propuestas las preguntas los estudiantes deberán trabajar en equipos pequeños ya que éstos permiten la tolerancia al escuchar y compartir puntos de vista con los compañeros (Díaz-Barriga, F. 2005).

Discusión e interrogación sobre el caso: Posteriormente se procede a la discusión, la cual es guiada por el docente, quien actúa como facilitador evitando la dispersión, valorando el progreso, así como proponiendo preguntas de reflexión (Díaz-Barriga, F., 2005). Se entra así en un proceso en espiral, porque permite elaborar nuevas reflexiones a partir de otras perspectivas de análisis, llegando a consensos y disensos en plenaria que permiten al estudiante dar cuenta de una construcción histórica a partir de distintas interpretaciones.

Seguimiento y evaluación del caso: Esta última etapa es necesaria no para evaluar a al alumno, sino para que el caso en sí mismo sea evaluado por los estudiantes. Es un proceso en el que los alumnos deben valorar si el caso diseñado les ayudó a la comprensión de la época, si hubo empatía con los personajes, si las preguntas fueron planteadas correctamente, entre otros aspectos que permiten una mejora del diseño pedagógico para posteriores estudiantes y que los hace partícipes de la construcción del conocimiento.

METODOLOGÍA

Para poder realizar esta propuesta en línea no basta el diseño pedagógico que tiene que ver con toda la teoría del Método de Casos, también requiere herramientas propias de la cultura digital, para lo cual se creó un *affordance* digital (Davisson, A. y Leone A.C., 2018) que permitiera a los profesores y estudiantes acercarse al conocimiento de la época porfirista de una manera persuasiva y acorde con la época actual.

Con este tipo de diseños de carácter pedagógico-digital se puede abordar la llamada pedagogía centrada en el alumno haciendo uso de la tecnología, misma que implica niveles de agenciamiento, conectividad social y autonomía del estudiante, (Grushka, *et al.*, 2014), los cuales se encuentran reflejados en este Método de Casos, ya que son los estudiantes quienes tienen que actuar sobre una temática para resolver un problema haciendo uso de su pensamiento crítico y proporcionando distintas soluciones, ofreciendo así cierta autonomía en su aprendizaje, no obstante queda hasta cierto punto pendiente la conectividad social porque pese a que es un sitio en línea la página no permite crear un espacio en el que los estudiantes interactúen de manera digital entre ellos, sólo se podría hacer dentro de una clase presencial y con distintas opiniones, es un defecto que tiene el planteamiento propuesto, pero es una base sobre la cual se puede mejorar.

Podría considerarse que el diseño del caso forma parte de una hipertextualidad, ya que el “arreglo ambiental” que se construyó en esta ocasión cuenta con elementos escritos, imágenes, música, voces y videos que permiten a los estudiantes interactuar con la información a través de clics, lo cual como indica Pierre Lévy (2007) se convierte en hipertexto donde el usuario se encuentra en un entorno animado con el que se relaciona de acuerdo a los temas que le interesan, ya que el diseño cuenta con enlaces y botones que permiten al usuario navegar de manera abierta, pues la historia se encuentra dividida en tres capítulos con actividades respectivas, pero los estudiantes pueden decidir por que capítulo comenzar.

Así pueden explotar el potencial de las funciones del sitio y uso de la red, que permitirán, tal como mencionan Davisson y Leone (2018) en su capítulo “From coercion to community building” presente en el libro *Theorizing Digital Rhetoric*; organizar su conocimiento fuera de línea al trabajar en un entorno analógico-digital donde los estudiantes compartirán de manera presencial sus opiniones sobre el caso en cuestión.

Como ya se ha mencionado, para poder realizar esta actividad, se requirió el diseño del ambiente digital, se incorporó el texto, tanto en la narrativa en sí como en los elementos escritos de apoyo que fueron producto de una investigación documental; videos en línea que los estudiantes podían revisar para enriquecer su percepción de una etapa de la Historia de México; a su vez se contó con la ayuda de personas que participaron dándole vida a los personajes para generar una especie de radionovela que captara la atención de los estudiantes, dichos audios fueron grabados y enviados por correo electrónico para su posterior revisión y ajustes con ayuda del programa “Wave Pad, editor de audio” de esta manera se logró construir una experiencia educativa distinta que

promueve la reflexión de una época histórica por parte de los estudiantes, lo cual ha generado una co-producción del conocimiento, pues sin esas voces el trabajo no se encontraría finalizado.

Para construir este Método de Casos en línea fue necesario hacer uso de programas de código abierto, el uso de dichos softwares forma parte de un movimiento que revaloriza la comunicación básica y el proceso cultural (Vaidhyanathan, S., 2005), pues no se cobra por compartir conocimiento, algo esencial y novedoso en esta era tan capitalista, pues el saber (sobre todo el educativo) no debería tener un precio. Entre los softwares de código abierto que fueron utilizados para la creación de este Método de Casos fueron el sitio Wix donde se armó todo el diseño ambiental; el programa que en ese entonces era gratuito Pixlr (ahora ya tiene costo) para editar imágenes y poder crear los personajes y portadas de los capítulos para acercar a los alumnos a la narrativa y la enseñanza de la Historia; así como el programa Audacity para editar los audios.

Este trabajo ha incorporado la licencia Creative Commons, la cual funciona como una medida de protección intelectual (Vadhyathan, S., 2005), pero que, a su vez, fomenta el intercambio y la construcción del conocimiento, es una forma de clarificar cómo queremos que sea utilizado el contenido (Porter, J., 2009). En este caso, es una licencia que da la oportunidad a quien lo consulte de copiar o compartir el contenido para que sea apropiado y enriquecido por otras personas, por supuesto es sin fines de lucro, se solicita citar el sitio y a la autora, pero surge con la esperanza de que sea útil a más usuarios, pues el objetivo es enriquecer a la sociedad.

Esta herramienta puede ayudar al estudiante a aprender y así la tecnología no sólo sería utilizada como un entretenimiento (Grushka, *et al.*, 2014) tal como está sucediendo hoy en día en la mayoría de los casos debido a esta desatención de la cultura digital por parte de las escuelas. Haciendo uso de ésta se puede acercar al alumno al conocimiento, a que participe de la Historia y comience, a partir de un pensamiento crítico y la reflexión en el entorno virtual, a reconstruirla.

El Método de Casos puede ayudar, como ya se mencionó, a transitar dentro de la escuela entre los entornos analógicos y digitales como hacemos diariamente en otras actividades, pero que además favorece el pensamiento crítico de los estudiantes. Con el *affordance* que se propone en este caso se genera un ambiente en el que los participantes pueden comenzar a hacer conexiones entre su vida y las épocas históricas, se propone un conocimiento que no sólo es “consumido” por los escolares, sino que ellos mismos deben convertirse en “autores” de esa historia, deben reflexionar sobre un proceso histórico para resolver el “caso”, es una actividad interesante porque no existe una respuesta única, además de que permite volver sobre ella en una especie de espiral reflexiva a partir de nuevos puntos de vista.

Es además un instrumento útil para los profesores, ya que los invita a crear sus propios casos con la temática que deseen desarrollar o, en su defecto, utilizar este material para su clase si es así lo consideran pertinente, es una buena manera de que los profesores vayan incorporando la cultura digital a sus aulas.

Estudiar o casarse, el dilema de María Amparo

“Estudiar o casarse, el dilema de María Amparo”, es una propuesta de autoría personal basada en el Método de Casos para la enseñanza de una época porfirista que se encuentra en la página <https://rocio13920.wixsite.com/dilema-maria-amparo>, la cual refiere a la educación que hoy en día conocemos como media superior para la mujer en ese momento y que tiene relevancia para los estudiantes de tercero de secundaria, debido a que dentro de poco tiempo estos alumnos se

encontraran frente a la “posibilidad” de acercarse a este nivel educativo y de reflexionar sobre la situación en aquella época histórica y el presente, que le dará mayor sentido a su decisión a futuro.

El diseño de la página web es de fácil navegación, como ya se apuntó en la metodología, pero no estaría completo si no existiera una guía para el profesor que permita hacer uso de la propuesta si así lo considera, esta guía, según Ali Farhoomand (2004), debe contener: Uso potencial del caso, población meta a quien se dirige el caso, objetivos de enseñanza, vínculo con el currículum, enfoque sugerido, sinopsis del caso, preguntas de discusión, tareas sugeridas para los alumnos, lecturas adicionales así como apoyo multimedia.

Los primeros cinco aspectos están dirigidos principalmente al profesor más que al estudiante y se muestra en la página principal del caso (primera pestaña), para que éste tenga referentes precisos y conozca de qué manera puede dirigir la actividad. Para ello se incluye información referente a lo que es el Método de Casos y sus principales características, de tal manera que el profesor tenga un conocimiento teórico sobre la propuesta de enseñanza; se procede al objetivo educativo, el cual se encuentra dirigido a los estudiantes de tercero de secundaria, cuál es el vínculo que tiene con el currículum, es decir, en qué momento puede aplicar la propuesta (tercer bloque de la materia Historia de México); por qué es pertinente utilizar esta metodología y en qué sentido se relaciona con el presente de los estudiantes (a la mujer se le sigue relacionando más con el hogar que con el acceso a estudios medios y superiores, se les ubica con actividades de servicio y cuidado, por lo que es necesario hacer una reflexión de una realidad histórica hasta cierto punto vigente en la actualidad, pero que dejó la puerta abierta para que la mujer se insertara en nuevos sectores, nuevas posibilidades educativas y trabajos); finalmente la guía presenta la situación dilemática a la que tendrán que enfrentarse los estudiantes: Si María Amparo (protagonista de la narrativa realista), debe continuar estudiando en alguna de las instituciones de la época o si, por el contrario, debería aceptar la propuesta de Leopoldo y abandonar sus estudios para dedicarse al hogar, como indicaba el “deber ser” femenino de la época porfirista.

Las siguientes actividades planteadas en las distintas pestañas están dirigidas tanto a los profesores como a los estudiantes, pues es con lo que se va a trabajar para conocer el periodo en cuestión. La pestaña denominada “Nuestro mejor caso” ambienta a los estudiantes a través de música porfirista, al tiempo que le muestra los personajes que participarán en la narrativa. La descripción de los personajes permite comenzar a tener empatía con ellos y conocer diferentes posturas que comenzaban a gestarse a finales del siglo XIX.

Se cuenta con una sinopsis para interesar a los estudiantes y posteriormente se muestran tres capítulos con los que puede trabajar el profesor y los escolares, los capítulos pueden abordarse en orden o al azar, sin embargo, la revisión de todos los capítulos permitirá un conocimiento más global de la época.

Cada capítulo consta de una narrativa escrita, que es complementada con imágenes que contextualizan a los estudiantes en la época porfiriana, sin embargo, en virtud de mantener interesados a los educandos, éstos pueden hacer clic para escuchar la radio novela y comenzar a darles vida a los personajes.

Al final de cada capítulo vienen preguntas y actividades para los estudiantes, dichas preguntas tienen el objetivo de introducir a los escolares en la temática para luego acercarlos al sentido profundo y la reflexión dilemática. Además de las preguntas se les pide revisar videos y lecturas referentes al tema que les proporcionan más elementos para conocer la época que les tocó vivir a las mujeres en cuanto a educación, así como elementos para tomar partido por medio de una reflexión y crítica argumentada que debe realizarse primero en pequeños grupos y posteriormente

en plenaria para conocer las distintas posturas de los estudiantes en la resolución de la situación y comenzar a establecer consensos y disensos.

Existe una pestaña correspondiente al “Material de Apoyo”, para que los estudiantes puedan realizar las actividades que son planteadas al final de los tres capítulos, los cuales incluyen videos que permiten contextualizar el porfiriato, una tabla de elaboración propia de la autora, aunque con su correspondiente referencia, que permite a los estudiantes comprender las distintas posturas que había en la sociedad en cuanto a la educación post-elemental de la mujer, finalmente se tienen biografías de mujeres de la época (cada una con su respectiva fuente de información) que amplían la visión sobre este sector en la época mencionada y que permiten a los estudiantes darse cuenta que aunque el dilema de María Amparo era una narrativa realista, fue una experiencia real para mujeres como Dolores Correa Zapata o Laura Méndez de Cuenca.

Se realizó una sección de “Contacto” con el fin de aceptar cualquier comentario por parte de profesores y/o estudiantes con respecto a esta propuesta, además se solicita una evaluación del caso a través de un cuestionario de opción múltiple con el fin de realizar las mejoras correspondientes.

Finalmente, la pestaña “Créditos” da cuenta de la colaboración de las personas que participaron para dar vida a esta propuesta educativa.

CONCLUSIONES

El mundo en que vivimos, como ha planteado Zygmunt Bauman (2000), se ha vuelto cada día más líquido, requiere de una mayor atención digital y una actualización constante que permita construir y adaptarnos a esta nueva etapa no sólo fuera de la escuela sino al interior de la misma como parte de una formación para la vida que ya incluye el mundo digital, para ello son necesarias herramientas pedagógicas que posibiliten este tránsito, que permitan a los alumnos ser no sólo lectores sino partícipes de su propio conocimiento, que colaboren con el mundo y comiencen a generar conexiones entre los distintos nodos experienciales y epistemológicos.

En este sentido, el Método de Casos en línea se presenta como una vía para atender la problemática y que puede ser implementada en la enseñanza de la Historia como se ha sugerido con el caso “Estudiar o casarse, el dilema de María Amparo”, no obstante, esta propuesta no ha sido aplicada todavía con la población meta, pero brinda una posibilidad de acción en esta nueva forma de enseñar Historia y, específicamente, de las épocas históricas.

REFERENCIAS

- Ávila, R. (2018). *Estudiar o casarse, el dilema de María Amparo: Wixsite*. Recuperado de <https://rociol3920.wixsite.com/dilema-maria-amparo>
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica
- Coll, C.; Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el análisis de casos y resolución de problemas. En Coll, C. y Monereo, C. (ed). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Davisson, A. y Leone, A. (2018). From coercion to community building. En: Hess, A. y Davisson, A. (ed). *Theorizing Digital Rhetoric*. USA: Routledge.
- Díaz-Barriga, F. (2005). El aprendizaje basado en problemas y el método de casos. En *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.

- Farhoomand, A. (2004). Writing teaching cases: A quick guide. En *Communications of the Association for Information Systems*. Vol. 13. Hong Kong. University of Hong Kong.
- Gere, Ch. (2008). *Digital Culture*. London: Reaktion Books Ltd.
- Grushka, K.; Donnelly, D. y Clement, N. (2014). Digital Culture and neuroscience: A conversation with learning and curriculum. En: *Digital Culture and Education*, 6(4).
- Kimball, B. (2004). Christopher Langdell: The case of an “abomination” in teaching practice. En *The Nea Higher Education Journal*. Thought & Action. USA.
- Lamonedá, M. (1998). ¿Cómo enseñamos historia en el nivel medio superior? En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura, la cultura de la sociedad digital. Informe al Consejo de Europa*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Porter, J. (2009). Recovering Delivery for Digital Rhetoric. En *Computers and Composition*, 26. Recuperado de doi:10.1016/j.compcom.2009.09.004.
- Prats, J. y Santacana, J. (2001). Principios para la enseñanza de la Historia. En *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Vaidhyanathan, S. (2005). Open Source as Culture-Culture as Open Source. En *Open source annual 2005*. Clemens Brandt, ed., Berlín: Technische University. Recuperado de <https://ssrn.com/abstract=713044>.
- Wassermann, S. (1994). Cómo escribir un caso. En *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.



CAPÍTULO 6.
DIFUSIÓN Y DIVULGACIÓN
DE LA HISTORIA



LAS ENSEÑANZAS DE JOAN PAGÈS EN MÉXICO A TRAVÉS DE LA REDDIEH

HUGO TORRES SALAZAR
Universidad de Guadalajara

Resumen

La trayectoria de Joan Pagès ha estado caracterizada por dos facetas, una indisoluble de la otra, la primera como “catalán andante” y la otra como “enseñante de experiencias”.

Como enseñante de experiencias nos ha tocado en cada ponencia, curso o seminario que ha impartido en México: Querétaro, Morelia y Ciudad de México; todos ellos con la denominación de origen, Joan Pagès; bien preparados, exposiciones claras y con didáctica; novedosos y sustentados en los clásicos y autores contemporáneos; y en todos ellos comparte su bonhomía y generosidad; y como el maestro ignorante de Rancière, nos lleva a leer y pensar, “aquello que acontece y nos acontece en el enseñar y el aprender, desde una metodología que se propone también ser ignorante, que se propone forzar nuestra atención para volver a re-pensar algunas cosas, juntos y en solitario

Palabras clave: enseñante, metodología, didáctica, experiencias.

La trayectoria de Joan Pagès ha estado caracterizada por dos facetas una indisoluble de la otra, la primera como “catalán andante” y la otra como “enseñante de experiencias”. Las características de una pueden ser para la otra pero empecemos por la primera.

Joan como catalán andante es un caballero educado, gentil y hasta galán; si lo es, porque aún despierta suspiros que se apropió de ellos, su esposa hija y nieto; el otro como enseñante de experiencias nos ha tocado en cada ponencia, curso o seminario que ha impartido en México; Querétaro, Morelia y Ciudad de México; todos ellos con la denominación de origen, Joan Pagès; bien preparados, exposiciones claras y con didáctica; novedosos y sustentados en autores clásicos y contemporáneos; y en todos ellos comparte su bonhomía y generosidad; y como el maestro ignorante de Rancière, nos lleva a leer y pensar, “aquello que acontece y nos acontece en el enseñar y el aprender, desde una metodología que se propone también ser ignorante, que se propone forzar nuestra atención para volver a re-pensar algunas cosas, juntos y en solitario” (Pérez, 2017, p. 83).

Sobre el derrotero que Joan tiene como maestro de experiencias; en *La naturaleza humana*, Hannah Arendt apunta; “veremos que cada una de las actividades humanas señala su propio camino” (2016, p. 78) y el de Pagés es sin duda, la enseñanza; y ésta la ejerce con verdadera pasión y optimismo.

Cómo individuos y como ciudadanos tenemos perfecto derecho a verlo todo del color característico de la mayor parte de las hormigas y de gran número de teléfonos antiguos, es decir, muy negro. Pero en cuanto educadores no nos queda más remedio que ser optimistas (Savater, 1997, p. 7).

La presencia de Joan Pagés data de hace muchos años, estuvo con nosotros mucho antes de su presencia física, ya lo conocíamos, ya lo citábamos en nuestros trabajos porque ya conocíamos su pensamiento. Inicia compartiendo su hacer y su pensar en 2006, del 6 al 10 de marzo, invitado por el Gobierno del Estado de Jalisco y la Fundación Juan de Oñate para impartir un curso-taller: Metodología de la investigación desde el centro del aula, realizado en la Escuela Normal Superior de Jalisco, en Guadalajara; después de varias presentaciones en una y otra ciudad se hizo imprescindible en los encuentros de nuestra querida Red, la REDDIEH, ya era nuestro, resultaba extraño si no participaba o si no inauguraba estos encuentros con su palabra.

Haré un análisis y tomaré sus propuestas de las conferencias que presentó en Querétaro, después en Morelia y finalmente en Ciudad de México.

A sus presentaciones en estas universidades me referiré en este trabajo

A) En el IV Encuentro Nacional de Docencia, Difusión e Investigación en la enseñanza de la historia, celebrado en la Universidad Autónoma de Querétaro al 13 de septiembre de 2013, se presentó en la conferencia inaugural con el título “Cambios en el mundo, continuidades en la historia enseñada. ¿Hasta cuándo?” De su texto presentamos las ideas principales.

1. El uso social más importante de la historia, no el único, es la historia escolar o si quieren; el saber histórico escolar.
2. Toda la población en edad escolar tiene la oportunidad de aprender sobre el pasado para entender la historicidad del presente y la posibilidad de proyectar su conocimiento en la construcción de su futuro personal y social.
3. Aprendiendo historia el escolar puede desarrollar su pensamiento histórico, su conciencia histórica y usarla para tomar decisiones, para comprender lo que ocurre en su mundo y en el mundo, y para analizar y valorar también las razones que han conducido a las

- sociedades, a los países y aún a la industria cultural a usar la historia con otras finalidades.
4. La historia escolar debe reivindicar el papel de aquellos protagonistas que durante tanto tiempo han sido invisibles social y políticamente y cuya historia ha sido escondida, cuando no negada, en los programas y en los textos escolares de las historias nacionales (mujeres, los colectivos o pueblos indígenas, los niños y las niñas, los pobres, los discapacitados, los homosexuales...).
 5. Creo en una historia escolar que no discrimine nada ni nadie si realmente quiere conseguir personas autónomas y libres con capacidad para decidir su futuro personal y profesional y colaborar con otros en la construcción del futuro de su comunidad.
 6. Reconoce que el saber histórico escolar no se ha movido apenas de sitio, ha cambiado poco y lentamente. Parece que la enseñanza de la historia y la propia historia escolar es reacia a incorporar las novedades que se han producido en el campo de la historia y en el mundo y tanto los saberes escolares como prácticas siguen obedeciendo a ideas y principios muchas veces obsoletos que no ayudan a la ciudadanía a comprender el uso y la función social que la historia escolar debería tener en un mundo tan complejo como el que estamos viviendo.
 7. El uso principal de las TIC en la enseñanza de la historia escolar ha de ser facilitar el desarrollo del pensamiento de nuestro alumnado a través de aquellos productos que el profesorado crea más adecuados a las competencias, a las capacidades y a los saberes que pretende que aprenda su alumnado.
 8. El problema de la actualización o no actualización de los contenidos históricos más novedosos en el currículum escolar tiene relación directa con la formación recibida por el profesorado, las editoriales de los libros de texto y a la administración educativa que cambia el currículo sin la formación adecuada y pertinente del profesorado responsable en última instancia de llevarlo a la práctica y utilizarlo en la generación, o no, de aprendizajes.
 9. El profesorado es, también, una construcción social. No se nace profesor y, menos de historia, sino que el profesor se hace, se aprende la profesión o el oficio de profesor. Y se aprende porque se quiere. Nadie obliga a un joven a estudiar como maestro o como profesor de historia.
 10. Debería desaparecer la enseñanza de la historia para centrarse en una historia no de las naciones sino de los hombres y mujeres que en él ríen, lloran, comen, se reproducen, trabajan, gozan, se comunican o se crean sus interpretaciones sobre el bien y el mal, de una manera muy parecido, creando cultura y garantizando la diversidad de maneras de ser y de estar en el mundo. Es necesario que la historia escolar cambie, para que los cambios en el mundo sean aprendidos y aprehendidos por quienes tienen en sus manos la posibilidad de construir otros futuros.

B) El Sexto Encuentro de la REDDIEH se celebró en Morelia, teniendo como sede el Instituto de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y Joan Pagès presenta su conferencia titulada: “La historia prescrita, la historia enseñada y la historia investigada. Un retrato de la enseñanza de la historia hoy”, a continuación presento las ideas rectoras de este trabajo y que merecen nuestra reflexión:

1. Afirma que también en el ámbito de la enseñanza de la historia el mundo se ha hecho global, más esto no significa olvidarse de las distintas tradiciones presentes en cada país ni de los contextos reales en los que se realiza la docencia de la historia.
2. Una manifestación de esta globalización la podemos hallar en los problemas que se derivan de

la enseñanza y el aprendizaje de la historia y que son comunes en todos los países donde se enseña sea como disciplina autónoma sea formando parte de una área del conocimiento. Aseguró que la práctica docente no cambia cuando cambian las leyes o las normas. Cambia cuando los prácticos, en nuestro caso los y las docentes de historia, quieren cambiarlas y saben cómo hacerlo, mediante una práctica reflexiva.

3. La historia al servicio de la ciudadanía ha de orientarse a la reflexión sobre los problemas de nuestro tiempo. Para ello pensar históricamente es hoy uno de los propósitos más destacados, y deseados de la enseñanza y del aprendizaje de la historia.
4. Como retos del siglo XXI señala la exigencia que la nueva sociedad de la información requiere personas con la cabeza bien ordenada más que con la cabeza llena así como, procurar que los conocimientos traten sobre aquellos aspectos relevantes del pasado de la humanidad que siguen siendo relevantes en su presente y que, tal vez, lo seguirán siendo en su futuro.
5. Ante los problemas que estamos viviendo debemos preguntarnos con rigor: ¿Qué historia reclaman los y las jóvenes del mundo? ¿Qué historia se prescribe? ¿Qué historia se enseña?
6. Considera que los currículos como las prácticas se ajustan poco al tipo de problemas a las que deberán enfrentarse los y las jóvenes.
7. Cree que la enseñanza de la historia debería ser liberadora y transformadora y estar al servicio de la democracia, de la equidad y de la justicia social, de unas nuevas relaciones internacionales y de La Paz.
8. Hemos de humanizar la historia que enseñamos, hemos de acercar el pasado a un alumnado diverso y plural que ha de poder aprender de su pasado para construir su presente y su futuro. Los contenidos históricos en la enseñanza obligatoria han de ser herramientas, han de ser los medios para que los niños y las niñas, la juventud quieran y puedan ubicarse en el presente y construir el futuro.
9. Asegura que la preocupación por investigar qué sucede cuando se enseña y se aprende historia está muy presente en muchos países; sin embargo, sus resultados no llegan ni a quienes dirigen la política ni a quienes hacen libros de texto. Tampoco llegan al profesorado.
10. Finalmente consideró que por nuestra formación como historiadores e historiadoras y nuestro trabajo como formadores y formadoras de maestros y maestras, creemos en lo que hacemos, creemos en la utopía y en un futuro mejor.

C) La última intervención que tomaré para este trabajo es la que presenté en el VII Encuentro Nacional de Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la historia el 4 de octubre de 2017 en el Instituto de Investigaciones Filológicas. Ciudad Universitaria, UNAM, Ciudad de México. El título que le dió a su trabajo fue: “La historia que investigamos, la historia que enseñamos”. De este trabajo señalaré las siguientes ideas:

1. Entiendo que la historia que se enseña no es la historia que se investiga ni que la primera sea una consecuencia directa de la segunda, sin embargo creo que hay más relaciones de las que se suponen habitualmente entre una y otra historia.
2. Creo que la historia que se investiga puede nutrir a la historia que se enseña, pero no es lo habitual ya que la historia escolar es un producto pensado no para divulgar el saber investigado sino para socializar a los y a las estudiantes en un pasado al servicio de la nación.
3. Tenemos evidencias, a partir de investigaciones realizadas, de las enormes dificultades que

tienen los y las docentes para realizar cambios en el currículo prescrito y para introducir tanto los resultados de las investigaciones históricas como los de las didácticas.

4. Los propósitos y las finalidades de ambas historias son bastante diferentes: a) La investigación histórica pretende hacer luz sobre el pasado, sobre hechos o problemas históricos y sus protagonistas con la intención de conocer más y mejor nuestros antecedentes y, en consecuencia, nuestro presente; b) Los propósitos de la investigación histórica escolar consisten en conocer más y mejor los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de la historia escolar con el fin de mejorar las prácticas y formar el pensamiento histórico de la ciudadanía para situarse en el presente y entender su historicidad. En el fondo, sin embargo, los propósitos de ambas historias también podrían ser compartidos, al menos formalmente, al menos a nivel de discurso.
5. La historia escolar es una historia prescrita, obligatoria, que se selecciona pensando en socializar y no en formar el pensamiento histórico, la historicidad de la ciudadanía.
6. La selección y organización de los contenidos de la historia sabia están en función del objeto de investigación y de la especialidad histórica que ha elegido cada historiador o historiadora.
7. Es importante formar al futuro profesorado para que sepa analizar e interpretar qué historia está enseñando y cuál es su racionalidad.
8. Esta rápida revisión de coincidencias y de diferencias no nos ha de hacer olvidar que el problema no está aún resuelto, pero que podría y debería resolverse si queremos que la historia sobreviva como un saber socialmente útil y relevante para el conjunto de la ciudadanía.
9. Una vez que hace la revisión de autores y de sus ideas, propone que se recuperen viejas ideas y viejos proyectos didácticos, que se analicen las posibilidades de convertirlos en alternativas de enseñanza de la historia, que se incluyan las aportaciones y propuestas de las investigaciones relacionadas con el pensamiento y la consciencia histórica, con la literacidad crítica de la historia, con la memoria histórica, con el uso de las fuentes históricas y con el poder educativo de su digitalización, etcétera.
10. Estas reflexiones, afirma Pagès; no se traducirán en un cambio de las prácticas de enseñanza, si no van acompañadas de una reflexión sobre el papel del profesor como docente, y el papel de su alumnado como aprendices.

CONCLUSIÓN

Las ideas que Joan Pagès propone son el resultado de su pensamiento que se ha formado enseñando y viajando ya que del primero ha tomado su experiencia en el enseñar y en el investigar y del segundo el resultado de sus viajes, le posibilita conocer e incorporar las realidades regionales de los países en que ha enseñado, México es un de estos países que ha tenido el privilegio de escucharlo; y la REDDIEH el espacio que hace eco de sus conocimientos.

El pensamiento que Pagès ha presentado en las tres ponencias en los encuentros de la REDDIEH se ha interpretado como ideas para la enseñanza y para la investigación de la historia. Su resultado ha impactado en la reflexión y práctica docente de los enseñantes de la historia.

La lección que nos deja cada uno de los trabajos de Pagès es el compromiso, la responsabilidad y la gran oportunidad que tenemos en la enseñanza de la historia para transformar a nuestros alumnos en su formación ciudadana, para transformar nuestra práctica docente y hacerla mejor, eficaz y eficientemente para que se transfiera y transforme la realidad en que vivimos.

Estamos comprometidos para que a través de nuestras enseñanzas cooperemos en la construcción de un mundo mejor para todos y para todas que no de cabida a los racismos y xenofobias sino a un mundo incluyente, justo, y de igualdad en las diversidades geográficas y culturales.

REFERENCIAS

- Arendt, Hannah. (2016). *La condición humana*. México: Paidós
- Pérez Toldi, Romina. (2017). Ensayando El maestro ignorante. Un seminario de lectura; en Jacques Rancière. *La educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Savater, Fernando. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Editorial Ariel.

Ponencias

- Pagès, Joan. (2013). Conferencia Inaugural: Cambios en el mundo, continuidades en la historia enseñada. ¿hasta cuándo? En IV Encuentro Nacional de Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia. II Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia. III Coloquio entre Tradición y Modernidad. Organizado por la Red de Especialistas en Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia y la Facultad de Filosofía de la Universidad de Querétaro. Querétaro (México). 11 de septiembre de 2013.
- Pagès, Joan. (2015). Conferencia Inaugural: La historia prescrita, la historia enseñada y la historia investigada. Un retrato de la enseñanza de la historia hoy. Instituto de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo: Sexto Encuentro Nacional de Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia. Morelia (México). 25 de septiembre de 2015.
- Pagès, Joan. (2017). Conferencia Inaugural: La historia que investigamos, la historia que enseñamos. VIII Encuentro Nacional de Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia, organizado por la Red de Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia. Instituto de Investigaciones Filológicas. Universidad Autónoma de México. Ciudad de México, 4 de octubre de 2017.

ANEXO

Intervenciones y publicaciones en México de Joan Pagès Blanch. (Enero 2018).

1. Curso-taller Metodología de Investigación desde el centro del aula en el marco del convenio entre el Gobierno del Estado de Jalisco y la Fundación Juan de Oñate, realizado en la Escuela Normal Superior de Jalisco de Guadalajara (México), los días 6 a 10 de marzo de 2006.

2. Conferencia “Educación para la ciudadanía y enseñanza de la historia”, impartida dentro de las actividades del Seminario Abierto “Pensamiento en acción” del Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia (Michoacán, México), 13 de marzo de 2006.

3. Conferencia de clausura: “Los retos de la enseñanza de la Historia y la formación del profesorado”. En XXXIII Simposio de historia y antropología de Sonora: “La enseñanza de la historia y las ciencias sociales”, 19-22 de febrero de 2008. Organiza. Departamento de Historia y Antropología de la Universidad de Sonora, Hermosillo, Sonora, México.

Didáctica de la Historia. Entrevista a Joan Pagès de Astrid Minerva Morales Enriquez. *El Chamizo. Gaceta de Historia*, n° 16, marzo de 2008, 1-3. **Anexo**

4. Conferencia: “Preguntas, problemas y alternativas para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el siglo XXI”. Primeras Jornadas Binacionales México-España sobre la enseñanza de las Humanidades y de las Ciencias Sociales. Colegio Madrid, México DF, 9 de septiembre de 2009.

Conferencia publicada en *Cuadernos México* n° 1, México, 39-53. **Anexo**

5. Conferencia: “Aprender a pensar la realidad históricamente”, Instituto de Investigaciones Históricas, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, 17 a 19 de septiembre de 2009.

6. Pagès, J. (2010). “Los problemas sociales relevantes y las cuestiones socialmente vivas en la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia”. Conferencia en la Consejería de Educación de la Embajada española en México, 6 de septiembre de 2010

7. Pagès, J. (2010). “La enseñanza de la historia hoy en España”. Coloquio Internacional *La enseñanza de la historia y la historia que se enseña*. Universidad Iberoamericana de México, 7 de septiembre de 2010.

8. Conferencia invitada: Enseñar historia, enseñar a construir el futuro. ¿Qué nos enseña la historia acerca de cómo intervenir en la construcción del futuro? International Standing Conference for the History of Education, ISCHE 33. Estado, educación y sociedad. Nuevas perspectivas para un viejo debate, 26 a 29 de julio 2011. San Luis Potosí, México.

Texto conferencia. No publicado

9. Conferencia invitada: La investigación en didáctica de la historia: ¿para qué investigar?, ¿qué investigar?, ¿a quién investigar?, ¿cómo investigar? Noveno Encuentro de la Comunidad Normalista para la Educación Histórica. DGESE. SEP, México 15 a 17 de agosto 2011.

- Videos YouTube

10. Taller: La investigación en didáctica de la historia y el desarrollo profesional del profesorado. Noveno Encuentro de la Comunidad Normalista para la Educación Histórica. DGESE. SEP, México 15 a 17 de agosto de 2011.

11. Conferencia: Enseñanza de la historia. Miradas desde las Universidades y las Normales. Universidad Nacional de Querétaro. Coloquio entre Tradición y Modernidad. México del siglo XVI al XXI. Querétaro, 17 de agosto de 2011.

- Pagès, J. 2012. La mirada externa. Análisis y reflexiones. In Pagès, J./Latapí, P. et al. Documento colectivo. Enseñanza de la historia: Miradas desde las universidades y las escuelas normales. SOMOHANO, L./LATAPÍ, P./MIRÓ, M. (coord.). Conservación de la memoria histórica: Enseñanza, Patrimonio y Acervos Antiguos. *Miradas diversas. Estudios Antropológicos, Históricos y Filosóficos*, vol. II. Universidad Autónoma de Querétaro, 17 a 130, 95 a 106.

12. Conferencia magistral: Niños y niñas en la historia, en el currículo y en los textos históricos escolares. 1er Encuentro Internacional Calasanz de la Infancia y la Juventud. Observatorio Calasanz. Universidad Cristobal Colón, Veracruz (México), 17 a 19 de octubre de 2012.

- Pagès, J.; Villalón, G. 2013. Los niños y las niñas en la historia y en los textos históricos escolares. *Analecta Calasantiana*, publicación semestral religioso cultural y de investigación histórica, “suplemento de revista de Ciencias de la Educación”. tercera época-volumen LXXIV, n° 109, enero-junio 2013, 29-66.

13. Conferencia magistral: Historia, enseñanza de la historia y competencias docentes. 7° Encuentro Nacional de la Red de Licenciaturas en Historia y Cuerpos Académicos y 1er Encuentro Iberoamericano de Licenciaturas en Historia. Universidad Autónoma de Chiapas, San Cristóbal de las Casas, 29 a 31 de octubre de 2012.

14. Conferencia Inaugural: Cambios en el mundo, continuidades en la historia enseñada, ¿hasta cuándo? en IV Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia. II Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia. III Coloquio entre Tradición y Modernidad. Organizado por la Red de Especialistas en Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia y la Facultad de Filosofía de la Universidad Autónoma de Querétaro. Querétaro (México), 11-13 de septiembre de 2013.

15. Conferencia inaugural ¿Para qué han de aprender historia los ciudadanos y las ciudadanas?, ¿Para qué, qué y cómo hemos de enseñar historia los maestros y las maestras? XXVI Coloquio de actualización docente “La práctica docente en la diversidad; 100 años de vida académica”, una mirada prospectiva. Escuela Normal Urbana Federal “Prof. J. Jesús Romero Flores”, Morelia, Michoacán, México, 11 de marzo de 2015.

16. La historia prescrita, la historia enseñada y la historia investigada. Un retrato de la enseñanza de la historia hoy. Instituto de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Morelia, 25 de septiembre de 2015.

17. Las representaciones del futuro profesorado de historia y ciencias sociales sobre los saberes sociales, geográficos e históricos. Pagès, J.; Sant, E. 2015.

Publicado en Trejo, D.; Martínez, J. (coord.). *La historia enseñada a discusión. Retos epistemológicos y perspectivas didácticas*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Morelia, Michoacán, p. pp. 2057-2072.

18. Actividades en el VIII Encuentro Nacional de Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia, organizado por la REDDIEH (Red de Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia) . Instituto de Investigaciones Filológicas. Universidad Nacional Autóno-

ma de México, Ciudad de México, 4 a 6 de octubre de 2017.

a) Conferencia inaugural La historia que investigamos, la historia que enseñamos, 4 de octubre de 2017.

b) Comunicación en la Mesa del IV Foro Nacional de libros de texto de historia: el libro de texto más allá del libro de texto: Mis relaciones con el libro de texto como alumno, profesor, didacta e investigador, 5 de octubre de 2017.

c) Participación con los doctores Luis Fernando Cerri y Sebastián Plá en el debate La enseñanza de la historia: ¿campo de investigación o entelequia académica?, 6 de octubre de 2017.

Artículos y capítulos de libros publicados en México

Pagès, J. 2012. Las competencias ciudadanas, una finalidad de la enseñanza de la historia. Plá, S.; Rodríguez, X.; Gómez, V. (coord.). *Miradas diversas a la enseñanza de la historia*. México. Universidad Pedagógica Nacional. Col. Horizontes Educativos. Aprendizaje de la Historia, pp. 19-66.

Hernández, L. & Pagès, J. 2013. ¿Dónde aprenden las estudiantes de maestra de educación infantil a enseñar ciencias sociales? Las representaciones sociales y la práctica docente de las maestras de educación infantil. *[Con]textos*, 2(8), pp. 11-20.

Hernández cervantes, L./Pagès, Blanch, J. 2014. La enseñanza de las ciencias sociales en la educación infantil en México: representaciones sociales y la práctica docente de nueve estudiantes de la maestría de educación infantil. *Educaçãoem Revista | Belo Horizonte | v.30 | n.01 | p. 65-94 | mar. 2014*.

Hernández Cervantes, L./Pagès, Blanch, J. 2014, ¿Qué es el tiempo?, ¿para qué y cómo se enseña? Las representaciones sociales de seis estudiantes de profesora de educación infantil sobre el tiempo histórico y su enseñanza. *Reseñas de enseñanza de la historia*, n° 12, 9-30. APEHUN.

Hernández Cervantes, L./Pagès, Blanch, J. 2014. ¿Qué saben las futuras educadoras para enseñar ciencias sociales e historia? La formación inicial de las profesoras y la enseñanza del medio social en preescolar. Trejo, D./Urrego, M.A. (coord.). *Por una historia de todos y para todos: epistemología de la historia, didáctica y formación docente*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Instituto de Investigaciones Históricas, pp. 155-184.

Plá, S. Pagès, J. 2014. Una mirada regional a la investigación en la enseñanza de la historia en América Latina. Plá, S./Pagès, J. (coord.). 2014. *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. México DF. Universidad Pedagógica Nacional/Bonilla Artigas Editores, pp. 13-38.

Santisteban, Antoni; Pagès, Joan, 2015. La historia y la enseñanza de la historia. Un punto de vista desde la didáctica de la historia y de las ciencias sociales. Dosil, J.; Landavazo, Marco Antonio; Martínez Villa, Juana (coord.). *Rumbos de la historia. Desafíos de su construcción y su enseñanza*. Morelia. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Instituto de Investigaciones Históricas. Gobierno del Estado de Michoacán. Secretaría de Educación, pp. 519-542.

Hernández, L.; Pagès, J. 2016. ¿Cómo enseñar historia y ciencias sociales en Educación Preescolar? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68). Recuperado de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v21/n068/pdf/68005.pdf>

Pagès, J. (en curso). ¿Qué sabemos de la enseñanza de la historia en Cataluña y España? Chinchilla, P. (ed.). *La historia que se enseña y la enseñanza de la historia*. México, D.F. Publicaciones de la Universidad Iberoamericana.

MUSEOS, MODELOS EDUCATIVOS Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

PAULINA LATAPÍ ESCALANTE
Universidad Autónoma de Querétaro

Resumen

El presente trabajo se justifica por la escasez de investigaciones sobre museos de historia como ámbitos educativos que se comprueba tras la revisión de los estados de conocimiento del campo de investigación en enseñanza de la historia más recientes. Analiza los modelos educativos preponderantes en 10 museos de la ciudad de Santiago de Querétaro, seleccionados bajo el criterio de su relación con la historia y su enseñanza. La matriz de análisis se elaboró con base en las dimensiones de los modelos educativos vigentes; la obtención de la información se efectuó a través de observaciones y entrevistas. Los hallazgos más importantes son que, sobre las esferas de funciones educativas establecidas por Alderoqui y Pedersoli (2011) los museos estudiados presentan debilidades en la esfera de guías y de departamentos de servicios educativos (sólo tres de diez cuentan con esta esfera) así como la ausencia de la esfera de curaduría educativa. Asimismo, se encontró, como modelo preponderante, al conductismo y, en menor medida, al modelo de interacción social y al centrado en la persona. Las recomendaciones que se derivan del trabajo son, principalmente, la necesidad de estimular las investigaciones interinstitucionales sobre este ámbito y la interacción, en su operación, para enfocar hacia los objetivos centrales establecidos por el ICOM: educación y deleite.

Palabras clave: enseñanza de la historia, modelos educativos, museos, servicios educativos.

INTRODUCCIÓN

Lo que enseguida expongo parte de mi experiencia como formadora de docentes de Historia en la Universidad Autónoma de Querétaro. Repara, de manera específica, en un ámbito que se aborda en el currículum de la Licenciatura en Historia, en el área de acentuación en enseñanza de la historia. De inicio se expone la perspectiva teórica sobre los museos como espacios educativos. Ello da pie a la perspectiva metodológica que parte de nuestros trabajos sobre modelos educativos en relación con la enseñanza de la historia (Latapí, 2011) y su aplicación a los museos (Latapí, 2014b, 2015). A partir de ahí se hace un análisis de los modelos educativos preponderantes en los museos de historia en la ciudad de Querétaro y se derivan conclusiones y recomendaciones.

Perspectiva teórica: los museos en las investigaciones sobre enseñanza de la historia

La investigación sobre enseñanza de la historia a nivel mundial, en América Latina y en nuestro país, ha documentado que los trabajos han privilegiado los estudios en las aulas, siendo que, de manera contradictoria, ya se ha expuesto que los saberes históricos no sólo se generan en estos espacios sino en otros tales como son la familia, la interacción con monumentos, medios de comunicación, y los museos, objeto de la presente investigación. Barton (2010) ha asentado que a nivel internacional se sabe que los estudiantes aprenden acerca del pasado en ámbitos sexternos a la escuela pero que, sin embargo, se sabe muy poco acerca de esto (p.105).

Por su parte, Plá y Pagès aseveran, tras su análisis de la producción latinoamericana de las pasadas décadas, que en las investigaciones sobre enseñanza de la historia “es importante incluir otros espacios, es decir, no sólo limitarse a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia en el ámbito formal sino mirar también ámbitos no formales e informales de producción de historia” (p. 32). De manera específica para México, el estado de la cuestión para la década del 2000 al 2010, da cuenta que en sus albores la investigación incluyó el ámbito de los museos:

La AMIEDH organizó el ciclo de conferencias difundidas por la Dirección General de Televisión Educativa sobre Las visitas a museos en la enseñanza de la Historia que coordiné personalmente en el 2002, en la que participaron investigadores de otras disciplinas, entre ellas la psicología; la participación del doctor Felipe Tirado, de la UNAM, fue muy importante por su respaldo en investigación teórica y metodológica propia de la estadística y la de la Mtra. María Engracia Vallejo, directora de Servicios Educativos del INAH por sus tres décadas de experiencia en el ámbito de enseñanza en museos de historia (Latapí, 2014, p.44).

No obstante, dicho esfuerzo inicial, en los diez años que abarca el estado del conocimiento citado, sólo se encontró un trabajo enfocado a museos que cumplió con los requerimientos del COMIE (Consejo Mexicano de Investigación Educativa) para ser clasificado como investigación. Si bien se hallaron varias propuestas pedagógicas, ya fuesen aplicadas o por aplicarse, estas carecían de los parámetros de una investigación establecidos por el propio COMIE. El trabajo referido fue la tesis de licenciatura de Mónica Montaña sustentada en el 2005 en la Universidad Pedagógica Nacional la cual versa sobre el análisis de la perspectiva de género en el Museo Nacional de Historia.

En los últimos años, como coordinadora de la Línea Terminal en Enseñanza de la Licenciatura en Historia en la Universidad Autónoma de Querétaro, he atendido el área de los museos y he publicado dos intervenciones en las que han participado alumnos y alumnas.

La primera da cuenta de la metodología implementada para la elaboración de cédulas para el Museo Regional de Querétaro (Latapí, 2014b). Dichas cédulas buscaron subsanar la falta de cédulas en piezas significativas para los visitantes en la sala “Querétaro en la Historia Nacional”. Su diseño, con base en preguntas, buscó promover la observación y la metacognición y metaemoción por parte de los visitantes buscando la interacción entre público, y ampliando el objetivo tradicional de los museos como espacios para guardar objetos.

Por tanto, en dicho trabajo se manejaron las cédulas como recurso didáctico que promueve el aprendizaje a través de la experiencia que se vive en cada visita, lo cual es posible gracias a que se diseñaron con fines didácticos específicos y estuvieron sustentadas en entrevistas al personal del museo, a público y los propios curadores de la sala. Asimismo, se buscó coadyuvar en la investigación sobre museos como espacios de enseñanza aprendizaje y difusores del conocimiento pues “los museos son depositarios de un patrimonio, todos los bienes patrimoniales son objeto de estudio que movilizan saberes, proporcionan información y generan conocimiento más allá de sí mismos” (Latapí, 2014b, p. 154).

El segundo antecedente (Latapí, 2015) del presente trabajo, consiste en la metodología empleada para la elaboración de tres recursos educativos para los museos comunitarios de Tilaco y Agua Zarca en la Sierra Gorda de Querétaro. Con estudiantes, se realizó trabajo de campo para acopiar la información a través, sobre todo de la metodología de la historia oral.

La atención al tema de los museos en las investigaciones sobre enseñanza de la historia en México es escasa y, por tanto, los señalamos como un foco rojo que es necesario atender. El ámbito de museos en general, tanto nacional como internacional, en el que proliferan congresos donde se comparten esencialmente reflexiones, debates y propuestas, manifiesta actualmente, y desde hace varios años, una constante preocupación por reformar los museos con la finalidad de revalorar su importancia como formadores dentro de una sociedad que requiere de espacios donde se promueva el conocimiento y que ello se haga de una manera inteligente.

El arquitecto británico David Chipperfield, encargado de crear el Museo Jumex en la Ciudad de México, y numerosos espacios alrededor del mundo, en una entrevista reciente en el periódico *El País*, expuso la necesidad de replantear el papel de los museos en nuestros días. Chipperfield (2019) argumentó que “cada vez más, los museos se están volviendo lugares a los que la gente quiere ir por sus eventos, discusiones o exposiciones” (p. 17) y menos por sus exposiciones. Ante ello, algunos museos han implementado estrategias que posibiliten el proceso de aprendizaje a la par de una experiencia de esparcimiento agradable. La propuesta de Chipperfield habría que validarse con investigaciones mexicanas, partiendo del supuesto que subsisten concepciones sobre estos recintos que se puede caracterizar como tradicionales, en franca contradicción con lo que ha señalado el Consejo Internacional de Museos (ICOM) desde hace prácticamente cinco décadas, como se puede constatar a continuación.

De acuerdo con lo señalado por Alderoqui y Pedersoli (2011), a finales de la década de los años 70 del siglo pasado, el ICOM realizó una importante enmienda a su definición de museos agregándole la palabra educación como objetivo primordial: un museo es “una institución sin fines de lucro abierta al público y al servicio de la sociedad, que adquiere, conserva, investiga, comunica y exhibe, con el propósito de educación y deleite, los testimonios materiales del hombre y su medio” (p. 30).

En la definición quedó claro que el propósito central de los museos es educar y deleitar. Cuatro décadas después, en el 2007, durante la Conferencia General de Viena, el ICOM acentuó aún más los propósitos de los museos como educativos –en primer lugar– y de estudio y esparcimiento, en segundo. Como se ve, añadió el propósito de estudio (Latapí, 2015, p. 202).

A pesar del tiempo transcurrido, hoy no es común que se haga patente la centralidad de la función educativa de los museos. Por ello es de celebrar las excepciones como la del Museo de la Memoria y los derechos humanos, en Santiago de Chile, que recibe a sus visitantes con un letrero monumental que reza: *el museo es una escuela*. Por su parte, la segunda función, el deleite, depende de cómo se le conciba. Quizás en museos como los de arte el deleite pueda ser considerado central, en otros, como el recién mencionado, podría proyectarse mucho más lejos, incluyendo a la sensibilización y a la toma de consciencia. Se justifica indagar a los museos por sus potencialidades en la enseñanza de la historia que rebasen la exposición en el sentido transmisivo para dar lugar a procesos de enseñanza aprendizaje en los que –partimos de esa idea central– lo cognitivo y lo emotivo, entran en juego para favorecer experiencias significativas. De manera más actualizada que el ICOM, dos especialistas en el campo han asentado que:

La educación en museos se ocupa de las experiencias lúdicas y cognitivas de los visitantes –sus sensaciones, percepciones, afectos, imágenes y conceptos– cuando sus cuerpos, situados en posiciones fijas o en movimiento en determinadas coordenadas de espacio y tiempo, son reclamadas por ciertos objetos o dispositivos, que llaman su atención y los interpelan (Alderoqui y Pedersoli, 2011, pp. 30-31).

Siguiendo a estas autoras, enunciaremos las esferas en las que se hacen patentes, hoy en día, las funciones educativas en los agentes de los museos, las cuales, según las múltiples experiencias en las que han trabajado, las clasifican en tres:

- a) Guía de sala: en ellos se conciben las visitas guiadas “como lugar de negociación de los contenidos del museo con los visitantes” (p. 31). La función de guía bien hecha puede incluir procesos investigativos que sirvan para retroalimentar al propio museo.
- b) Coordinación de programas y departamentos educativos: Se organiza el trabajo y modalidades de visita, por ejemplo, visitas para ciegos u otras personas con discapacidades o bien se diseñan e instrumentan programas diversos como lo son las noches de museos, cursos y diplomados.
- c) Curaduría educativa: Esta área participa, con el conocimiento del público, en la toma de decisiones. “Es el área de actuación más compleja y menos desarrollada, la que genera más resistencias y en la que se disputan cuestiones de poder y autoridad con los curadores, conservadores, especialistas y demás miembros que trabajan en los museos” (p. 32).

En cada una de estas esferas sería deseable tener el equilibrio de las funciones antes mencionadas que involucran tanto saberes propiamente disciplinares con sensaciones, percepciones y afectos. Por ello, analizaremos dos trabajos que tratan el tema de los museos como espacios de aprendizaje con la intención de esclarecer este objetivo y poder comparar diversas propuestas que contribuyen al tema en cuestión.

El primero (Guzmán, 2014) aborda una sala lúdica sobre la cultura griega que se expuso en el Museo Nacional de Antropología, donde la interacción con los visitantes, por medio de actividades, jugó un papel fundamental para que la exposición sirviera como medio de aprendizaje. “Las actividades que se propusieron para que los visitantes realizaran en la sala, se planearon con la finalidad de atender los estímulos lingüísticos, cenestésico-corporales, espaciales, intrapersonales, interpersonales, morales y existenciales” (Guzmán, 2014, p. 146). Con base en esto, podemos deducir que en esta sala se pretendía tomar en cuenta la diversidad y las capacidades e intereses de cada visitante

donde, acompañados de dramaturgos que formaban parte del personal y que guiaban y apoyaban en la visita, se buscó promover la creatividad artística de cada persona donde pudiera sentirse libre y expresar abiertamente su sentir con respecto a las obras y objetos mostrados. La sala lúdica se denominó: ¡Por fin llegaste, viajero! Guzmán (2014) asevera que “la intención de plantear que el visitante es un viajero que a lo largo de su vida irá recabando experiencias para el aprendizaje, que además resulta sumamente coherente en un ambiente de educación no formal como es el museo” (p. 149). La centralidad de la experiencia fue la apreciación artística mediante la interacción lúdica para promover el aprendizaje por medio de experiencias de los visitantes.

El segundo trabajo (Lara, 2014) ofrece un panorama del Museo Nacional de Historia (MNH) y su papel como divulgador de la disciplina histórica. Asienta que este espacio, desde 1952, cuenta con un Departamento de Servicios Educativos –que, como se verá, no es común en la mayoría de los museos objeto de la presente investigación– y habla de su compromiso y propósito pedagógico al recibir constantemente públicos escolares donde también se ha buscado promover el aprendizaje. Lara (2014) señala que “junto con el desarrollo de la pedagogía, poco a poco se comenzaba a cuestionar las prácticas conductistas dentro del museo y se buscaron estrategias de comunicación fundamentadas en los intereses y necesidades del público” (p. 166).

Si bien faltaría información al respecto ello resulta relevante para nuestro trabajo ya que predominaba entonces un modelo educativo conductista que se ha tratado de modificar para promover el aprendizaje innovando estrategias. Esta es la propuesta del autor básicamente, el dotar al MNH, así como a los museos en general, de una visión más amplia donde quede atrás el modelo de sólo observar los objetos mostrados, para dar paso al reconocimiento del público en su diversidad, con exposiciones y guías significativas en las que puedan interactuar y sentirse parte de la historia. Observamos en la propuesta, de manera implícita, la idea de conjuntar saberes con sentires en las experiencias de dicho museo.

En ambos trabajos se hace hincapié en que es necesaria una mayor investigación en materia de museos como espacios de aprendizaje. Esto, en una pequeña escala, es nuestro objetivo en este trabajo, exponiendo el caso de los museos de historia de Querétaro, bajo la mirada de investigar sus modelos educativos preponderantes, con base en observaciones de campo.

Modelos educativos

El trabajo parte del estudio de modelos educativos preponderantes en nuestros días. Los modelos se definen como “marcos, patrones o guías” (Latapí, 2011, p. 5) de los procesos de enseñanza aprendizaje, los cuales, históricamente, han dado lugar, a cuatro modelos vigentes sustentados por teorías de la enseñanza y aprendizaje particulares, a saber: conductistas, basados en procesamiento de información, de interacción social y centrados en la persona. Ya hemos expuesto (Latapí, 2011) la confusión conceptual que encontramos en la literatura especializada sobre las palabras modelo y enfoque.

El modelo conductista privilegia la exposición de contenidos y su carga es mayoritariamente individualista, el público se concibe como un receptor y por lo general la museografía es rígida. La escuela refuerza este modelo con visitas a niños y adolescentes donde predomina la búsqueda de la disciplina (estar en silencio y seguir la narrativa) con reforzadores negativos. El modelo de procesamiento de información acentúa la mediación de funciones cognitivas y metacognitivas por parte del público, es decir, que se invita a la reflexión a través del discurso museográfico. En este

modelo, en las visitas guiadas a niños y jóvenes se formulan preguntas que rebasan los contenidos para propiciar la reflexión y la expresión de puntos de vista distintos.

Por su parte, en el modelo de interacción social el sistema museístico es abierto y acentúa al colectivo por encima de las individualidades. Los museos que aplican un modelo de interacción social promueven experiencias colectivas, más que individuales; estas se dan principalmente en talleres en los que más allá de la recreación de piezas a través de manualidades –lo cual aún predomina– se busca que el grupo comparta sus experiencias con actividades diversas, por ejemplo a través la escritura y lectura de poesías, entre otras.

Por su parte, el modelo centrado en la persona repara en la experiencia de cada individuo más que en el genérico del público. Las esferas del museo plantean actividades diversificadas para las personas de acuerdo a su edad y gusto; por ejemplo, una visita a adolescentes que concluye con actividades acordes a los gustos y aptitudes de cada uno y no con una homogénea. Hemos de resaltar que en estos dos últimos modelos el trabajo con la emocionalidad es más explícita.

Ahora bien, la clasificación expuesta, se usó de manera puntual, para construir un cuadro comparativo del cual desprendemos algunas conclusiones y recomendaciones. La metodología, por ende, fue de corte cualitativa y privilegió la observación y, en algunos casos, entrevistas.

Resultados y discusión

En primer lugar, resulta sustantivo ubicar nuestro objeto de estudio. La zona metropolitana, y en particular el primer cuadro de la ciudad de Santiago de Querétaro, México, cuentan con alrededor de veinte museos de carácter público y privado asociados, en su mayoría, a saberes históricos tanto de manera directa como indirecta entre los que destacan: Museo Regional, Museo de Arte de Querétaro, Museo de Arte Sacro, Museo de la Casa de la Zacatecana, Museo de la Ciudad, Museo de la Restauración de la República, Museo de los conspiradores, Museo Cerro de las Campanas, Museo de Desarrollo Artesanal Indígena, Museo del Calendario, Museo Fundación Santiago Carbonell, Museo Antigua Estación del Ferrocarril, Museo del Templo de la Cruz y, el más reciente, Museo de Arte Contemporáneo, entre otros. Dentro de este universo se seleccionaron aquellos con relación más directa con la enseñanza de la historia. En la siguiente tabla se exponen estos siguiendo la matriz de análisis aportada por los modelos educativos; se añade su fecha de creación y si cuentan o no con departamento de servicios educativos.

Tabla 1. Modelos educativos preponderantes en museos de Querétaro.

Museo	Modelo Conductista	Modelo de Procesamiento de Información	Modelo Centrado en la persona	Modelo de Interacción Social
Centro de Desarrollo Artesanal Indígena. Museo de las artesanías (2015). No cuenta con servicios educativos	Se exhibe de manera muy sucinta la diversidad indígena y cultural mediante un enfoque expositivo.	X	X	El museo y centro promueven, básicamente, la interacción entre turistas y personas ñahñös y que la venta de los productos artesanales de esas últimas tengan lugar sin intermediarios.

<p>Museo de Arte Contemporáneo de Querétaro (2019) No cuenta con servicios educativos</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>La disposición de las salas y exposiciones se limita por la museografía del edificio, sin embargo, rebasa el nivel informativo para dar paso a la sensibilización de las personas ante las obras de arte exhibidas.</p>	<p>X</p>
<p>Museo de Arte de Querétaro (1988) Sí cuenta con departamento de servicios educativos</p>	<p>El público se concibe como receptor de la información que el museo exhibe, tanto en la disposición de las salas como en la información <i>in situ</i>.</p>	<p>X</p>	<p>En las exposiciones permanentes la museografía es tradicional; en exposiciones temporales hay innovación como cédulas para débiles visuales que reparan en las personas con capacidades diferentes.</p>	<p>Se plasma en talleres, básicamente en el programa para sensibilizar a personas sobre la debilidad visual y en los cursos para niños y niñas en los que se sensibilizan y se promueve el disfrute.</p>
<p>Museo de Arte Sacro (2018) No cuenta con servicios educativos</p>	<p>Se exhibe información de manera tradicional; favorece la visita individual y que el público se asuma como receptor de información.</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>Tiene un gran dinamismo y variedad en cursos y talleres, en los que se impulsa la vida del recinto como centro cultural en la que cabe la interacción grupal.</p>
<p>Museo del Calendario (2013) No cuenta con servicios educativos</p>	<p>El discurso del museo es fundamentalmente expositivo, con cédulas informativas con lo cual el público se concibe como receptor de información.</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>El café del museo se presenta como un espacio de interacción grupal así como las conferencias y exposiciones asociadas.</p>
<p>Museo Cerro de las Campanas (2003) Sí hay servicios educativos</p>	<p>Parte del museo es netamente expositiva, por lo que el público se asume como receptor.</p>	<p>X</p>	<p>Predominan interactivos con los cuales el público interactúa, la elección e interacción es libre.</p>	<p>A través de los interactivos y de las visitas guiadas se promueve en cierta medida comunicación entre el público.</p>
<p>Museo de los Conspiradores (2017) No cuenta con departamento de servicios educativos</p>	<p>La exposición museística consta de murales hechos <i>ex profeso</i>. Tanto en las cédulas como en los videos de sala y en las visitas guiadas observadas predomina la transmisión de información.</p>	<p>X</p>	<p>Algunas exposiciones temporales han incluido propuestas concretas de mayor vanguardia encaminadas al disfrute con temas del gusto del público como son Nefertiti y Miguel Ángel Buonarroti.</p>	<p>X</p>

Museo del Ferrocarril de Querétaro (2015) No cuenta con servicios educativos	La exposición permanente recrea el funcionamiento de los ferrocarriles; su manera de exhibir es netamente expositiva.	X	X	X
Museo Regional (1936) Sí cuenta con un departamento de comunicación educativa	Se organiza de manera cronológica, tanto el discurso museográfico como las visitas guiadas en los que predomina la idea de que el público absorba la información que aporta el museo, que aprenda. Se privilegia el enfoque expositivo. Por su parte, los talleres son mayormente asociados a actividades manuales individuales.	Tiene un programa denominado Café INAH, que consta de charlas en las que en ocasiones se promueve la reflexión.	X	Fue su iniciativa crear la noche de museos (los 18 de mayo) que hoy incorporan a varios recintos, en ésta se llevan a cabo actividades gratuitas y variadas que rompen con la inercia tradicional de los museos, pues el objetivo es que las personas conozcan, convivan y gocen los museos.
Museo de la Restauración de la República (2003) No cuenta con departamento de servicios educativos	La disposición de las salas y de sus exposiciones fijas y temporales es tradicional y netamente informativa	A la fecha han organizado quince Encuentros de Historiadores del Segundo Imperio en los cuales se ha promovido la reflexión.	X	

Para el análisis partimos inicialmente de las esferas planteadas por Alderoqui y Pedersoli (2011) citadas arriba: guías de sala, coordinación de programas y servicios educativos y curaduría educativa. Vemos que, para el caso de estudio, los museos investigados no cuentan con guías de sala. Tan sólo en dos museos existen guías contratados, lo cuales expresaron que están rebasados de trabajo. Otros dos museos suplen esta ausencia con estudiantes de servicio social o prácticas profesionales, sin embargo, se presenta la problemática de su eventualidad; al respecto, una directora expresó que “cuando ya van comprendiendo su tarea, se van” (Bertha Ulloa, conversación personal, 12/09/2015).

Encontramos que cinco museos dan visitas a público escolar, previa solicitud y pago. El discurso de los guías, en todas las observaciones, resultó lineal, con poco o nulo espacio para preguntas. Se observó que en general las personas adultas ponen mayor atención en las visitas guiadas debido a que los jóvenes deben permanecer de pie y escuchar un guión que resulta ser memorístico. Fue común que en general ni siquiera observaban las piezas o que el discurso del guía fuese ajeno a éstas. El único caso de visitas guiadas que rompieron con el patrón anterior fueron las que se efectúan para personas con alguna discapacidad o bien para sensibilizar sobre la visita a museos de los invidentes, las cuales realiza el Museo de Arte de Querétaro.

Respecto a la segunda esfera, la investigación da cuenta que sólo tres de los diez espacios abordados cuentan con departamento de servicios educativos. En entrevistas, el personal de algunos museos señaló que esta carencia afecta a los visitantes quienes están acostumbrados a las visitas guiadas. Nosotros hacemos notar que el departamento se suple algunas veces por parte de la dirección quien entiende esta función como, principalmente y sin recursos, atender las peticiones de visitas por parte de las escuelas. Se conciben alas visitas escolares, con una sola excepción, como una carga. Un caso que llamó la atención fue el Museo Regional pues en este, los guías han buscado innovar en los talleres para romper la tradición de hacer manualidades. Han generado, con base en experiencias de otros museos, una actividad de simulacro de excavación arqueológica y otra actividad sobre el agua en Querétaro. En cuanto a la tercera esfera, la curaduría educativa está prácticamente ausente.

De lo anterior derivamos las consideraciones de que, si bien Querétaro cuenta con muchos museos, quienes los aperturan, ya sea organismos públicos o privados, han de tener presente que sus fines no se cumplen si no se invierte en personal capacitado para, más allá de brindar atención básica al público (como cuidar las salas), poderlos llevar a experiencias de aprendizaje más significativas y cumplir los fines establecidos por el ICOM.

Del análisis se desprende de manera contundente que el conductismo es el modelo preponderante en los museos analizados. Esto llama la atención pues lo que están haciendo los museos es reproducir lo que impera en el sistema educativo mexicano y en gran parte en América Latina. Es necesario, no obstante, hacer notar que los modelos son permeables y que encontramos, como se denota en la tabla, algunas expresiones del modelo de interacción social y, en menor grado, del modelo centrado en la persona.

Lo que resulta muy notorio es la casi total ausencia, de acuerdo a lo documentado, del modelo de procesamiento de información. Aquí interpelamos a cuestionar que se está perdiendo la oportunidad que tienen estos espacios de realmente contribuir a la formación de personas que conjuguen su pensar con su sentir, lo cual es sustantivo para su formación en el momento actual. Al respecto ha enunciado López (2012):

La educación formal mexicana tiene graves problemas para formar ciudadanos con competencias de nivel internacional. Por otra parte, ni la escuela ni la familia preparan a niños y adolescentes para enfrentarse a un mundo cada vez más competitivo y exigente. Quizá hoy más que nunca, los museos mexicanos están obligados a cumplir con brillantez un papel educativo que ofrezca mejores panoramas a la población (p. 12).

Otra conclusión de nuestro trabajo es la necesidad de fomentar mayor investigación sobre los museos. ¿Cómo mejorarles sin disponer de información sustentada sobre sus debilidades, pero también sobre sus potencialidades? Las universidades, las normales, pero también los propios museos –o las tres instancias en interacción– podemos ser artífices de investigaciones que contribuyan a su mejora en su papel educativo.

REFERENCIAS

- Alderoqui, S. y Pedersoli, C. (2011). Desvelados por los visitantes. (pp. 17-34). En Alderoqui, S. y Pedersoli, C. (Eds.), *La educación en los museos. De los objetos a los visitantes*. Argentina: Paidós.
- Barton, K. C. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 9, 97-114. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/191362/257209>
- Chipperfield, D. (2019, marzo 11). Repiensa el museo. (p. 17). Periódico *El País*.
- Guzmán, L. P. (2014). Lo lúdico, el museo y los griegos. Análisis semiótico. En *Memorias del V Encuentro Nacional de Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia, Tercer Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia, Segundo Foro Nacional sobre Libros de Texto de Historia. Tomo 2. Difusión/Divulgación*. (144-152). REDDIEH / Universidad de Guadalajara.
- Jarillo, R. y Miró, M. (2015). *Memoria, patrimonio y turismo*. México: UAQ.
- Lara, M. (2014). Algunas reflexiones sobre el Museo Nacional de Historia y su papel como divulgador de la historia. En *Memorias del V Encuentro Nacional de Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia, Tercer Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia, Segundo Foro Nacional sobre Libros de Texto de Historia. Tomo 2. Difusión/Divulgación*. (pp. 163-173). REDDIEH / Universidad de Guadalajara.
- Latapí, P. (2011). Modelos educativos identificados en docentes del Colegio de Historia de la Universidad Autónoma de Querétaro con base en el análisis de su discurso expresado en una fase de la reestructuración curricular. En *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE, México.
- Latapí, P. (2014a). *La investigación sobre enseñanza de la historia en México*. México: UAQ.
- Latapí, P. (2014b). Metodología de investigación aplicada a la elaboración de cédulas para el Museo Regional de Querétaro. En *Memorias del V Encuentro Nacional de Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia, Tercer Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia, Segundo Foro Nacional sobre Libros de Texto de Historia. Tomo 2. Difusión/Divulgación*. (pp. 153-162). REDDIEH / Universidad de Guadalajara.
- Latapí, P. (2015). Metodología implementada para la elaboración de recursos didácticos en museos comunitarios. En Jarillo, R. y Miró, M. (2015). *Memoria, patrimonio y turismo*. México: UAQ.
- López, F. (2012). Presentación. (pp. 9-22). En López, F. (Ed.), *Museos y educación*. México: Universidad Iberoamericana.
- Montaño, M. (2005). *Análisis de la enseñanza de la historia desde la perspectiva de género (caso: Museo Nacional de Historia)* (Tesis de licenciatura). UPN, México D.F.
- Pagés, J. y Plá, S. (coords.). (2014). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. México: Bonilla Artigas Editores – Universidad Pedagógica Nacional.

LAS HACIENDAS DEL NORESTE DE MÉXICO COMO MUSEOS NATURALES DE MEMORIA HISTÓRICA: UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA

**GUADALUPE DELGADO BAZALDÚA
MARÍA DEL ROSARIO LUGO LUCIO
MARÍA JUANA FLORES GARCÍA**
**Secretaría de Educación Pública de Nuevo León,
Escuela Ciencias de la Educación**

Resumen

Esta investigación historiográfica deriva en una propuesta pedagógica como mediadora para fortalecer el currículo en educación básica. Recorre una metodología para explorar las haciendas del medio rural como museos naturales que acerquen a generaciones, escuchando la voz de ancianos lugareños, investigando su microhistoria que evite neutralidad, aprovechando construcciones existentes, facilitando producción de textos literarios y recreando la pintura como arte. Se pretende valorar el patrimonio cultural del sur de Nuevo León y otros estados del noreste mexicano con una memoria histórica y significando esta región geográfica desde una óptica de sustentabilidad.

El objeto de estudio son las haciendas. La investigación cualitativa se inscribe en un marco de preguntas que tejen una entrevista semiestructurada a los moradores de la comunidad donde se encuentra la hacienda, recuperando los hallazgos y formando los estudiantes en las materias de historia y español en educación primaria.

Palabras clave: museos naturales; haciendas; memoria histórica; propuesta pedagógica.

INTRODUCCIÓN

La aproximación a las haciendas mexicanas del noreste remite a una memoria histórica, una forma de vida natural y social del contexto vital. El noreste de México comprende los Estados mexicanos de Coahuila, Nuevo León, Zacatecas, Tamaulipas y San Luis Potosí. Dorantes, Flores y Juárez (2013), sostienen que: “estas zonas concentran una gran parte del poder económico, funcionando como verdaderos centros de innovación, cultural, social y demográfica” (p. 76), lo que lleva a preguntarse sobre el papel que jugaron las haciendas para la formación de estos centros de poder. Las haciendas tienen una historia particular que coinciden dentro de un sistema social. Su florecimiento se remonta al primer coloniaje en América Latina, siendo verdaderos centros de poder y un sistema de vida rural articulando para la producción agrícola de vastas regiones. Hoy, algunas se encuentran deterioradas, utilizándose para resguardar forraje para alimentar el ganado equino y vacuno, otras, simplemente son muros sin techos olvidados, algunas son utilizadas para habitación de moradores, uso hotelero y hasta museos. Las haciendas se van deteriorando, todavía pueden apreciarse muros firmes y una memoria colectiva a su alrededor. Pilataxi (2014) subraya que:

La memoria tanto colectiva como individual a la que se refiere es una memoria activa que revela un funcionamiento cambiante y creador. En ese sentido el pasado no es estático, está siempre en constante reelaboración. Revisando el pasado se puede entender el presente y proyectar al futuro de un pueblo, de una cultura (p. 25).

El propósito de esta investigación es valorar el patrimonio cultural del sur de Nuevo León, recuperando su memoria histórica y significando esta región geográfica desde una óptica sustentable al preservar el patrimonio de las haciendas en museos naturales que permitan desarrollar la comunidad y educación básica en el medio rural.

Pregunta de investigación

¿Cuál es la aportación de las haciendas como parte de museos naturales para incidir en la memoria histórica de una comunidad?

Objetivos:

- Rescatar un museo natural o ecomuseo para transformar la región geográfica.
- Localizar las haciendas que se encuentran en la zona.
- Recuperar la trascendencia histórica de las haciendas en el noreste de México.
- Conformar la memoria histórica de las comunidades de la región geográfica.
- Incidir en la memoria histórica a través de propuestas pedagógicas.

Dentro de las aportaciones, se trata de conformar museos naturales o ecomuseos para el desarrollo de paradigma social y alternativo. Gadotti (2017), en una pedagogía de la tierra, da cuenta de esta conjugación necesaria en estos tiempos, donde se practique la sustentabilidad y consonancia de la naturaleza. Finalmente, otra aportación necesaria y prudente es abordar la formación de una memoria histórica que conforme un pensamiento geográfico crítico y humano.

Perspectiva teórica

Esta investigación historiográfica desdobra una propuesta pedagógica como mediadora para la educación básica y otra para la comunidad, presentando una metodología para reconocer las haciendas del medio rural como parte de museos naturales, escuchando la voz de sus ancianos lugareños, observando la naturaleza, investigando la historia y aprovechando las construcciones existentes. Pilataxi (2014), se adentra en esta idea al señalar que:

Cada persona se caracteriza con sus rasgos culturales propios a una identidad cultural donde comparten sus sabiduría ancestral, así como las relaciones entre culturas se dan de manera natural, facilitando la interculturalidad e interacción de culturas, quiere decir que moldean nuestro pensamiento, nuestra imaginación y nuestro comportamiento (p. 21).

Dar fundamento y respuesta a la pregunta de investigación requiere ahondar sobre el correlato histórico de las categorías planteadas ‘museo natural’, ‘haciendas’, ‘memoria histórica’ y ‘propuesta pedagógica’, lo cual implica una relación con las corrientes historiográficas de las escuelas de los Annales y el materialismo histórico desde una mirada dialéctica.

En el primer orden de ideas, se concibe un ‘museo natural’ como parte de la nueva museología, tiene su origen en 1972, guarda una sinonimia entre nuevo museo, ecomuseo, museo integral, museo comunitario o sociomuseo. En 1985 se constituye el movimiento internacional para la nueva museología (MINOM) donde la relación territorio-patrimonio-comunidad, se interpreta unida en la praxis social hacia la libertad (Declaración de Caracas, 1992), concepto en América Latina al vincular sociedad-identidad-museo.

El término nueva museología surge en Francia, luego Canadá, Japón, Portugal, Italia y hasta México donde se han creado proyectos alternativos. Navajas (2012) lo explica como una disciplina y herramienta del cambio para recuperar un patrimonio en peligro de extinción. Se adentra en la utopía hacia una continua revolución, como una obra de arte acabada y a la vez en proceso, dando paso a una creación ecomuseal sin muros con nuevos parámetros metodológicos como el diálogo entre profesionales, poder político, gobierno, empresas privadas, empresas cooperativas, movimientos asociativos, comunales o del propio ciudadano en pos de una democracia cultural en un nuevo paradigma de patrimonio cultural y natural como ámbito de acción donde reside una comunidad.

Todo lo anterior, robustecido con una pedagogía enfocada de paso a la multidisciplinariedad para transformar económica, política y socialmente una región geográfica en constante espiral y en sintonía seres humanos-patrimonio-naturaleza.

En el siguiente orden de categorías, se entiende “hacienda” como un patrimonio y bien de la nación que tuvo un poder ilimitado con grandes cantidades de tierra para cultivar y producir al mercado nacional, donde se empleaba a una clase trabajadora que dependía de diferentes formas del hacendado. Mertens (1988), afirma que:

El concepto hacienda abarca una amplia gama de posibles formas de explotación que se escapan de una definición válida para todos los tiempos y todas las regiones. Sin embargo, hay algunas características comunes (pp. 17-18).

Las haciendas conformaban un sistema de vida en el coloniaje, incluso después de él. Ponce

(2010), sigue a López (2002), analiza el concepto y el hábitus del hacendado encontrando lo siguiente:

Si bien el término “hacienda” fue usado por los españoles poco después de su llegada para aludir a la acumulación de tierras y bienes que poseía una persona, evidentemente no coincide con lo que se entendió después con ese nombre. Lo que definió como hacienda a una propiedad agrícola fue el sistema de producción que se llevó a cabo en ella, que tenía que ver con el número de trabajadores, su jerarquía y especialización, la finalidad de la producción y sus encañamientos con el mercado local o regional, es decir, la compleja organización del trabajo con que contaba una unidad productiva. Pero además de ser una unidad económica, la hacienda fue una institución social jerárquica (p. 5).

La formación del virreinato después de la conquista seguía como una constante con la entrada de más españoles que tomaban posesión con la misión de iniciar las encomiendas, el comercio e intercambio de productos. Al mismo tiempo, surgen los talleres que promueven los frailes dominicos y franciscanos que formaron sus propias unidades de producción. La encomienda fue un sistema feudal que ya se había abolido en España y estaban queriéndolo eliminar en las colonias a través de las audiencias, pero el poder de los conquistadores rebasó el poder de la corona, entonces mandó una y otra audiencia para fiscalizar, mantener un crecimiento ordenado y explotación de recursos.

En la ley de Burgos se busca proteger a los indígenas ante el maltrato y violencia desatada. Algo similar pasaba con los demás virreinos en América del norte, centro y Sudamérica. Existía una gran insensibilidad y falta de compasión a los indígenas que llevaba a la esclavitud en la explotación de minerales y producción en las haciendas. La encomienda fue agradecimiento a los soldados por su “proeza” de la conquista, el tributo fue recogido por los encomenderos, luego se empezó a enviar a la corona.

Las haciendas, según Cavazos (2009), fueron vastos latifundios en propiedad de la nobleza practicando la trashumancia de ganado desde el centro en Guanajuato hasta el norte, el cual fue denominado Extremadura, justamente, en la actualidad, la zona metropolitana de Monterrey. Siendo entonces, una rotación del ganado para trasladar a donde prevalecen los pastos verdes, es decir se practicaba ya un conocimiento empírico de la sustentabilidad dejando descansar los pastizales. Señala que la hacienda de La Soledad era el centro de control en el Nuevo Reino de León en el sur del estado de Nuevo León.

De acuerdo a su ubicación geográfica, las haciendas podían ser mineras, agrícolas, ganaderas, madereras, cafetaleras, ixtleras, henequeneras y guayuleras entre otras. Comprendían grandes latifundios que tenían otras haciendas pequeñas en su territorio como centros de producción, bodegas y casas de los trabajadores. La trascendencia histórica de las haciendas en el noreste de México es similar posiblemente a todo el territorio nacional y de América Latina con sus consabidos estadios de florecimiento temprano o tardío, pero finalmente, con una estructura similar en todos sus ángulos.

Respecto al término “memoria histórica”, que aporta la historiografía francesa para historizar la memoria, Allier (2008) la describe como “el conjunto de lugares donde se ancla, condensa, cristaliza, refugia y expresa la memoria colectiva” (p. 167), mientras que Nora (2001) confluye en una propuesta historiográfica para historizar la memoria, a saber:

Memoria, historia: lejos de ser sinónimos, tomamos consciencia de que todo las opone. La memoria es la vida, siempre llevada por grupos vivientes y a este título, está en evolución permanente, abierta a la dialéctica del recuerdo y de la amnesia inconsciente de sus deformaciones sucesivas, vulnerable a todas las utilizaciones y manipulaciones, susceptible a largas latencias y repentinas revitalizaciones. La historia es la reconstrucción, siempre problemática e incompleta, de lo que ya no es (p. 2 y 3).

Finalmente, el término “propuesta pedagógica” aplica tanto para el aula y la comunidad en tanto existe un ejercicio de construcción del conocimiento desde una acción pedagógica. La palabra propuesta deriva del latín *proposita*, que significa “puesta delante”, mientras que pedagógica proviene del griego *paidós* como sustantivo de niño y el verbo *ago* que significa “conduzco” y está vinculada a la ciencia en el plano educativo.

Foucault (1994) señala que se puede definir pedagogía al comunicarse una verdad para dotar a cualquier sujeto de actitudes, capacidades y saberes que carecía y debería tener al término de una relación pedagógica.

Perspectiva metodológica

El paradigma de esta investigación es cualitativo a través de la investigación acción que permite recobrar los significados de los sujetos participantes. Los instrumentos para recuperar la información han sido las entrevistas semiestructuradas, el trabajo de campo en expediciones con diarios de observaciones y la observación participante. La observación de los investigadores participantes se recuperó en diarios, trazando un formato desde las preguntas elaboradas en la exploración de las haciendas, observando su estado de infraestructura y el medio, encontrándose una riqueza por recuperar.

La investigación acción permite una ampliación del panorama social para su intervención. Colmenares (2008), recuperando a los escritores de esta especialidad, asienta que la investigación-acción participativa integra el conocimiento y la acción, involucrándose para transformar una realidad con alternativas y propuesta para generar cambios.

Este proyecto inicia con la exploración y expedición de los investigadores en las haciendas con diarios de campo, observación participante y entrevistas semiestructuradas, posteriormente, la aplicación de la misma técnica de la entrevista por docentes y estudiantes de una escuela primaria para observar las haciendas como parte de ecomuseos y su nivel de trascendencia.

El objeto de estudio son las haciendas. Los sujetos de estudio que formaron parte de esta investigación son algunos habitantes de las comunidades exploradas donde se encuentran las haciendas, cuatro investigadores con el perfil de historia y biología con experiencia laboral en educación básica y educación superior con estrecha relación con las normales rurales. También dos docentes y estudiantes de la escuela primaria rural “Gral. Mariano Matamoros” perteneciente a la comunidad de Amaro en el municipio de Dr. Arroyo, Nuevo León, México.

El tiempo que se ha implementado en esta investigación inició con el estudio de campo en las haciendas desde 2016 hasta la fecha y se pretende llegar a una planeación prospectiva a ejecutarse en cinco años más para su maduración.

Los instrumentos de investigación

En el programa de cuarto grado 2011, referente a la responsabilidad docente se toca lo siguiente:

La enseñanza de la Historia demanda del docente el conocimiento del enfoque didáctico, de los propósitos y los aprendizajes esperados, así como el dominio y manejo didáctico de los contenidos, por lo que es deseable que el curso y las clases se planeen con base en los siguientes elementos.

Privilegiar el análisis y la comprensión histórica, omitiendo la exposición exclusiva del docente, el dictado, la copia de textos y la memorización pasiva. Es necesario despertar el interés de los alumnos mediante situaciones estimulantes que les generen empatía por la vida cotidiana de los hombres y mujeres del pasado (p. 147).

En el programa de quinto grado en historia se maneja el tema de la vida en las haciendas y abarca el periodo desde la colonia hasta el conflicto que se da en la época de Porfirio Díaz hasta la Revolución Mexicana. En sexto grado busca comprender el tiempo y espacio histórico, el manejo de información histórica y la formación de la conciencia histórica para la convivencia, por lo que en este sentido. Se busca potenciar este proyecto de investigación, utilizando las entrevistas para asegurar que los temas sean explorados con el propósito de tener una lista de preguntas en el momento de trabajar con los entrevistados (Balcázar, González, Gurrola y Moysén, 2015), tanto para estudiantes como investigadores docentes.

Entrevista semiestructurada 1

1. ¿Cuál es su nombre completo?
2. ¿De qué se vive en este lugar?
3. ¿Con qué recursos se cuenta?
4. ¿Estarías dispuesto a participar en un proyecto?
5. ¿Por qué vive en esta hacienda?
6. ¿Siempre ha vivido aquí la familia?
7. ¿Cuál es la línea de parentesco entre los dueños de la hacienda y usted?
8. ¿Qué me puede decir acerca de la hacienda?
9. ¿Qué recuerda de las pláticas de sus mayores sobre esta hacienda?
10. ¿Conoce una leyenda sobre esta hacienda o este lugar donde vive?
11. ¿Sabe qué producía la hacienda?
12. ¿Quiénes fueron los dueños de esta hacienda?
13. ¿De dónde se abastecen de agua?
14. ¿Qué oficios se practican en esta comunidad?
15. ¿Qué tipo de cultivos se siembran?

En la segunda etapa se diseña una entrevista para que los estudiantes descubran su propio medio al recurrir a las personas mayores de la comunidad en una expedición pedagógica a las haciendas y el entorno.

En el programa de cuarto grado 2011 se plantea:

La enseñanza de la Historia demanda del docente el conocimiento del enfoque didáctico, de los propósitos y los aprendizajes esperados, así como el dominio y manejo didáctico de los contenidos, por lo que es deseable que el curso y las clases se planeen con base en los siguientes

elementos. Privilegiar el análisis y la comprensión histórica, omitiendo la exposición exclusiva del docente, el dictado, la copia de textos y la memorización pasiva. Es necesario despertar el interés de los alumnos mediante situaciones estimulantes que les generen empatía por la vida cotidiana de los hombres y mujeres del pasado (p. 147).

Entrevista semiestructurada 2

1. ¿Desde cuándo ha vivido en esta comunidad?
2. ¿Cómo se ha sentido viviendo aquí?
3. ¿Qué sabe de la hacienda?
4. ¿Cuándo se fundó?
5. ¿Usted conoce familiares de los dueños de la hacienda?
6. ¿Existe alguna leyenda respecto a esta hacienda?
7. ¿Sabe cómo era el funcionamiento de la hacienda?
8. ¿Cuáles eran los trabajos que se desempeñaban?
9. ¿Cómo es el trabajo que usted realiza ahora?
10. ¿A qué se dedicaban los trabajadores de la hacienda?
11. ¿Qué se producía en el campo?
12. ¿Qué le gusta sembrar en sus labores o qué sembraba?
13. ¿Cuáles eran los oficios que se desempeñaban en esa época?
14. ¿Cómo eran los hacendados?
15. ¿Cómo era el trato entre los hacendados y sus trabajadores?

Etapas de la investigación

Las expediciones inician en los municipios de Galeana, Aramberri, Zaragoza, Dr. Arroyo y Mier y Noriega, Nuevo León. Es una zona que por sus características, comparte una gran biodiversidad.

En el periodo del 2016-2018 se realizó trabajo de campo para la exploración y localización de las haciendas, así como la observación de su gran biodiversidad, aplicando entrevistas a los habitantes de las comunidades.

En el ciclo escolar 2017-2018 se realiza la recuperación de la expedición pedagógica de los estudiantes de la escuela primaria, así mismo, la integración de las TIC para diseñar un espacio digital como resultado de la experiencia, también se organiza la Asociación Civil para una planeación prospectiva que genere política pública en el contexto nacional en torno a los ecomuseos y el pensamiento cooperativista en la pedagogía rural.

En el año 2019 y 2020 se iniciará la operatividad en la adecuación de instalaciones del patrimonio y el desarrollo curricular de los talleres para las comunidades con la invitación a las comunidades educativas.

En el 2021, iniciar con la formación de coordinadores comunitarios con perfil de los cursos para el desarrollo de su propia comunidad, formación de un centro de apoyo de formación investigativa para docentes, así como la traza de reforestación conservación del ecosistema con diversas actividades, entre ellas recorridos turísticos que potencien el nivel de vida de sus habitantes, compenetrando su identidad. Finalmente, la integración de la experiencia en un libro que se difunda a nivel nacional e internacional.

Hallazgos en la zona de exploración

En la primera etapa se recoge información que se presenta en la figura del cuadro comparativo con los criterios observados por los investigadores en algunas haciendas localizadas en la zona noreste mexicana. Se realiza la ubicación geográfica, su actividad preponderante, últimos dueños, las leyendas o historias y el funcionamiento actual.

Figura 1. Rutas de exploración de los investigadores en el estudio de las haciendas.

HACIENDAS	UBICACIÓN	ACTIVIDAD PREPONDERANTE	DUEÑOS	LEYENDAS	HISTORIAS	FUNCIONAMIENTO ACTUAL
Santa Engracia	Hidalgo, Tamaulipas	Agricultura y ganadería	Conde Rul	-La aparecida -La hija del hacendado	-Lo que cuentan los abuelos	Es un hotel
La Soledad	Aramberri, Nuevo León	Ganadería y agricultura	Conde Rul	-Los túneles del tesoro	-Se abre la tierra y San Juan -Lo que cuentan los abuelos	Habilitada como bodega
Laguna de Bocaceli	Aramberri, Nuevo León	Ganadería	Conde Rul		-La mortandad de los animales -Lo que cuentan los abuelos	Habitada por una familia
Albercones	Dr. Arroyo, Nuevo León	Agricultura	Conde Rul	-Las brujas	-El muchacho desmembrado	En ruinas
Sierra hermosa	Villa de Coss, Zacatecas	Agricultura, ganadería, minería, guayulero e ixtlero en los últimos años			-El desliz del hacendado -Ahí viene el Conde Rul -El administrador Miguel -La campana de don Miguel -El pintor de la rosa -Lo que cuentan los abuelos	Almacenamiento, habitación y centro religioso
San Juan de Avilés	Aramberri, Nuevo León	Agricultura y ganadería		-La novia que se fugó -El pastorcito y el tesoro	-Lo que cuentan los abuelos	

Hallazgos en la escuela primaria rural

En la comunidad educativa, se observó la necesidad de propuestas pedagógicas que generen conocimiento del medio y preservación de los ecosistemas, integrando la relación con padres de familia.

Los docentes participantes, junto a los investigadores formaron un equipo de trabajo para la expedición pedagógica de los niños y de sí mismos, logrando el aprendizaje por descubrimiento, la observación directa y la construcción del conocimiento del medio a través de las entrevistas, fortalecimiento la lectura y la escritura.

Se integra una planeación que incluya la expedición pedagógica, luego su logra una recupe-

ración y recreación con la exposición de pinturas realizadas como producto de la observación, así como de relatos de las personas mayores en un encuentro de generaciones.

Finalmente, toda la experiencia pedagógica se presenta en un festival para la comunidad con gran participación y asistencia. Entre los hallazgos, se localiza una gran necesidad de formación investigativa y un gusto para enseñar fuera del aula conectando el medio ambiente, que a palabras de Díaz Barriga (2006), debe ser una enseñanza situada. Lo anterior permitió un encuentro, abrazar su identidad, comprender su historia y convertirse en sujetos con memoria histórica.

Propuesta de rutas turísticas de exploración del ecomuseo

Se observaron haciendas que por su posición geográfica y características de la biodiversidad, se clasifican en cuatro posibles líneas de estudio y observación que podrían ser motivo de construir futuras rutas turísticas, a saber:

- Ruta 1 de exploración de haciendas Pablillo - Los Medina.
- Ruta 2 de exploración de haciendas Aramberri - Bocacelli.
- Ruta 3 de exploración de haciendas Cerros Blancos - Las Coloradas.
- Ruta 4 de exploración de haciendas Albercones - La Soledad.

Las haciendas están deterioradas, unas más que otras, pero son vestigios y testigos de una memoria histórica que los habitantes conservan y han ido pasando por generaciones. Se recuperaron testimonios de los ancianos, recobrando sus saberes para la posteridad en medios digitales y pinturas que formen parte de la cauda museística.

Proyecto de intervención y gestión comunitaria

De acuerdo la investigación acción, la intervención en el medio es de gran importancia para lograr el desarrollo de las comunidades y aportación de la investigación en la zona de estudio. enseguida se presentan las cuatro rutas que detallan el nombre de las haciendas, su ecosistema circundante, los posibles proyectos de intervención de corte sustantivo y sustentable, así como la gestión del conocimiento para lograr una organización comunitaria en actividades que aprovechen y preserven sus recursos naturales y finalmente, la gestión de un sistema curricular para la gestión del conocimiento

Figura 2. Ruta 1 de exploración de las haciendas Pablillo - Los Medina.

HACIENDAS PATRIMONIO DE LA REGIÓN SUR DEL ESTADO DE NUEVO LEÓN	ECOSISTEMAS DE LA REGIÓN	PROYECTOS DE INTERVENCIÓN ECOLÓGICA	GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO, ORGANIZACIÓN COMUNITARIA. ACTIVIDADES ESPECÍFICAS	GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO. ORGANIZACIÓN COMUNITARIA. ACTIVIDADES GENERALES
Pablillo	Bosque de coníferas Mina de barita Agricultura de verduras y tubérculos Cultivo de durazno, manzana, maíz y trigo	Reforestación con agave, palma samandoca y pino Medidas de prevención en cultivos de durazno y manzana	Taller de trigo y elote Diseño de marca para la industrialización de dulce con piñón y leche	Cursos de producción de hortalizas y elaboración de composta

La Asunción	Zona mezcalera. Cultivo de agave y trigo.	Reforestación con pino chiflador, nogal y palma (butanos para la apicultura) Medidas de prevención en cultivos de durazno y manzano.	Diseño de marca para la industrialización de dulce con piñón y leche. Taller de panadería de pan de pulque y elote. Taller de apicultura. Taller de formación de licores artesanales.	Taller de cristalización de higos, dátiles, calabaza y chilacayote.
Presa de las Ánimas	Zona semidesértica.	Cultivo de pino, palma, samandoca, agave y encino.	Taller de panadería de pan de pulque. Granja de gallinas y conejos. Taller de tejidos y bordados para diseños de trajes típicos de la región.	Taller de pintura, baile y actuación de sus tradiciones.
San José de Raíces	Perritos de la pradera. Calabacilla. Saponificadora. Ágave.	Reforestación con nopal, palma, samandoca, sotol, agave, pino, rompe vientos y encino. Estudio para las localizaciones de mantos acuíferos.	Taller de uso de calabacilla como detergente.	Taller de formación de propuestas pedagógicas para docentes. Intercambio de gastronomía y de productos elaborados.
Los Medina		Reforestación con pino chiflador, mezquite, magueyes, palma, manandoca y nopales. Forraje siempre verde. Construcción de represas o aljibes Estudio para la localización de mantos acuíferos. Construcción de pozos para agua Palma (butanos para la apicultura).	Taller de elaboración de pan de pulque. Producción de pulque de sabores. Invernaderos	Elaboración de cocinas ecológicas. Taller de formación de cooperativas.

Figura 3. Ruta 2 de exploración de las haciendas Aramberri - Bocacelli.

HACIENDAS PATRIMONIO DE LA REGIÓN SUR DEL ESTADO DE NUEVO LEÓN	ECOSISTEMAS DE LA REGIÓN	PROYECTOS DE INTERVENCIÓN ECOLÓGICA	GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO, ORGANIZACIÓN COMUNITARIA. ACTVS. ESPECÍFICAS	GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO. ORGANIZACIÓN COMUNITARIA. ACTIVS. GENERALES
Aramberri (cabecera municipal)	Río Blanco (La Encantada). Plantaciones de nogal, aguacate, manzano, durazno, gramado, higo y guayaba. Zona de fósiles (monstruo de Aramberri). Minas de barita. El yesito y el contadoro (cerro de adoración). Cueva de la Campana (estalactitas) Cañón de vacas. Rancho El Tigre (reserva privada). Alcatraces en ejido de Dolores.	Adaptar el cultivo de árboles tropicales en cañadas. Forraje siempre verde. Reforestación de aguacate y nogal criollo. Invernaderos en Salitrillo y Mezquital. Producción de chilacayote en agua delgada. Medidas de prevención en cultivos de aguacate, nogal y manzano. Promoción de visita de mina de mercurio abandonada.	Taller de elaboración de bebidas artesanales en licores de manzana y membrillo. Taller de industrialización del aguacate (aderezo). Taller de dulces de nuez. Taller de industrialización del durazno, chabacano e higo en mermelada.	Cursos de producción de hortalizas y elaboración de composta. Taller de pintura, baile y actuación de sus tradiciones.
Zaragoza (cabecera municipal)	Río Blanco. Cascadas El Salto Laguna Pericos. Manantiales de Joya de Alardín. Cenote Joya de Alardín. Cerro de azufre. Plantaciones de nogal, aguacate y durazno.	Investigación urgente de plagas en el pino y encino. Agua delgada, Proyecto CETEC (Construcción de terrazas en cañadas). Invernaderos. Recuperación del cultivo del aguacate y la nuez. Prevención de extinción del nogal y aguacate. Símbolo representativo de Zaragoza "Cerro del Viejo".	Taller de elaboración de bebidas artesanales en licores de manzana y membrillo. Taller de industrialización del aguacate. Taller de dulces de nuez. Taller de industrialización del durazno, chabacano e higo en mermelada.	Intercambio de gastronomía y de productos elaborados.
Lagunita de los Vázquez (Casa de reposo del Conde Rul)	Fósiles ammonites. Minicascada de Zamora y zona de acampar. Río Las Vírgenes (rocas de más de cinco toneladas).	Reconstrucción del edificio del pie de hacienda. Esculpir escalinatas en el centro. Construcción de cabañas. Invernaderos. Reforestación de pino, nopal y maguey. Apicultura.	Taller para industrializar el piñón. Taller de licor de manzanas y durazno.	Elaboración de cocinas ecológicas.
Bocacelli	Los Cuartos (balneario natural). Cañón de Río Blanco (comunidad Río). El Cordel la Cueva (pinturas rupestres). Yacimientos de petróleo (gas), contaminación del agua y la yesca	Reforestar con encino, pino, maguey y nopal. Apicultura	Taller de elaboración de pulque y mezcal artesanal.	Taller de formación de cooperativas.

En los cuadros anteriores se nota un ecosistema abundante en recursos naturales y dos posibles rutas en nueve haciendas con bosques de coníferas, una zona mezcalera, cultivos de agave, plantaciones de aguacates, de nuez y duraznos, también de árboles frutales. Se encuentra también una zona de fósiles, minas de barita, cuevas, cañones, cascadas, cerros y montañas caprichosas de gran altura.

La sustentabilidad de esta zona es urgente con proyectos de intervención que fomenten la reforestación, valoren su gastronomía y preserven su ecosistema, siendo los proyectos una forma de gestión de los conocimientos y vías de alternancia para el desarrollo comunitario.

Figura 4. Ruta 3 de exploración de las haciendas Cerros Blancos – Las Coloradas.

HACIENDAS PATRIMONIO DE LA REGIÓN SUR DEL ESTADO DE NUEVO LEÓN	ECOSISTEMAS DE LA REGIÓN	PROYECTOS DE INTERVENCIÓN ECOLÓGICA	GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO, ORGANIZACIÓN COMUNITARIA. ACTVS. ESPECÍFICAS	GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO. ORGANIZACIÓN COMUNITARIA. ACTIVS. GENERALES
Albercones	Cactáceas, órganos, mezquites, agave.	Reforestación de mezquites, palma, samandoca, sotol, rompe vientos y pino chiflador. Forraje siempre verde. Construcción de represas o aljibes. Estudio para la localización de mantos acuíferos.	Pan de pulque. Producción de pulque. Invernaderos.	Taller de producción de hortalizas y elaboración de composta. Taller de cristalización de higos, dátiles, calabaza y chilacayote.
San Pedro de Ruedas	Árboles frutales, aljibe, cactáceas, mezquites, agaves.	Reforestación de mezquites, palma, samandoca, sotol, rompe vientos y pino chiflador. Forraje siempre verde. Producción de pulque. Invernaderos. Construcción de represas o aljibes. Estudio para la localización de mantos acuíferos. Butanos para la apicultura.	Pan de pulque.	Taller de pintura, baile y actuación de sus tradiciones. Taller de formación de propuestas pedagógicas para docentes.
Santa Gertrudis	Cultivo de durazno	Cultivo de manzano. Reforestación de pino chiflador y palma samandoca. Forraje siempre verde. Tuna congelada y queso de tuna. Invernaderos. Construcción de represas o aljibes. Estudio para la localización de mantos acuíferos.		Intercambio de gastronomía y de productos elaborados.

San Juan de Andrés	Zona lacustre erosionada; cedros en riesgo; cactáceas diversas y endémicas; bosque de mezquites; cultivos de alfalfa; ganado caprino.	Reforestación con cedro, mezquites, pinos y nogales. Forraje siempre verde. Invernaderos. Butanos para la apicultura.	Diseño de marca para la industrialización de dulce con piñón y leche.	Elaboración de cocinas ecológicas.
La Soledad	Agricultura intensiva (papa).	Reforestación de mezquites y pino piñonero. Forraje siempre verde. Invernaderos. Construcción de represas o aljibes. Palma (butanos para la apicultura).		Taller de formación de cooperativas.

En esta ruta de exploración Albercones - La Soledad es una ruta árida donde sobresalen las cactáceas endémicas, palma, lechuguilla, mezquites, nopales y una gran variedad de agaves. Es una zona que requiere reforestación y la producción de alimentos y bebidas que pueden potenciar la zona. Están el pulque, el agua miel, atoles de mezquite y tunas. Así mismo, se pueden disfrutar las flores de palma, dátiles y generar la producción de panes de pulque, dulces de piñones y chilacayote entre otros, sin olvidar la apicultura en la producción de miel y cera conservando las abejas.

En el siguiente y último cuadro se presenta la zona más árida del semidesierto, donde los habitantes carecen del líquido vital y sistemas de riego que ya deberían estarse fomentando con la construcción de pozos y la canalización de aguas de las cascadas de Aramberri.

Entre los dos cuadros, el anterior y el que sigue, cuentan diez haciendas con vestigios y ecosistemas como el mezquite, magueyes y los nopales.

Figura 5. Ruta 4 de exploración de las haciendas Albercones – La Soledad.

HACIENDAS PATRIMONIO DE LA REGIÓN SUR DEL ESTADO DE NUEVO LEÓN	ECOSISTEMAS DE LA REGIÓN	PROYECTOS DE INTERVENCIÓN ECOLÓGICA	GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO, ORGANIZACIÓN COMUNITARIA. ACTVS. ESPECÍFICAS	GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO. ORGANIZACIÓN COMUNITARIA. ACTVS. GENERALES
Cerros Blancos	Mezquite, nopal, agave	Construcción de represas o aljibes. Reconstrucción de la hacienda. Estudio para localizar mantos acuíferos.		Curso de producción de hortalizas y elaboración de composta. Taller de cristalización de higos, dátiles, calabaza y chilacayote.
Mier y Noriega (municipio) Hacienda La Cardona	Organillos, nopales, agave, mezquite, flores de palma.	Estudio para la localizar mantos acuíferos. Construcción de pozos. Escurrecimiento para captación de agua en los cerros y formar presa. Protección contra la evaporación del agua en las presas. Plantación de mezquite, encino, cedro y pino.	Curso de producción de hortalizas y elaboración de composta. Taller de conservación de alimentos. Talleres de carpintería y talabartería. Fabricación de reatas de charrería.	Taller de pintura, baile y actuación de sus tradiciones. Taller de formación de propuestas pedagógicas para docentes. Intercambio de gastronomía y productos elaborados

Dr. Arroyo (municipio)			Talleres de elaboración de queso de mezquite y tuna. Elaboración de pulque de sabores. Talabartería y alfarería. Productos de ixtle.	Elaboración de cocinas ecológicas. Taller de formación de cooperativas.
San Juan de la Cruz. Las Coloradas.	Bosque de pinos en los terrenos	Reforestación de mezquite, maguey, nopal, sotol y sangre de drago.		

Las personas entrevistadas en esta parte de la zona geográfica, manifestaron en algunos casos gran conocimiento de la historia y de su medio, pero una gran necesidad de fuentes de trabajo y del agua como elemento vital para su consumo, además de sus cultivos. El problema es tal que existe una profunda migración y tierras abandonadas, además de la devastación de ecosistemas que pueden potenciarse para generar el ciclo vital del agua que genere sustentabilidad en un nuevo paradigma de progreso (Gadotti, 2017).

El medio urbano presenta una problemática consecuencia de otra y el progreso social está en entredicho. Actualmente el crecimiento de las zonas metropolitanas es desorganizado y colosal, mientras que algunas zonas rurales como el sur del Estado han sido olvidadas y vilipendiadas por administraciones morosas y corrompidas donde dan cuenta los propios presidentes municipales, a quienes se les solicita un porcentaje de los presupuestos. Son tierras devastadas, desaprovechadas y abandonadas.

Desde la práctica de los investigadores, se han realizado contactos con las presidencias municipales correspondientes a la zona, solicitando su colaboración para difundir esta experiencia a nivel internacional.

Los participantes en esta investigación han solicitado el apoyo de recursos financieros, ya que se ha trabajado con medios propios. En este sentido, se observa la importancia de cada municipio para revalorar la investigación social como herramienta de conocimiento para su gestión que permita acotar las necesidades y la distribución del presupuesto para ello.

CONCLUSIONES

De acuerdo a las preguntas de investigación, algunas haciendas son un patrimonio olvidado en desuso como herramientas pedagógicas y como patrimonio de la humanidad por diversas causas, lo que implica revalorarse para generar memoria histórica, creando identidad y riqueza social en aras de un progreso que culmine en la sustentabilidad (Gadotti, 2017).

Un ecomuseo en la zona sur de Nuevo León puede transformar la región geográfica gracias al conocimiento de su historia a través de las haciendas, preservación del ecosistema circundante y potenciación de recursos naturales hacia el desarrollo económico. Existen una gran cantidad de haciendas, algunas casi intactas, otras con vestigios necesarios para mostrar al mundo. Navajas (2012) señala que la museología social es una herramienta de cambio para mostrar al mundo como es el caso de Japón que registra.

El espacio para recuperar las experiencias pedagógicas y de la comunidad es la hacienda como patrimonio histórico-cultural dentro del ecosistema norestense que integre en forma holística las experiencias pedagógicas y comunitarias hacia la creación de rutas turísticas de gran orgullo nacional e internacional.

Se requiere la formación del docente rural en un currículo diferenciado en estos puntos que permita un servicio de atención y cuidado al medio, las personas y de sí mismos para crecer en conjunto. Lo anterior implica revalorar en forma paralela las condiciones laborales del docente.

La memoria histórica se puede preservar con el método holístico del conocimiento del medio para analizar otras comunidades con la claridad y análisis de sus componentes. En este sentido, la identidad debe reforzarse sin olvidar la naturaleza que solicita de nuestra conciencia social para definir su propia respuesta.

Las propuestas pedagógicas y comunitarias requieren partir del estudio de su medio en forma concienzuda a través de la observación y recuperación de experiencias para formar una memoria histórica que deje huella existencial.

“El tiempo está a favor de los pequeños, de los desnudos, de los olvidados. El tiempo está a favor de buenos sueños y se pronuncia a golpes apurados” (Silvio Rodríguez).

REFERENCIAS

- Allier, E. (2008). Los Lieux de mémoire: una propuesta historiográfica para el análisis de la memoria. *Historia y Grafía*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/589/58922941007.pdf>
- Balcázar, P., González, N., Gurrola, G. y Moysén, A. (2015). *Investigación cualitativa*. Recuperado de <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/21589>
- Cavazos, I. (2009). *El fenómeno de la trashumancia en España*. Recuperado de <http://www.uanlmexico.mx/noticias/academico/difunden-la-historia-de-las-haciendas-y-ganados-en-el-nuevo-reino-de-leon.html>
- Declaración de Caracas. (1992). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4325836>
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México. Ed: MacGrawHill.
- Foucault, M. (1994). *La Hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta.
- Gadotti, M. (2017). Pedagogía de la tierra y cultura de la sustentabilidad. *Revista de pedagogía crítica Paulo Freire*. Recuperado de <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/519>
- Navajas, O. (2012). La museología social como herramienta del cambio en los museos de Japón. En *Asensio, Pol, Asenjo & Castro (Eds.) (2012) SIAM. Series Iberoamericanas de Museología*. Vol. 4. Recuperado de www.researchgate.net/publication/282610303_La_museologia_social_como_herramienta_del_cambio_en_los_museos_de_Japon
- Nora, P. (2001). *Entre Memoria e Historia: La problemática de los lugares*. Recuperado de http://www.comisionporlamemoria.org/archivos/jovenesymemoria/bibliografia_web/historia/Pierre.pdf
- Pilatáxi, S. F. (2014). *Tesis de grado: Manual de historia oral de la comunidad Pisambilla: recurso educativo para aplicar con los niños/as, adolescentes y docentes del Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe “Gral. Antonio Elizalde” de la comunidad Pisambilla, Parroquia Cangahua*. Recuperado de <http://www.dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/7006/1/UPS-QT05640.pdf>
- Ponce, M. E. (2010). La administración de tres haciendas durante la Revolución. *Historia y Grafía*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58922689004>> ISSN 1405-0927
- SEP (2011). *Programas de Estudio 2011: Guía Para El Maestro Educación Básica: Primaria: Tercer grado*. Recuperado de http://upnmorelos.edu.mx/2013/documentos_descarga_2013/fuentes_informacionMEB/MEB013%20Programa%20de%20estudio%202011_guia%20del%20maestro%20tercer%20grado.pdf

SEP (2011). *Programas de Estudio 2011: Guía Para El Maestro Educación Básica: Primaria: cuarto grado*. Recuperado de https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/prog_4to_primaria.pdf

SEP (2011). *Programas de Estudio 2011: Guía Para El Maestro Educación Básica: Primaria: quinto grado*. Recuperado de https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/prog_5to_primaria.pdf



CAPÍTULO 7.

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA, MIRADAS MULTIDISCIPLINARIAS



EL ARTE COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE CIENCIAS SOCIALES

ALEXIS XAVIER MONTESDEOCA LEÓN
CORINA MICHELLE ARTEAGA GARCÍA
Universidad Nacional de Educación

Resumen

El proyecto consistió en el estudio de la convergencia de estudios sociales y las expresiones artísticas en el nivel de educación general básica superior del Ecuador, partiendo de la historia del arte hacia la búsqueda de su utilización en la enseñanza-aprendizaje de la historia para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trabajó desde la investigación descriptiva-exploratoria de carácter cualitativo mediante el análisis documental basado en diversas fuentes, las cuales toman como principal enfoque la historia del arte, y cómo éste influye en la sociedad actual y pasada, además del estudio del currículo ecuatoriano 2016, partiendo de sus objetivos principales de cada materia, así como sus destrezas con criterios de desempeño. Esto conlleva a una observación del bajo nivel de correlación curricular, así como un bajo nivel de interdisciplinariedad, lo que se tradujo en el planteamiento de una propuesta pedagógica, al implementar el arte como una estrategia didáctica en la materia de Ciencias sociales.

Palabras clave: ciencias sociales, historia del arte, tutorías por pares, currículo.

INTRODUCCIÓN

El arte en el ámbito ecuatoriano se estudia a partir de la materia de Educación Cultural y artística, sin embargo, no es exageración decir que está presente en las demás asignaturas indirectamente. En este estudio se estudiará cómo el arte puede mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia en la educación en Ecuador, partiendo de éste como una estrategia metodológica, que busca un pensamiento reflexivo en los educandos del Ecuador.

Asimismo, se observa que la Historia ha estado arraigada con el arte en toda su evolución, evidenciándose en diferentes expresiones humanas, desde épocas paleolíticas, que demuestran una clara demostración de la importancia del arte para el ser humano, como una forma de expresión, de diferentes sentimientos por medio de diversos medios que permitirían una forma de comunicación más amplia, ya sea la música, material, o visual (Palacios, 2006).

La historia en Ecuador, en la educación básica¹, se da por medio de la materia de ciencias sociales, la cual es la encargada de tomar referentes históricos para el estudio de diversos tópicos, como el entorno, y la socialización, los cuales se estudian en el subnivel medio de educación general básica, referente en este estudio. Es de esta manera que se busca una convergencia entre la materia de ciencias sociales y la enseñanza del arte, tomando el currículo 2016, el cual es el documento más importante en la educación ecuatoriana.

De la misma manera se busca analizar la importancia de la enseñanza del arte en historia, debido a que este fenómeno artístico es una expresión cultural que se ha utilizado a través del tiempo en el contexto mundial y ecuatoriano, además el arte puede fomentar el pensamiento crítico en el estudiante al aplicarlo en historia, lo cual lo llevaría a una reflexión e identificación en muchos casos con artistas, de diferentes épocas por parte del estudiante generando conocimientos más profundos sobre los acontecimientos que forjaron nuestra cultura actual (Pantoja, 2017).

Es por esto que nos hemos planteado la siguiente pregunta: ¿Cómo influye el arte en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales?, en la cual nos centraremos en el estudio bibliográfico de diversas fuentes para poder analizar cómo puede mejorar la calidad de enseñanza en la enseñanza de la historia, tanto nacional como internacional. De tal forma que se estudia la historia del desarrollo del arte a nivel global para comprender su influencia en el desarrollo cultural a través del tiempo, la importancia de la creación del arte en el desarrollo del pensamiento crítico del ser humano y la influencia del arte como estrategia de trabajo para contenidos históricos, además de analizar el arte como expresión comunicativa, para finalmente contrastar con la realidad educativa presente en el currículo 2016, y la convergencia entre la materia de Educación Cultural y Artística (ECA), y la materia de Ciencias Sociales en el subnivel medio de educación -tomando en cuenta la realidad ecuatoriana-.

Para el desarrollo de la pregunta planteada se realiza un trabajo de carácter exploratorio y descriptivo. La investigación exploratoria es la que permite conocer un objeto nuevo o poco estudiado, en este caso la relación entre el arte y las ciencias sociales y su influencia en la enseñanza aprendizaje. Por otro lado, la investigación descriptiva es aquella que permite dar características al objeto estudiado con la investigación exploratoria y definirlo para tratarlo (Díaz y Calzadilla, 2015).

¹En Ecuador existen 2 niveles de educación obligatorios, educación básica (que se subdivide en preparatoria, elemental, media y superior y va desde los 5 a los 15 años) y bachillerato (de 15 a 18 años).

Asimismo, la investigación es cualitativa porque permite conocer a profundidad la importancia del arte y su influencia en la enseñanza y aprendizaje de ciencias sociales mediante la relación de significados y signos intersubjetivos de los sujetos (Salgado, 2007).

Para la recolección de datos se realiza un análisis documental que permite describir y representar textos de manera unificada para fundamentar o conocer más de un tema en específico, en este caso, caracterizar el arte y las ciencias sociales y descubrir la manera en la que convergen para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Dulzaides y Molina, 2004).

La historia del desarrollo del arte

El arte se ha desarrollado a lo largo de los años, siempre junto con la historia de la humanidad, siendo ésta una prueba del avance y trascendencia que ha tenido la sociedad con el paso del tiempo. Dichas expresiones han marcado una perspectiva diferente de los acontecimientos históricos desde una mirada más contextual de cara a los artistas, que plasman odio, amor, amistad, o tragedia, en una obra de arte.

Las expresiones artísticas de nuestros antepasados son las que llevaron a la antigua Grecia a convertirse en una de las sociedades que más influiría el mundo occidental, desde la creación de teatros, con filósofos trabajando las primeras muestras de arte, que influyen en la sociedad actual, siendo su forma de convivencia la que seguiríamos utilizando en la actualidad, esto marcaría el inicio del arte que evolucionaría hasta la forma de éste conocida actualmente (Valdearcos, s.f.)

Sin embargo, el arte viene de mucho antes que Grecia, Fontanals (1985) señala su aparición en Egipto, el pueblo más antiguo de la historia, él remarca la cantidad de obras plásticas trabajadas en este contexto, con historia de sus más importantes acontecimientos, divididas en imperios y emperadores, sin embargo, Martínez (s.f) señala el origen del arte en la época paleolítica, argumentando esta afirmación en la evidencia encontrada que señala que los habitantes de esa era ya trabajaban el arte, con piedras o maderas talladas, o incluso dibujos de animales evidenciadas en distintas cuevas, que se han mantenido hasta la actualidad. Es desde ese punto que se desarrollaría años después el arte, hasta convertirse en lo que entendemos en la cultura griega.

Desde estos tiempos se empieza a apreciar el arte como método para degustar la belleza, pensamiento que sería heredado por la cultura romana, después de la caída de Grecia. La cual hereda sus costumbres artísticas a toda Europa, tomando sus expresiones en áreas como la arquitectura, artes plásticas, y diversas formas comunicativas que finalmente se convertirían en el origen del arte contemporáneo, el cual también ha sufrido diversos cambios a lo largo de su historia originando diferentes vertientes socioculturales en cuanto al entendimiento y apreciación del arte (Valdearcos, s.f.).

A pesar de lo descrito, y con el tiempo, todas estas eras de avance se verían estancadas en la época denominada como “oscurantismo”, el cual González, Tusell, Alegre y Martínez (2012) describen como un período oscuro y de ignorancia, con un rechazo al arte por parte de la mayoría de la población europea. El mayor exponente artístico en esta época fue el arte gótico, visto principalmente en la arquitectura; de la misma forma, el arte bizantino e islámico fueron expresiones reconocidas de este momento histórico.

La época del Renacimiento comenzó una vez terminado el oscurantismo, lleva su nombre por ser considerada un nuevo comienzo para Europa. En este momento el avance a nivel artístico y cultural fue mucho mayor con respecto al oscurantismo. El arte presentaba ideas orientadas al

humanismo y la antropología, buscaba comprender el pensamiento del ser humano sobre sí mismo. Este periodo comienza en Florencia, ciudad que introdujo arte por toda la ciudad y fue cuna de artistas de renombre como Rafael, Leonardo da Vinci, Miguel Ángel y de nuevos descubrimientos para potenciar la expresión artística, especialmente el arte plástico que obtuvo grandes reconocimientos (Benito, Desiré, Flórez, Vázquez, 2011).

Pero, después de todo este recorrido histórico ¿Podemos definir qué es el arte? A pesar de que muchas veces el arte supone ser sólo una definición de todo lo creado por el hombre para expresar el mundo desde su punto de vista, hay muchos autores que se oponen a esta idea, especialmente al hablar de arte moderno. Uno de los autores que refuta al arte como concepto es Ojeda (2012), quien señala a las definiciones del arte como conceptos cerrados o incluso contradictorios, en una vertiente donde hasta las expresiones vanguardistas se apegan a las normas y nociones de belleza, las cuales deben ser consideradas como un hecho histórico. A partir de esta premisa nos planteamos una nueva interrogante a resolver: ¿Qué debe ser considerado arte?

Aristóteles y Platón intentaron definir al arte como la habilidad o destreza del ser humano. Platón, en especial, lo comprendía como toda actividad humana fuera de la naturaleza de éste, sin embargo, dicha naturaleza también puede ser considerada arte. Es aquí, donde se ve a la estética como una característica del arte, sin embargo, que un paisaje sea bello no le da la etiqueta de ser una obra de arte, sino hasta que el ser humano le dé un sentido valorativo como se hace con las obras de arte reconocidas por ser acciones involuntarias del espíritu (Ojeda, 2012).

Longan (2011) realiza una comparación del arte con el traje del Rey en el cuento “el vestido nuevo del Rey”, donde el soberano viste un traje hipotético o inexistente y todos sus súbditos deciden callar para no mostrar señal de ignorancia ante la situación, lo mismo pasa con el arte, no se puede afirmar que algo es o no es arte a partir de la palabra de un artista o alguien que haya estudiado arte, tampoco sería válido callar nuestra opinión al respecto por lo cual se des-define al arte por su valor, un concepto no podría abarcar todo lo que es el arte sin dejar algo fuera ya que es un criterio muy amplio.

Pero, ahora que se tiene un conocimiento previo sobre el concepto del arte - que sigue siendo un tema de discusión amplio-se permite el planteamiento de ¿Por qué se crea arte?

¿Por qué se crea arte?

Morales (2009) señala que la apreciación del arte depende de la época en la que fue creada, pero también depende de diversos factores, como formas discursivas de un determinado momento en un “horizonte cultural” en el que se exhibió tal obra, y los espectadores para los que se realizó los mismos.

Este mismo autor señala que las obras plásticas de diferentes autores demuestran representaciones simbólicas, de sus épocas, esto acompañado de “valores, prejuicios, pensamientos, actitudes y conocimientos imperantes o vigentes de sus tiempos” (Morales, 2009, p. 49). Es decir, el arte está arraigado a diferentes muestras culturales e históricas, que remarcan su forma artística, y le da otra perspectiva, al ser o solamente “bello”, sino ser histórica, y culturalmente importante.

De la misma forma, Morales (2009) señala que las distintas obras de arte, en sus diferentes formatos constituyen “evidencias históricas”, y que estas representan formas de representar y poder observar una época determinada, los cuales se pueden estudiar en base a distintos hechos y formas en los que fueron representados distintas obras, para una perspectiva diferente desde un vistazo del

autor, y a quien fue dirigida la obra (coleccionistas, reyes, burgueses, público en general, etc.).

Es desde este punto que se puede observar al arte como un acontecimiento histórico, el cual funciona para la observación de distintos rasgos culturales de la época, lo que permite una mayor comprensión de la historia en sí misma, es decir, a partir de las expresiones artísticas -como la danza, teatro, música y pintura- de cada época se construye la realidad cultural de un pueblo o nación. De igual forma impulsa el desarrollo emocional e intelectual de todos los que encuentran en el arte una forma de expresión, lo que le da una mayor comprensión del mundo (Oyanedel, 2016).

Es de esta forma que se deriva supuestos didácticos, en cuanto la enseñanza de la historia con apoyo del arte, lo cual supone diversas ventajas al momento de la activación reflexiva y comprensiva en el estudiante (España, 2016). Oyanedel (2016) señala a la enseñanza a través de las artes como un camino para desarrollar creatividad, y habilidades generales, en especial a la formación artística de las personas.

El arte como método de enseñanza-aprendizaje en Ciencias Sociales

El arte permite al estudiante desarrollarse en un ambiente de confianza y entretener su mente a la vez que aprende, es una herramienta que permite que el docente se conecte con el estudiante y establezcan lazos de confianza. El problema del arte dentro del sistema educativo según Hermann, (2009) es que no es visto como un método transversal de enseñanza, sino como una asignatura de relleno cuando éste permite al estudiante tener el protagonismo sobre su aprendizaje dentro de las demás asignaturas, especialmente en materias teóricas como las ciencias sociales.

En la sociedad actual, la comunicación de contenidos en Ciencias Sociales suele buscar la exposición de un mensaje que se convierta en una verdad socialmente aceptada por la mayoría poblacional ya sea por fines políticos o simplemente por falta de cultura de análisis de los individuos que componen la sociedad. Para dicha transmisión de conocimientos se utilizan distintos medios como el arte, la literatura, el cine o los medios de comunicación (Rosa, 2004 en Gómez *et al.*, 2015). En el ámbito educativo, las ciencias sociales deberían promulgar la interpretación y análisis del pasado, su influencia en el presente y las aspiraciones futuras por parte de los estudiantes, sin embargo, normalmente exponen solo los conocimientos impuestos conceptualmente por quienes llevan el poder para ser memorizados (Seixas, 2011, en Gómez *et al.*, 2015).

La enseñanza y aprendizaje de Estudios Sociales en el contexto ecuatoriano –y en otros países– se limita al seguimiento de un libro de texto como única referencia del saber histórico, cívico y geográfico; dicha acción provoca un escaso uso de actividades que permitan que el estudiante construya su conocimiento a través de fuentes primarias y donde éste deba cuestionarse la información que recibe e investigue buscando una constatación que produzca un desarrollo cognitivo complejo (Cooper, 2012, en Gómez *et al.*, 2015).

Para el sistema educativo actual es necesaria la comprensión del estudio de la historia como la interpretación de las acciones pasadas y lo que se intenta entender en la actualidad sobre dichas acciones desde la multiplicidad humana, es decir, comprender los hechos pasados desde el punto de vista del contexto en donde se desarrollan estos hechos y la persona que los intenta comprender, en este caso, el estudiante de secundaria. Es inevitable notar que en la educación básica y media la historia presenta una verdad estática e irrefutable al alumno, es por esto que, se persiguen alternativas frente a la forma tradicional de enseñar historia de tal manera que la materia se humanice para generar una mejor comprensión y reflexión sobre la historia por parte del estudiantado (Gómez *et al.*, 2015).

Las ciencias sociales tienen un compromiso con la sociedad respecto a su pasado y el presente, por lo que al hablar de historia en el ámbito educativo –o cualquier otro ámbito– no se deberían presentar verdades absolutas sino pautas para una constante búsqueda de interpretaciones más acercadas a la realidad (Gómez *et al.*, 2015). Para generar este trabajo interpretativo dentro del área de Estudios Sociales en los centros educativos se puede tomar el arte como estrategia para la creación de ideas, representaciones y simbologías por parte del individuo sobre lo planteado como “realidad” lo que posibilitará la generación de espacios de reflexión, construcción de conocimiento y cuestionamiento de la realidad como la conocemos (Pantoja, 2017).

El arte no debe ser visto únicamente como método para la producción estética porque de esa manera se lo suele vincular con expresiones de inconformidad frente al sistema político y social, la crítica al poder y la crisis del ser humano. El arte debe ser un medio para el desarrollo del pensamiento crítico sobre un tema de interés mediante el intercambio de significados, sentidos y saberes entre los individuos que lo produzcan y aprecien.

Es así como se le ha atribuido el rol de la interpretación de la realidad en torno a la comprensión del conocimiento, no desde un punto tradicional y lógico como se ha visto en años anteriores, sino desde el pensamiento creativo, cuyo trabajo dentro del sistema educativo tradicional ha sido escaso o nulo (Pantoja, 2017).

Vincular el arte a la forma de enseñar ciencias sociales permite replantear el enfoque de esta materia generando así la construcción de un nuevo modelo educativo que permita que el educando se apropie del conocimiento mediante el pensamiento crítico e interpretativo de su realidad. Una de las razones por las que el arte produce un mejor desarrollo social del sujeto es porque se encuentra presente en todas las etapas de su crecimiento, desde los primeros años de vida el ser humano puede generar arte de manera natural y espontánea.

Una de las primeras actividades que el niño realiza es dibujar todo lo que ve y conoce desde el hogar y lo extrapola a la escuela. Dentro del sistema educativo es imperante que se utilice la expresión artística para el desarrollo de la creatividad e inteligencia emocional conectando los sentimientos del niño con los conocimientos que debe adquirir (Hermann, 2009).

Convergencia de la Educación Cultural y Artística con Estudios Sociales en Básica Superior

El sistema educativo ecuatoriano, cuenta con un currículo central obligatorio, reformado en 2016, el cual cuenta con características innovadoras y nuevas en el país, como conformarse como un currículo flexible, y adaptable a las necesidades contextuales de las diferentes instituciones educativas. Este, se entra en el cumplimiento del perfil de salida del bachiller ecuatoriano, centrado en 3 lineamientos base, justos, responsables y solidarios, esto para obtener un perfil completo, el cual cumpla con requerimientos internacionales para obtener jóvenes preparados para el nuevo milenio (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).

De igual forma el Currículo de educación obligatoria ecuatoriano funciona en base a destrezas con criterio de desempeño, encargadas de marcar un camino continuo para el cumplimiento de los objetivos generales, estos teniendo la posibilidad de desagregarlos en base a diferentes criterios, como su extensión o dificultad, lo que permite a los docentes elegir qué y cómo dar diferentes contenidos para su mejor comprensión.

El nivel de educación general básica superior profundiza los valores del bachiller ecuatoriano, a través del Sumak Kawsay,² así como un trabajo en cuestión social e integral en el ser humano, en busca de una valoración en la historia, visión de género, al igual que un trabajo étnico y regional en la clase, además de buscar potenciar la “creación artística, deportiva, lúdica y literaria” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016), todo esto reflejado en los objetivos generales del subnivel curricular.

En la materia de “Educación cultural y artística” el currículo busca trabajar el desarrollo cultural en busca de una renovación del patrimonio, al igual que una creación artística individual y colectiva. Esto con un grado de exigencia mayor, utilizando diversas técnicas y materiales con el uso de medios audiovisuales y tecnológicas, para la producción del arte y en sí una recreación de la cultura general.

Entre los objetivos de esta materia se encuentran diversos fines, como la interpretación a su vez de la creación artística (ref. O.ECA.4.1³), al igual del reconocimiento de la cultura tangible e intangible de lo ancestral y moderno (ref. O.ECA.4.2⁴), esto en lo más cercano a la educación de artes en cuanto a la historia, los cuales manifiestan una interpretación del arte creado, para la creación de un arte contemporáneo por parte de los estudiantes, siempre centrándose en la interculturalidad y en la cultura presente en el país.

En el área de Estudios Sociales se espera que el estudiante se introduzca al estudio de la Historia Universal y Latinoamericana para propiciar la construcción de su identidad. Además, se aspira a analizar las clases sociales, de género, étnicas y regiones, la diversidad cultural en general y sus conflictos, para comprender cómo se construye nuestra sociedad desde la diversidad hacia la unidad (Ministerio de Educación, 2016).

Los objetivos de Estudios Sociales no divergen mucho de los de Educación Cultural y Artística (ECA) pues esta asignatura promueve el desarrollo de proyectos que trascienden el aula y se desarrollen en la comunidad de manera intercultural. Además, permite la interpretación de conceptos mediante la creación artística. También es importante destacar que las producciones audiovisuales que se realizan en esta materia buscan generar conocimiento de arte y cultura para el disfrute del receptor (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).

Dentro de los objetivos de ambas asignaturas hay convergencias, especialmente en los objetivos O.ECA.4.2, O.ECA.4.6⁵ y O.ECA.4.8⁶ de ECA donde se habla de trabajar sobre el patrimonio cultural, exponer ideas, sentimientos y puntos de vista sobre las manifestaciones culturales y utilizar medios audiovisuales para producir y disfrutar del arte y la cultura; y los objetivos O.CS.4.1⁷ y O.CS.4.7⁸ de Estudios Sociales donde se destaca la explicación de expresiones culturales a través de la interpretación y el pensamiento crítico, especialmente sobre la diversidad cultural (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).

Es de esta forma que en las destrezas de EGB superior en ECA, se puede observar el estudio de técnicas de dibujo en obras artísticas, tanto del presente y del pasado, (ref. ECA.4.1.1.⁹) así como

²Buen Vivir en kichwa, principios de conservación de saberes ancestrales en Ecuador y Bolivia

³Siglas del Objetivo de Educación cultural y artística, bloque 4 tema 1

⁴Siglas del Objetivo de Educación cultural y artística, bloque 4 tema 2

⁵Siglas del Objetivo de Educación cultural y artística, bloque 4 tema 6

⁶Siglas del Objetivo de Educación cultural y artística, bloque 4 tema 8

⁷Siglas del Objetivo de Ciencias Sociales, bloque 4 tema 1

⁸Siglas del Objetivo de Ciencias Sociales, bloque 4 tema 7

⁹Siglas de Educación Cultural y artística, bloque 4 tema 1 destreza 1

una línea de piezas musicales más significativas para el individuo (ECA.4.1.5.¹⁰). Pero donde se puede observar más una correlación clara con historia es en los criterios relacionados a danzas, debido a que estas son directamente relacionadas a la cultura ecuatoriana, y a los pueblos originarios.

Sin embargo, en el currículo de Ciencias Sociales se puede observar la falta del estudio de arte directamente en las destrezas, siendo estas únicamente teóricas en su gran mayoría, sin un contexto reflexivo, que permita al estudiante analizar la información, y más tomando a los términos relacionar e identificar como los principales formas de estudio, y en las cuales el único estudio a una expresión artística que se puede ver es al momento de estudiar la interculturalidad, la cual se basa en expresiones artísticas.

Resultado y/o discusión

El arte, ha sido una forma de comunicación desde las primeras civilizaciones del ser humano, las cuales se han convertido en una expresión tanto del artista, como de una sociedad en sí. Es por esto que se lo toma como un método de interpretación para el estudio de la historia, y el contexto en el que la sociedad pasada vivía al ser el foco de estudio de historiadores y artistas.

En este proyecto se toma al arte como un método de interpretación de la historia, a partir de la observación de diversas perspectivas de cara a artistas que vivieron en diferentes épocas, y clases sociales, buscando de esta manera su evidencia y estudio en el currículo ecuatoriano tanto en la materia de ciencias sociales, como en la de ECA.

Es así, que después de un análisis del currículo se pudo observar que el currículo de Ciencias sociales no cuenta con una clara muestra del estudio de cualquier tipo de arte en sus destrezas, sin embargo, trabaja acontecimientos históricos, basándose en un estudio memorístico lineal de la historia, con algunos rasgos interpretativos acerca de acontecimientos sociales suscitados en diferentes puntos de la historia. De igual forma, toma la enseñanza-aprendizaje de la cultura es uno de sus principales ejes a estudiar, siendo este la más clara muestra de arte en el currículo de sociales, al estudiar las expresiones sociales aborígenes del país, tomando sus diferentes nacionalidades, con su estudio de tradiciones y costumbres, las cuales la mayoría es relacionada con arte de diferentes tipos en diferentes niveles, desde las artes plásticas, hasta muestras arquitectónicas y culturales.

Asimismo, el currículo de ECA trabaja el arte, pero parte desde una ideología para crear arte, estudiando diferentes técnicas y trazos, más no, estudiando arte creado, sin analizar ya obras conocidas de artistas históricos, al no tener relación con ciencias sociales, este factor no se ve incluido, y al igual que el anterior currículo, el análisis y creación de arte principalmente se basa en la interculturalidad, siendo este un factor importante a lo alto del currículo ecuatoriano, siguiendo el núcleo del buen vivir.

En este punto, cabe recalcar que el currículo ecuatoriano es flexible, y que este cuenta con la característica que el docente puede adaptar las destrezas para un mejor aprendizaje de las mismas, tomando diversas metodologías que faciliten la comprensión de un tema, y motiven a los estudiantes de una forma que facilite el método de enseñanza-aprendizaje tanto del docente, como del estudiante.

El currículo de ciencias sociales señala en el video de Presentación del currículo del Área de Ciencias Sociales (m: 4':13") la "diferenciación de la realidad, y la construcción intelectual del co-

¹⁰Siglas de Educación Cultural y artística, bloque 4 tema 1 destreza 5

nocimiento histórico” que recalca el hecho de que la historia no es completamente real, y parte de una interpretación de diferentes pruebas históricas, y evidencias que se han encontrado, a través de historiadores que tratan de dar una perspectiva de los sucesos históricos.

Es entonces, que se puede tomar al arte como una forma de interpretación de los sucesos históricos, tanto en Ciencias sociales, como en ECA, los cuales sirven para cumplir diversos objetivos del currículo, como la interpretación de eventos históricos, y el análisis de obras artísticas, para tratar su reproducción en base a trazos y técnicas de dibujo.

De esta manera, se puede utilizar el arte como una herramienta para facilitar la interpretación, y reflexión acerca de la historia, así como su uso motivacional en los estudiantes, los cuales, al aprender historia, tendrán un impacto en su vida artística al analizar diversas obras de arte, esto les permitirá conceptualizar y trabajar de una mejor manera el arte como se lo conoce y evitar continuar con ideas preestablecidas como lo explica Seixas (2011 en Gómez *et al.*, 2015).

Finalmente, se puede ver que una interdisciplinariedad podría mejorar la calidad de educación, al tomar temas de 2 materias, y unificarlas para el entendimiento y comprensión del arte en la historia, lo cual facilita la reflexión y aprendizaje de arte, incentivando la cultura del arte en los estudiantes ecuatorianos, para una evolución de la sociedad, más centrada en el arte cultural, a nivel mundial y nacional.

A manera de conclusión

El arte a lo largo de la historia ha sido un punto clave para el desarrollo humano, el cual lo ha rodeado desde su origen como lo explica Martínez (s.f.), y ha servido como una forma de expresión de personas naturales a los acontecimientos históricos, lo que condujo a los historiadores a utilizar este medio de comunicación para estudiar e interpretar la historia como una forma de aprendizaje del pasado.

Es desde este punto que se observa que el currículo 2016 ecuatoriano no tiene una convergencia visible sobre la enseñanza de la historia en base al arte en el currículo de ciencias sociales, sin embargo, si cuenta como la enseñanza del arte como uno de sus ejes principales a estudiar, aunque, no existen puntos que conectan directamente el currículo de ECA y de ciencias sociales.

Se ha podido observar al arte como una forma de interpretación de la historia, desde la perspectiva de historiadores, así también como la perspectiva de estudiantes, el cual puede servir como una forma de enseñanza aprendizaje de la misma, para una mejor comprensión, y en especial, una mayor reflexión de la información, la cual conduzca a una construcción del pensamiento teórico y crítico de los estudiantes como lo señala el currículo 2016.

Es de esta manera que, en conclusión, se puede interpretar una interdisciplinariedad llevaría a mejorar la calidad de educación, al tomar temas de 2 materias, y unificarlas para el entendimiento y comprensión del arte en la historia, facilitando la reflexión y aprendizaje del arte, incentivando la cultura en los estudiantes ecuatorianos, y un incentivo al pensamiento crítico que permita a los educandos pensamientos reflexivos y que se desarrollen como creadores de su propio conocimiento.

REFERENCIAS

- Benito, A., Desireé, C., Flórez, A. y Vázquez, M. (2011). El Arte Renacentista. *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Recuperado de <https://convistasalmundotictac.files.wordpress.com/2011/12/el-arte-renacentista-ciencias-sociales-4c2ba-de-eso-equipo-1-alberto-benito-cristina-desirc3a9e-andrea-flc3b3rez-marcos-vc3a1zquez.pdf>
- Cooper, H. (2012). *History 5-11. A guide for teachers*. Londres, Routledge.
- Díaz, V. y Calzadilla, A. (2016). Artículos científicos, tipos de investigación y productividad científica en las Ciencias de la Salud. *Rev. Cien. Salud*, 14(1), 115-121. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/recis/v14n1/v14n1a11.pdf>
- Dulzaides, M. y Molina, A. (2004). *Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso*. Cienfuegos, Cuba: Facultad de Ciencias Médicas de Cienfuegos. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v12n2/aci11204.pdf>
- España, A. (2016). Propuestas didácticas que integran el arte en la enseñanza de la historia en escuelas secundaria de la ciudad de Rosario. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8080/tesis/bitstream/handle/11185/938/Tesis.pdf?sequence=1>
- Fontanals, J. (1895). *Historia general del arte Historia de la pintura y escritura*. Barcelona, España: Montaner y Simon, Ediciones. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/llibres/1886-1897/56958/hisgenart_a1895t4r1.pdf
- Gómez, J., Rodríguez, R. y Miralles, P. (2015). La enseñanza de la Historia en educación primaria y la construcción de una narrativa nacional Un estudio sobre exámenes y libros de texto en España. *Perfiles Educativos*, 37(150), 20-38. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n150/v37n150a2.pdf>
- González, M., Alegre, E., Tusell, G. y Martínez, J. (2012). *Historia del arte en la Baja Edad Media*. Recuperado de <https://gradohistoriaarte.files.wordpress.com/2012/07/historia-del-arte-en-la-baja-edad-media-1.pdf>
- Hermann, A. (2009). El arte en la educación, en búsqueda de un nuevo epistema educativo. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 6, 167-180. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846107009>
- Longan, S. (2011). Sobre la definición del arte y otras disquisiciones. *Revista Comunicación*, 20(1), 75-79. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/166/16620943011.pdf>
- Martínez, J. (s.f.). *El arte paleolítico*. Recuperado de http://riubu.ubu.es/bitstream/10259.4/736/1/1133-9276_n017_p110-113.pdf
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de EGB y BGU Educación Cultural y Artística*. Quito, Ecuador. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/08/ECA-completo.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Educación general básica superior Ciencias Sociales Estudios Sociales*. Quito, Ecuador. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/4-CCSS.pdf>
- Morales, J. (2009). Obras de arte y testimonios históricos: una aproximación al objeto artístico como representación cultural de la época. *Sociológica*, 24(71), 47-87. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v24n71/v24n71a4.pdf>
- Ojeda, R. (2012). La apreciación de obras de arte a través de la historia. *Atenas*, 4(20), 45-54. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4780/478048956004.pdf>

- Oyanedel, R. (2016). Por qué enseñar arte y cómo hacerlo. Chile. Recuperado de https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2016/02/cuaderno2_web.pdf
- Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, (46). Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsh-uam-x/20121122103148/valor.pdf>
- Pantoja, P. (2017). Enseñar historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: Reflexión desde la formación de docentes de ciencias sociales en Colombia. *Diálogo Andino*, 53, 59-71. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rda/n53/0719-2681-rda-53-00059.pdf>
- Rosa, A. (2004). Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la Historia en el desarrollo de la ciudadanía. *Aprender y pensar la Historia*. Madrid, Amorrortu, 47-70.
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit. Revista de Psicología*, 13, 71-78. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/686/68601309.pdf>
- Seixas, P. (2011). Assessment of Historical Thinking. (pp. 139-153). *New Possibilities for the Past. Shaping History education in Canada*. Vancouver, Toronto: UBC Press.
- Valdearcos, E. (s.f.). El Arte Griego. *Clio*, 33. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n33/n33/arte/03Griego.pdf>

EDUARDO HUMBERTO DEL RÍO GARCÍA Y MONOS QUE LO ACOMPAÑAN PARA ENSEÑAR HISTORIA

HUGO TORRES SALAZAR
Universidad de Guadalajara

Resumen

El interés de traer a Rius a este encuentro tiene dos objetivos, uno es reconocer el trabajo que como “maestro involuntario”, como él se describía, tuvo para enseñar historia a través de su monos, y la otra de carácter personal, expresar un homenaje a su larga trayectoria como hombre de razón, cabal e íntegro. Estas características se las reconocí desde su presentación en el Centro Normal Regional de Ciudad Guzmán, donde aceptó ser nuestro padrino de la generación 1964 – 1967 de profesores de educación primaria.

¿Cómo enseña Rius historia? Esto lo hace a través de sus monos que hablan, piensan y discuten temas de cultura; sociales, políticos, educativos, filosóficos. Para cumplir este objetivo lo haré tomando dos de sus principales obras y haré hablar a sus personajes para demostrar la sapiencia de Rius y el arte de los monos que enseñan historia.

Palabras clave: maestro involuntario, monos, enseñanza, historia.

INTRODUCCIÓN

Eduardo del Río... *Rius sin monos*

Eduardo del Río García nació el 20 de junio de 1934, en Zamora, Michoacán, una ciudad que se considera conservadora, católica y sinarquista, lo cual se señala para considerar el ambiente familiar en que fue creado. También esto explica su trayectoria escolar que transcurre en escuelas católicas, hasta terminar su educación secundaria en el Seminario de los Salesianos, y que marca el fin de su formación académica.

Quedó en la orfandad de padre a la edad de casi seis meses y esto provocó que su madre decidiera emigrar a la ciudad de México con dos pequeños más. Esta ciudad fue la preceptora de Rius en su educación básica. De esta manera se valida la acepción en que Eduardo del Río se describe como autodidacta, aunque debemos reconocer que para el oficio de monero, no existe escuela o instituto de formación para la caricatura.

Por tanto, no es raro que Rius haya empezado garabateando cuadernos. Poco se habla de la influencia de su hermano, Gustavo, tres años mayor. Quien hacía dibujo comercial, tiras cómicas para *El amigo de la niñez*, periódico de los salesianos, e ilustraba portadas para estos mismos, al tiempo que hacía dibujos para una mercería del centro de la ciudad, que tenía el cómico Capulina. Un día Gustavo regresó al Seminario deseando ser cura y Rius heredó su chamba, según cuenta en *Rius para principiantes* (<http://confabulario.eluniversal.com.mx>).

El interés de traer a Rius a este encuentro tiene dos objetivos, uno es reconocer el trabajo que como “maestro involuntario”, como él se describía, tuvo para enseñar historia a través de sus monos, ¹y la otra de carácter personal, expresar un homenaje a su larga trayectoria como hombre de razón, cabal e íntegro. Estas características se las reconocí desde su presentación en el Centro Normal Regional de Ciudad Guzmán, donde aceptó ser nuestro padrino de la generación 1964 – 1967 de profesores de educación primaria. El acto de graduación, y donde Rius expresó su pensamiento a través de su discurso, fue en el Teatro Cine Diana de Ciudad Guzmán, Jalisco. (Aún viene a mi el recuerdo de su voz, su figura y su particular personalidad).

¿Cómo enseña Rius historia? Esto lo hace a través de sus monos que hablan, piensan y discuten temas de cultura; sociales, políticos, educativos, filosóficos; de igual manera expresan su pensamiento e ideología, que transita como momero, rojillo, revoltoso, izquierdozo, ateo y vegetariano. Para cumplir este objetivo lo haré tomando dos de sus principales obras y haré hablar a sus personajes para demostrar la sapiencia de Rius y el arte de los monos que enseñan historia.

Eduardo del Río... *Rius con monos*

A. La trukulenta historia del capitalismo...

La trukulenta historia del capitalismo, Rius la publicó por primera vez en 1975 a través de cinco

¹Savater, en su obra *El valor de educar*, reconoce a los maestros y maestras “por el gremio más necesario, más esforzado y generoso, más civilizador de cuantos trabajamos para cubrir las demandas de un Estado democrático”. (1997: p. 5).

entregas en la historieta *Los agachados*, esto le permite desarrollar el concepto gráfico didáctico que lo caracterizará en todas sus producciones como monero.

Este libro es una historia crítica, para Rius el término es *trukulenta*, del sistema económico denominado capitalismo y que aún en nuestros días es asumido por muchos países de todos los continentes, asegurando por su validez y permanencia como el mejor sistema de economía global.

En la primera hoja Rius les da todos los créditos de quienes toma el contenido del libro, y añade que: “la adaptación y añadidos corrió a cargo de Rius siendo publicado originalmente en 5 números de la historieta *Los Agachados* de México, D. F. en 1975 posteriormente la Editorial Posada lo publicó como libro en 1976, llevando hasta la fecha 31 ediciones en México.” El libro que nosotros tomaremos para su comentario corresponde a la segunda edición de octubre de 2017 de la editorial Penguin Random House Grupo Editorial.

Entrar al texto que Rius preparó en este libro es para tener información amplia, bien documentada, contextualizada del tema que desarrolla, usando sus peculiares textos, personajes propios del tema, unos históricos y otros creados por Rius.

En la página 47 informa, a través de sus monos, que “África se desangró por los puertos de esclavos” porque “100 millones salieron del África para convertirse en esclavos en las colonias de América”... y otros “100 millones de personas tratadas como si fueran animales;” al final termina con un diálogo:

- Gracias a esos 100 millones de seres humanos Europa prosperó en grande.
- Y Estados Unidos.

Otros:

- Y África qué recibió a cambio²
- Sifilis, ginebra y fusiles.

En la página 50 nos ilustra “El triángulo del Kapital”: de Europa a África, textiles, ron y armas al África por esclavos... de África a Brasil, esclavos hacia América; de Brasil a Europa, azúcar, algodón, tabaco, producto de los esclavos a Europa.; se cierra el triángulo. El triángulo del Kapital se cierra con un diálogo:

- un negocio redondo
- ...o mejor dicho ¡TRIANGULAR!

En la página 122, Rius, a través de la voz de tres personajes y de manera resumida, da una definición de lo que es el Capitalismo:

- ¿Qué es el CAPITALISMO?
- Personaje 1. Un sistema en donde los medios de producción no son propiedad pública. La tierra, las fábricas, las materias primas, las maquinarias, el comercio, la banca, pertenecen a individuos que son los capitalistas.
- Personaje 2. “Si es usted capitalista no necesita trabajar para vivir”

²Para abundar este tema podemos recomendar la lectura del libro de Walter Rodney, *De cómo Europa subdesarrolló a África*.

Personaje 3. “Si no es usted capitalista tendrá que trabajar para vivir (y trabajar para el capital).

Para terminar con este libro, tomamos el contenido expresado en la página 134 donde hace un recuento de los resultados del capitalismo en México, mostrándolo en cifras:

Las repetidas “soluciones” capitalistas puestas en práctica desde 1940 cuando se abandonó un cierto camino semi-socialista han fracasado rotundamente y así tenemos que: ³

- + de cada 3 mexicanos uno es analfabeto
 - + uno de cada 3 no come pan de trigo
 - + uno de cada 4 no consume pescado, carne, leche ni huevos
 - + cuatro de cada 10 no usan zapatos
 - + cuatro de cada 10 niños no tienen escuela
 - + de cada 2 mexicanos uno no lee periódicos
 - + uno de cada 2 mexicanos está desnutrido (los que no comen tortilla)
 - + uno de cada 2 no participa en elecciones
 - + cuatro familias de cada cinco ganan menos de MIL PESOS MENSUALES.
- ¿le seguimos en el capitalismo??

B.- La reforma dizque heducativa

El segundo libro que hemos considerado para este trabajo es *La reforma dizque heducativa*, registrado como *best seller* en su primera edición de 2017, por Penguin Random House Grupo Editorial.

El libro, antes de presentar el índice se abre con una cita de Montaigne; “el niño no es una botella que hay que llenar, sino un fuego que es preciso encender”. A continuación presenta la estructura del libro, un prólogo, el primer capítulo; La reforma disque educativa; segundo; Brevísima historia de la educación en México, el tercero; La educación después de la disque revolución, el cuarto; La escuela dizque socialista; el quinto, el PAN y la educación; el sexto; TELEVISA, la otra SEP. La escuela que no quisiéramos tener..., el séptico; La escuela que necesitamos. ¿AY LOS MAESTROS!. (y lo normal de las normales), el séptimo lo titula; La mafia sindical. La sección 22. (La otra escuela). Al final presenta la Bibliografía y, a manera de colofón, “Mi modesta hipótesis sobre nuestro DESASTRE educativo”.

Nuestro propósito no es vaciar el contenido del libro en este trabajo, sino presentar las principales tesis que Rius escribe en esta obra, aceptamos que las que desarrollemos son también las ideas y tesis en que creemos pertinentes.

En el primer capítulo explica, argumenta y afirma que

...el mal de nuestra educación es que NO ESTÁ FUNCIONANDO A FAVOR DE LOS EDUCANDOS, y sólo favorece a los demás: a los maestros, a las autoridades educativas, a los sindicatos y –desde luego– al sistema, a las clases dominantes, a la Iglesia y a todos los malos de la película. Hay que ver a la educación nacional como un verdadero desastre (b, 2017: p. 16).

De lo que aquí afirma, pasa a señalar que lo que México necesita,

³Los datos que aquí se registran están tomados del libro impreso en el año 2017, desconocemos su actualización así como consideramos que son apreciaciones personales de Rius. (No registra referencia).

más que reforma necesitamos una REVOLUCIÓN CULTURAL EDUCATIVA. O una revolución PEDAGÓGICA, una revolución que se ocupe del aprendizaje, de la forma en que se pueda lograr que los educandos aprendan a aprender por sí mismos, que aprendan a pensar y razonar. Que no se queden sólo en la repetición, como pericos amaestrados, de lo que les dictan y dicen los maestros, o a resolver las tareas copiando (sin pensar) lo que les deparan mística Google o mística Wikipedia en sus computadoras y tabletas místicas. Cifras, datos, huecos, informaciones enciclopédicas y librecas para llenar los expedientes que ordena la SEP. (Rius, 2017b: pp. 19-20).

En el capítulo cuyo título es La escuela dizque socialista, hace un recorrido crítico y bien fundamentado para analizar los gobiernos de Cárdenas a Miguel Alemán, y concluye:

Los valores que regían durante años a la sociedad y que en su mayoría provenían de la religión organizada, persisten todavía en pleno siglo XXI. Pero a esos falsos valores se han añadido ahora los valores que manejan los medios (electrónicos sobre todo), que son: DINERO, SEXO, PRESTIGIO, PODER DE COSUMO Y DIVERSIÓN. Que dan como resultado lógico: VIOLENCIA, CORRUPCIÓN, EGOÍSMO, INDIFERENCIA, APATÍA Y MACHISMO...ASÍ ESTAMOS SIENDO “EDUCADOS (Rius, 2017b:pp.43-44).

El capítulo cinco se lo dedica al Pan y la educación, y en su portada agrega; ¿qué hizo el per-signado PAN con la educación cuando el PRI le dio chance de gobernar? Y enseguida viene la respuesta; “lo mismo que el PRI NOTHING...

La primera hoja lleva el título Televisa, la otra SEP; y aquí Rius escribe:

No me cansaré de repetir que desde 1950 Televisa se encargó de enseñar a través de sus canales estrellados “la verdadera educación” que ha convertido al pueblo de México en una masa anónima de consumidores ignorantes y enajenados... La manipulación de las noticias al estilo Televisa ha sido ejemplo a seguir por los demás canales, y en todos se ha dejado ver la intervención del gobierno para decidir que se dice y que se calla, y cómo se le ofrece al público el platillo que tiene que consumir para que se crea “bien informado” (Rius, 2017b. pp.47-48).

La escuela que no quisiéramos tener, en este capítulo Rius hace una radiografía del sistema educativo y señala que las prácticas actuales fortalecen el desastre educativo, porque

Hay que seguir “educando” como antes, para que la gente siga comportándose “como antes”, callando y obedeciendo. Un ignorante no tiene la capacidad para razonar críticamente, para protestar ante los abusos de los poderosos. Hay que educarlos para que consuman, no para que razonen (Rius 2017b, p.55).

Aquí mismo califica a todas las escuelas de México de la siguiente manera

Las escuelas en México (de todo tipo) se han vuelto “moldes” de gente obediente a todas las autoridades, de gente que cree lo que se les diga en las iglesias o templos, para que se comporten como seres humanos “normales”, “correctos” y “convencionales”. Y para que toda esa “enseñanza” “la transmitan a sus hijos y nietos, y así hasta el infinito o hasta que el destino nos alcance (Rius, 2017b, p.56).

Finaliza el capítulo con una contundencia fulminante, al responder que en las escuelas se les enseña a los niños; en una palabra: a OBEDECER.

Para darle mayor contundencia a su exposición presenta al final del capítulo las cifras del fracaso educativo mexicano cuyo resultado es demoledor.

Y ahora sí, se pregunta, ¿cómo sería esa escuela que nos urge tener? Aquí la respuesta:

Debería ser una escuela ACTIVA, DEMOCRÁTICA, LIBRE, CREATIVA. Les confieso que esas condiciones me resultan utópicas por el momento histórico (e histórico) que vivimos. Lo único que tengo claro es que LA ESCUELA QUE QUEREMOS NO ES LA ESCUELA QUE TENEMOS AHORA y, que se ha vuelto obsoleta y desechable en casi todo (Rius, 2017b. p. 63).

En un ejercicio de *hágalo usted mismo*, ofrece

Este capítulo está conformado por suaves sugerencias, pequeños aforismos, opiniones de pedagogos y pensadores, bastantes pensamientos filosóficos y una que otra tontería elaborada por este servidor. Con todos los elementos (y otros que le añada el lector), podemos armar nuestro ideal de escuela, o de método de enseñanza.

Van aquí, sin orden alguno:

- El problema NO es que las escuelas NO sean como antes: el problema es que siguen siendo como antes.
- Que dejen de impartirse materias absurdas, inútiles y sin sentido.
- Tradicionalmente el alumno debe adaptarse a la escuela o sufrirá las consecuencias. Debe ser al contrario: la escuela debe adaptarse a lo que necesitan los alumnos.
- “Aprender NO es conocimiento” (Osho).
- Hay que hacer que el niño dude de todo para que, razonando y cuestionando salga de la duda por sí mismo.
- Necesitamos una educación que tome en cuenta a la mujer, sin machismos.
- La educación debe ser una preparación para la vida. Hay que educar al niño contra la guerra, el racismo, la violencia, la cacería, la pesca “deportiva”, la violencia en los deportes, las corridas de toros, los mitos religiosos.
- Lo importante es darle al niño confianza en sí mismo, al margen de las religiones y las exigencias de la sociedad.
- APRENDER A COMPRENDER sería una buena meta para la escuela nueva.
- La verdadera educación tiene que acercar al niño y al joven a la naturaleza y al cuidado del ambiente.
- No hay una pedagogía crítica ni analítica en nuestras escuelas, ni un plan del desarrollo de la creatividad e inteligencia.
- Los libros de texto gratuitos están diseñados para adoctrinar más que para dar conocimientos. Se hicieron para apoyar al sistema priista, no para democratizar la enseñanza. ¡La Historia que cuentan es falsa...!
- No tiene caso dar a los niños un conocimiento enciclopédico del pasado. El pasado ya está muerto. Hay que educar para el futuro, para la vida.
- Los exámenes deben desaparecer. No demuestran que estemos aprendiendo; sólo demuestran que aprendimos a hacer los exámenes.
- “Nuestros alumnos saben mucho, pero entienden poco” (Chomsky).
- “La educación no es aprender de los libros memorizando datos y cifras. Aprender es aprender a mirar, a dudar, a razonar” (Krishnamurti) (Rius, 2017b, pp.64-71).

Y todo esto nos preguntamos quién lo puede aplicar, introducir el cambio en las escuelas, y en total acuerdo con Rius, se lo damos a los profesores

Necesitamos escuelas donde se enseñe a los niños a vivir en comunidad, en solidaridad con los demás, en compartir, en dialogar para llegar a acuerdos. TODO ESTO Y MÁS ES LO QUE DEBERÍAN SER NUESTRAS ESCUELAS. OJALÁ (Dios quiera, como decían antes) que así se entienda. Si no, seguiremos jodidos eternamente (Rius, 2017b, p. 72).

En total acuerdo con Rius estamos convencidos que el maestro es la pieza más importante para que se produzca el cambio, estando en el aula, es el que tiene mayor influencia en los alumnos, pero desgraciadamente no son muchos los que se apoderan de esta función, pero esperamos que pocas golondrinas hagan primavera.

Un buen maestro puede cambiar la manera de pensar de un niño haciéndole ver la realidad de la vida, señalándole los errores de la sociedad, la defensa de la naturaleza, enseñándoles los valores morales (no religiosos), las ventajas de la ciencia aplicada a la vida ayudándolos a pensar y ser creativos (Rius, 2017b, p. 76).

Podemos seguir escuchando a Rius e incluir también nuestras ideas que son el resultado de cincuenta años de experiencia docente, pero el epílogo ha llegado a nuestro trabajo y lo recitamos junto con nuestro excelso Rius.

Alguna vez el gran luchador don Martin Luther King dijo de su ronco pecho aquello de “YO TUVE UN SUEÑO” y yo le añadiría “YO TUVE UN SUEÑO UTÓPICO Y ESPERANZADOR, de mejorar la educación en México” (Rius, 2017b, p. 111).

El 7 de agosto de 2017, Rius dejó de escribir, cerró los ojos y sus personajes guardaron silencio; Juan Carlos Calzonzin y sus perros Stalin y Bouturini, Chon prieto, el borracho del pueblo, Don Perpetuo del Rosal, el cacique miembro del partido RIP, El Lechuzo y Arsenio, policías e instrumentos de represión, Fiacro Franco, cantinero español, Lucas Estornino, boticario ilustrado, Ticiano Truye, tendero, Gedeón Prieto, burócrata, doña Eme, beata de la vela perpetua, Don Plutarco, el burgués local, Nicanor, músico que toca la tuba, Froylán Osorio, el poeta; todos guardaron silencio porque murió a los 83 años el hombre que les dio vida.

A dos años de su partida, al sueño eterno, la educación en México aún se encuentra atrapada entre grupos que proclaman el cambio y otros que se angustian por ser removidos de su anquilosado caparazón, no son mejores ni unos ni los otros, porque ambos han jugado con el destino de niños y jóvenes en la construcción de su futuro.

La primera pregunta que nos convoca la lectura de los libros de Rius, es ¿qué le provocó a escribir estos textos, cuáles fueron sus motivos y cuáles fueron sus objetivos? Porque se ganó profesiones sin tener títulos, y títulos sin ejercer las profesiones:

Nos convirtió al vegetarianismo sin ser nutriólogo.

Escribió sobre la Virgen de Guadalupe, siendo ateo.

Enseñó, sin ser profesor.

Opinaba de fútbol, sin ser deportista.

Hizo política sin pertenecer a ningún partido político.

Escribió historia, sin ser historiador.

Opinaba sobre el desarrollo de la niñez, sin ser psicólogo.

Por todo esto puede ser considerado como uno de los más grandes educadores de México y una personalidad fundamental de la cultura mexicana.

De lo que hemos expuesto en este trabajo surgieron las siguientes reflexiones:

En todos sus textos, Rius ofrece un discurso crítico y comprometido desde sus orientaciones y paradigmas ideológicos.

Son escritos con información bien documentada y manifiestan cierta denuncia social.

Desarrolla el concepto gráfico-didáctico que permite leer y comprender sus libros a un gran número de lectores.

Ofrece una información completa del tema, procesada para que sea comprendida.

La información es obtenida de una bibliografía necesaria y suficiente para abordar de una manera completa y crítica su contenido.

En su crítica pone en evidencia los errores de los grupos políticos y económicos que han dirigido a México a través de graves y permanentes prácticas de corrupción e impunidad.

En cuanto las enseñanzas de Rius para los enseñantes de la Historia, creemos que aporta las siguientes:

- El uso de un lenguaje claro, directo y ameno permite la fácil lectura y la apropiación de temas difíciles para su comprensión en textos ordinarios.
- Orienta al lector porque le expone en forma completa, crítica, analítica y propositiva lo que conoce, lo que cree, lo que piensa y lo que propone, no tira la piedra y esconde la mano, lo que hace creer en lo que escribe, por su transparencia y coherencia.
- Expone sus textos como si fuera una clase en aula, donde la ausencia de la intercomunicación se suple con los diálogos que sus personajes realizan sobre los temas que desarrolla en sus textos.
- Su quehacer como monero no sólo es para provocar humor al lector, sino también reconoce como sus objetivos, politizar y crear conciencia.
- La intención fundamental de sus escritos son para que la gente se divierta un poco, razone mucho y pueda resolver sus problemas.
- Merecen su atención los problemas del pasado histórico y opina sobre los problemas actuales que aquejan al pueblo de México, para esto establece la diferencia entre la historia oficial y la historia de los historiadores, aplicando además para su análisis una historia comparada. (Para ejemplificar esta estrategia, analiza el desarrollo económico y político de México y Estados Unidos).
- Se hace fácil la lectura por el uso de monos que hablan un lenguaje ameno, claro y sobre todo hacen divertido el coloquio, al lector no lo aburre y lo interesa en seguir leyendo y en forma, intra-subjetiva, se establece un diálogo entre el personaje y el autor.

CONCLUSIÓN

Desde el momento que Rius, selecciona sus monos, sus textos y sus temas, está trabajando sobre la base de una actitud sesgada, análoga a la que podemos apreciar en los historiadores, (Burke, 2005, p. 27) sumando a esto, la expresión de su “punto de vista” que inyecta la subjetividad en su obra. Estos elementos son sustanciales para realizar cualquier trabajo en la historia y ciencias sociales.

Rius utiliza sus libros para expresar su pensamiento, sus creencias y sus compromisos, también los utiliza para expresar los yerros históricos que han lacerado y obstaculizado el desarrollo democrático de México, pero también propone, señala y orienta los posibles caminos y vías de solución a la problemática que describe.

El final sobre el sueño de Luther King y de Rius, suena esperanzador, pero a nosotros enseñantes de historia no nos corresponde sólo soñar y tener esperanza; nos urge formar en nuestros alumnos hombres y mujeres que participen activamente en la transformación de su mundo, para construir un mundo incluyente, democrático y plural., y con una visión dirigida al futuro mediante cambios en el presente.

Bueno. Espero haber salido airoso (o medio airoso) de esta difícil faena. Sobre todo tomando en cuenta que mi escolaridad demostrada (con papeles) llega únicamente al quinto grado de primaria. Mil gracias.

Eduardo del Río García, *Rius*

REFERENCIAS

- Burke, Peter. (2005). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: CRÍTICA.
- Rius. (2017). *La trukulenta historia del kapitalismo*. México: Grijalbo. Proceso.
- Rius. (2017). *La reforma dizque heducativa*. México: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Savater, Fernando. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Editorial Ariel.

HISTORIA Y MEMORIA EN LA ESCUELA BOGOTANA: UNA MIRADA DESDE LAS EPISTEMES DEL SUR

INGRID LORENA TORRES GÁMEZ
Colectivo de Historia Oral de Colombia
Secretaría de Educación del Distrito, Bogotá

Resumen

La enseñanza-aprendizaje de la historia escolar ocupa un lugar protagónico en la producción y reproducción de significados y representaciones sobre el pasado reciente de Colombia, especialmente en lo relacionado con el conflicto armado interno. Este trabajo dialoga con siete prácticas pedagógicas escolares desarrolladas en Bogotá, y desde una mirada de las epistemologías del sur interpreta cómo estas han hecho de la historia y la memoria dos incentivos pedagógicos para la construcción del pensamiento crítico y transformador en niños, niñas y jóvenes. La metodología empleada dialoga con la Historia Oral y pretende responder a premisas de la sociología de las emergencias, la ecología de saberes y la artesanía de las prácticas, mediante las cuales, la indagación a docentes de escuelas oficiales en Bogotá fue una pieza fundamental en este ejercicio.

Palabras claves: enseñanza - aprendizaje de la historia, epistemologías del sur, memoria, escuela.

Epistemes del sur para pensar la escuela

Las líneas consignadas en este trabajo son parte del convencimiento de que la escuela históricamente ha producido afirmaciones y negaciones respecto a su presencia en la sociedad. Su papel ha sido cuestionado, al punto de predecir su desaparición y ser descrita como lugar obsoleto. Sin embargo, su estadía en el siglo XXI demuestra que está más viva que nunca.

La escuela continua siendo un lugar de contención social, una tecnología dispuesta por la modernidad para dividir a los individuos en zonas, controlarlos, medirlos, encauzarlos y hacerlos a la vez dóciles y útiles bajo ejercicios de vigilancia, calificación, rangos, valores, dominio de cuerpos y disciplinamiento de las libertades (Foucault, 2002, p. 5).

Al mismo tiempo, su supervivencia en tiempo y espacio responde a esfuerzos de recreación y mutación hacia la resistencia social, la transformación decolonial, las prácticas dinámicas y plurales, el reconocimiento de territorialidades, ejercicios políticos y comunidades diversas que requieren de pedagogías alternativas de acuerdo a las necesidades contemporáneas de los contextos (Galeano, 2018).

Conforme esto, el tema que convoca este trabajo no puede dejar de lado la reflexión sobre la relación entre escuela, enseñanza de la historia, memoria y epistemologías del sur. En los ejercicios de memoria y la enseñanza-aprendizaje de la historia del conflicto armado en Colombia, la escuela es un actor fundamental en la producción diversa de significados y representaciones del pasado reciente del país. En tanto permite identificar elementos prácticos, discursivos, materiales e inmateriales empleados para construir memorias intergeneracionales¹ del conflicto armado interno, y llama la atención de los vacíos y silenciamientos del relato histórico que prevalece en la memoria colectiva, al respecto, Leonardo señala,

Hay unos hitos silenciados en la memoria que se ha construido hasta el momento, y eso invita a identificar esos hitos silenciados para abordarse en la escuela, pongo el ejemplo del paramilitarismo. Hay un desconocimiento total de cuáles con las etapas del paramilitarismo y cuál es su influencia, y en el caso de los estudiantes es de sorprender que en su mayoría tienden a confundir los actores del conflicto y paramilitares, guerrilla, o fuerzas armadas a veces entran en un mismo colchón o a veces las diferencias no son tan evidentes para muchos (Salamanca, entrevista 5 junio 2019).

En este orden, la enseñanza de la historia favorece la elaboración colectiva de significados, orientaciones y justificaciones de la relación temporal entre pasado, presente y futuro. Peter Lee comparte un calificativo que cada vez es más pertinente y necesario para referirse a la historia escolar contemporánea. Él la entiende como una forma pública de conocimiento y desarrollo de una tradición metacognitiva, que cuenta con sus propias normas y criterios, es decir, un aprendizaje de una comprensión disciplinar y un desarrollo de una imagen de pasado para orientación en el tiempo (Lee, 2016).

¹Jelin, Elizabeth. (2002). *Trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI. La autora dedica un capítulo de este libro a la reflexión de las transmisiones, herencias y aprendizajes. “La sucesión de generaciones –esto sí, en un sentido demográfico de remplazo generacional– está íntimamente ligada a los procesos de memoria social. ¿Qué huellas del pasado se borran de manera irrecuperable? ¿Cuáles quedan, activas o guardadas en el olvido, para ser eventualmente recuperadas? ¿Cómo intervienen los trabajos de los 'emprendedores de la memoria' en la renovación de los recuerdos y en los sentidos del pasado?”

El vínculo entre memoria e historia no se agota en la referencia al pasado, o en aspectos subjetivos u objetivos que cada una favorece, las dos están presentes en la existencia y pervivencia de una sociedad, pues constituyen relatos asumidos y reproducidos en temporalidades específicas. Esto significa que contribuyen al sentido de la experiencia de los grupos sociales.

Los estudios de la memoria referenciados desde una mirada epistémica del sur, reconocen sociedades localizadas en diferentes lugares del hemisferio, relegados por el sistema capitalista, colonial y patriarcal, a la vez que se interesan por aspectos que históricamente han propiciado desigualdad, inequidad y racialización. Un claro ejemplo de esto, es el relato que construye Janneth Ríos sobre su práctica pedagógica,

En general yo, y compañeros que he conocido, tratamos que lo que trabajamos en términos de acontecimientos históricos (se refiere a la clase de Ciencias Sociales), veamos el acontecimiento en sí, pero también, lo que implica en muchos otros ámbitos. Que no son acontecimientos que se dan de manera fortuita sino que hay unos intereses detrás y que no siempre esos acontecimientos se cuentan como sucedieron, sino que hay cosas que se ocultan, hay cosas que se obvian, que no se quieren contar... yo creo que temas que se deberían priorizar serían una historia nacional, una historia local, una historia barrial, memorias que no siempre se escuchan en la oficialidad aquellas memorias subalternas, o que están, como algún momento Fals Borda nos dijo, al lado B de la historia, que cuentan otras perspectivas y otros puntos de vista de esa memoria (Ríos, entrevista, 3 junio 2019).

En este sentido, los ejercicios de memoria, en perspectiva de los aportes de Boaventura de Sousa, ponen en evidencia dicotomías discursivas, producidas en contextos de *poder moderno*, sustentadas en el monopolio de la verdad (Santos, 2018, p. 289), por ejemplo, en el caso de Colombia se confiere la mayor responsabilidad histórica del conflicto armado a la existencia de grupos armados (denominados ilegales), muchas veces leídos y narrados fuera de un contexto material provisorio de problemas estructurales heredados del pasado colonial, como son la repartición de la tierra, la estructura colonial en el sistema político y la desigualdad racial reflejada en las economías de los territorios.

Desde esta perspectiva, en este trabajo, la memoria se relaciona con la enseñanza de la historia al considerarse que el binomio memoria-historia devela modos, modelos, medios y fines amnésicos encarnados en el sistema escolar.

Metodológicamente, el diálogo con docentes de escuelas oficiales en Bogotá fue pieza fundamental en este ejercicio, básicamente por dos motivos, primero, su testimonio no refiere solo a una versión oral sobre la práctica pedagógica, sino que, situó la importancia de la fuente oral en torno al lugar social, epistemológico y político de las personas que habitan la escuela; y segundo, da cuenta del encuentro y conversación como una comunicación intercultural para identificar qué nos semeja y qué nos diferencia.

Dentro de las propuestas metodológicas para descolonizar la producción del conocimiento, Ángeles Castaño afirma que existe un *acervo tecnocrático* reflejado en conceptos como: cultura, actor social, interculturalidad, diferencia, diversidad objeto y sujeto, entre muchos más que, posicionados en espacios de investigación cualitativa, sesgan el reconocimiento de la experiencia social y explican la realidad desde miradas teóricas obtusas de la estandarización conceptual (Gimeno & Castaño, 2016, p. 265).

En este sentido, la soberanía metodológica de las epistemologías decoloniales conduce a cuestionar el *acervo tecnocrático* cimentado en principios modernos de producción de conocimiento, a cambio de vincular voces, actores, modos y repertorios subalternos de estudiantes, madres cabeza

de familia, profesores y familias que conforman las comunidades educativas de escuelas oficiales de Bogotá.

Dentro de este contexto, la entrevista se concibe como técnica cualitativa en la que existe el riesgo de caer en prospectos de superioridad y verticalidad entre entrevistador y entrevistado, sin embargo, al tratarse de un trabajo con fuentes orales, aquí sopesó la importancia del encuentro, la conversación, la paridad y el acogimiento de quien se considera tiene un conocimiento digno de ser reconocido y transmitido, se privilegió la noción de investigación colaborativa para reconocer lugares de privilegio y de poder, que solo a partir del diálogo y la interpelación es posible deconstruir y dar una nueva significación (Hernández & Terven, 2018).

Los fragmentos de entrevistas que se encuentran dispuestos en este trabajo, son fruto de conversaciones largas, continuadas, discontinuadas, empáticas, esperanzadoras, desesperanzadas, de intercambio mutuo y de confidencias compartidas con docentes que de manera gentil colocaron en la palabra sus pensamientos, recuerdos, apuestas y descripciones de su hacer profesional en la escuela. Eso explica la marca afectiva de las líneas aquí narradas.

De esta manera, el paso a paso metodológico, responde a las epistemologías del sur y la Historia Oral. Retoma la importancia de la sociología de las emergencias, la ecología de saberes y la artesanía de las prácticas para reafirmar la memoria y la enseñanza-aprendizaje de la historia como elementos claves para leer de manera crítica las versiones tejidas sobre la historia reciente de un país marcado por siete décadas de conflicto armado interno. Se espera que el diálogo con docentes, establecido a través de entrevistas, dé luz para “las nuevas potencialidades y posibilidades para transformación social, que emergen de la experiencia social” en la escuela (Sousa, 2018, p. 312).

Sociologías de las emergencias: Alternativas a memorias oficiales en la escuela

Una expresión popular afirma que, para solucionar un problema, este debe observarse desde diferentes puntos y, en lo posible, alejarse. Esta afirmación aplica para el trabajo de memoria y enseñanza de historia en la escuela, pues las formas de generar cercanía y comprensión del pasado están atravesadas por tensiones que conviene ser observarlas de manera prudente y sospechosa.

Dice Boaventura de Sousa que la recuperación de experiencias sociales alternas a las planteadas por la modernidad, como son la invención de nuevos horizontes para la diversidad cultural y el fortalecimiento de luchas contra el capitalismo, colonialismo y patriarcado, requieren de *hermenéuticas de sospecha*, traducidas en la construcción de cuestionamientos sobre lo que no está dicho, lo que se nos ha ocultado, las personas no nombradas, las historias no contadas y los espacios no reconocidos. Lo ausente.

Volviendo al relato de Leonardo, es factible identificar el interés pedagógico de los docentes en *hermenéuticas de sospecha* para entender en la escuela las memorias visibles e invisibles que prevalecen en la comunidad educativa. Al respecto

hay voces y autores en esas memorias construidas en la escuela, esas memorias que luchan contra la memoria oficial, o la historia construida oficialmente sobre el conflicto, la historia que no aparece, la historia de las minorías, o entidades sociales que han sido silenciadas en la historia de Colombia, y eso se hace evidente. Hablamos por ejemplo de las víctimas del Estado, de los exiliados... La memoria oficial ha consolidado una idea muy fuerte que evidencia solamente a las guerrillas, no pasa lo mismo con la conceptualización que se tienen en las instituciones del

paramilitarismo y otros actores del conflicto, incluso de la relación de esos actores del conflicto con el escenario de inmersión de intereses extranjeros –multinacionales–, o la propagación de capacidad militar que Estados Unidos brindó a Colombia en los sesenta o más adelante con el plan Colombia (Salamanca, entrevista 5 junio 2019).

Adicional a lo anterior, Diana Murcia, docente de Ciencias Sociales, afirma enfáticamente que la memoria en la escuela parte de la voluntad que tenga el docente de darle cabida en su plan curricular, y eso comúnmente depende de su formación profesional, la docente ratifica,

en mi caso, tuve la fortuna de hacer trabajos de memoria en la universidad y saber la importancia de la relación entre memoria e historia, por eso creo que hacer ejercicios de memoria en los colegios, más cuando Colombia tiene años y años de conflicto, sin que los estudiantes tengan bases en historia es muy difícil, porque pareciera que todo puede ser... que todo es válido. Una memoria para la transformación social es muy difícil que ocurra, porque se trata de dar al pueblo el poder de saber, entender y reflexionar sobre responsabilidades históricas de sectores puntuales de la sociedad en la perpetuación de la pobreza, la desigualdad social (Murcia, entrevista 22 de febrero 2019).

Inquietudes como las de Diana y Leonardo no solo dan vida a *hermenéuticas de sospecha*, sino que en complemento, abren paso a lo que se denomina *sociología de la ausencia*. Es decir, a las sospechas de las *verdades eternas*² impuestas por la tradición de la enseñanza de la historia en Colombia, y de las lecturas fragmentadas con las que se han interpretado los relatos históricos, por ejemplo, la diferenciación entre actores armados del conflicto, las causas estructurales del mismo y las afectaciones y daños diferenciales son parte de los retos de la sociología de las ausencias en la escuela. En las entrevistas los docentes relatan consecuencias del vacío en conocimiento histórico en la escuela o de la segmentación en el abordaje de este.

Yo me doy cuenta que los estudiantes tienen desarraigados con su territorio, muchos ni se preguntan por qué razón nacieron aquí. Lo que yo a veces hago es invitarlos a cuestionar a través versiones diferentes cómo llegaron sus padres o abuelos a ese espacio, qué características tiene su familia, y en la medida que uno va trabajando, ellos se dan cuenta de problemáticas estructurales y muchas veces preguntan por qué ese tipo de temas no se trabajan a menudo en la escuela (Murcia, entrevista 22 de febrero 2019).

La *sociología de la ausencia* significa “prestar especial atención a las tradiciones más pequeñas suprimidas o marginadas dentro de la gran tradición occidental. Significa, sobre todo, asumir que nuestro tiempo es un período de transición sin precedentes en el que nos enfrentamos a problemas modernos para los cuales no existen soluciones modernas” (Sousa, 2018, p. 284). Significa identificar la naturaleza discursiva de los ejercicios de memoria o historia en la escuela.

Para esta indagación se deben tener presentes las transformaciones de la política educativa colombiana, específicamente en el andamiaje normativo que involucra la enseñanza de la historia, el cual ha cambiado de manera acelerada desde las dos últimas décadas del siglo XX. Por un lado, la desaparición de la asignatura de historia tras la nominación oficial de 1984 bajo la que se

²Expresión utilizada por Immanuel Wallerstein para referirse a uno de los productos del evolucionismo lineal promovido por el positivismo del siglo XIX en teorías sociológicas estructurales-funcionalistas.

determinó impartir el conocimiento socio-histórico escolar a través de las Ciencias Sociales,³ y por el otro, la reaparición de la Historia escolar⁴ en medio de la convulsión social de la actual transición de Colombia hacia la paz.

Desde un análisis contextual más profundo es posible ver cómo estas mutaciones políticas corresponden a intereses exógenos y endógenos⁵ que encuentran en la escuela un campo definido para la determinación de un tipo de memoria.

En este contexto, el eco de las políticas públicas en la escuela ha entrado en tensión con las prácticas pedagógicas de resistencia que, no siempre de manera consciente, garantizan la historia escolar crítica. A pesar de ello, la inquietud está en intentar identificar qué elementos discursivos han permanecido, qué tipo de conciencia histórica se ha intentado formar y cuáles han sido los propósitos de visibilizar u ocultar versiones sobre la historia del país, específicamente la que refiere al conflicto armado interno.

Nos guste o no, la escuela es el primer lugar donde reproducimos muchas de las cosas que somos como sociedad, como diría Foulcaut y Bourdieu, en términos que la escuela reproduce la sociedad de la cual se pertenece. Ahora bien, qué tanto la escuela responde a eso y qué tanto la escuela está cumpliendo su papel es otra cuestión, porque muchas veces aunque nos empeñamos en hablar de memoria, y en reconocer que hay que construirla, seguimos sacando estudiantes que no se conocen, no conocen su país, y obviamente están en función del día a día, del presentismo, y obviamente en un sistema económico que los obliga a vivir en ciertos parámetros. Y muchas veces la memoria y la historia no siempre es una prioridad dentro de esos afanes y esas cuestiones (Ríos, entrevista 3 junio 2019).

En esta misma línea, sobra decir que la escuela cuenta con la capacidad de crear, transformar o cerrar fisuras por medio de las cuales entran y salen contenidos, propuestas y experiencias coloniales o subalternas, Fabián Becerra reconoce que

la historia oficial sigue cundiendo, por ejemplo los libros de texto, ofrecen una información velada que oculta sectores subalternos o sectores marginados que no son reconocidos desde la institucionalidad... como trabajamos en Bogotá, por más que se quiera ser de avanzada es difícil romper con el problema de abordar otro tipo de comunidades, al no tener correlación directa con esas realidades, lo que hace emerger propuestas centradas en desconocer un único

³Decreto número 1002 de 1984 por el cual se establece el Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Básica, (primaria y secundaria) y Media Vocacional de la educación formal colombiana.

⁴“La presente Ley tiene por objeto restablecer la enseñanza obligatoria de la historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales en la educación básica y media” Ley 1874 de 27 de diciembre de 2017. Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones.

⁵“La economía mundial se daría en paralelo a la gradual declinación del keynesianismo y con ello también la decadencia de las teorías del desarrollo. Este cambio en el clima de ideas se manifestaría en la rápida aparición de la nueva ortodoxia neo-liberal que sería adoptada casi sin reservas en los países del cono sur, que impulsarían las dictaduras militares. Así, la conjunción de «crisis económica» y «crisis en las ideas» dejarían a la CEPAL marginada por casi una década del debate político y económico” (Bielchowsky, 1998). “Las reformas educativas de los noventa expresaron esta nueva promesa modernizadora que se materializó en una agenda de políticas específicas (descentralización, focalización, autonomía escolar, etc.) y en un conjunto de instrumentos (evaluación, currículum nacional, financiamiento por proyectos, etcétera) cuya modalidad de intervención en el sistema fueron los programas específicos que promovieron una llegada directa hacia las escuelas con poca o escasa mediación de las estructuras intermedias del sistema (Guajardo, 1999; Navarro, 2007; Kaufman y Nelson, 2005).” En: Suasnábar, Claudio.

conocimiento válido, un tiempo lineal y una clasificación social estandarizada. (Becerra, entrevista 3 agosto 2018).

La mayor parte del relato de Fabián se centra en la descripción de su propuesta pedagógica de investigación en el aula mediante la cual trabaja con estudiantes de la periferia la reconstrucción de la historia barrial a través de las memorias orales. Al igual que él y otros docentes anteriormente citados, existen cientos de docentes que, tras la identificación de ausencias, crean lugares para las *sociologías de las emergencias*, un concepto clave en las epistemologías del sur, pues refiere ejercicios de reflexión y autorreflexión en torno a la realidad en la que vivimos.

“Las sociologías de las emergencias se ocupan de la valorización simbólica, analítica y política de las formas de ser y de saber que se presentan en el otro lado de la línea abismal de las sociologías de las ausencias” (Sousa, 2018, p. 310). Eso quiere decir que, para involucrar en el conocimiento histórico los aspectos olvidados intencionalmente en la historia, es importante identificar las líneas abismales entre lo que existe y lo que es nombrado.

Para casos como Colombia, donde las sociologías de las ausencias deben sopesarse con experiencias de visibilización, denuncia y resistencia al olvido tanto en el espacio público como privado, las epistemologías del sur ofrecen un registro cuidadoso de los tránsitos de países africanos y asiáticos (Guiné Bissau, Angola, Mozambique o Timor Leste) hacia la independencia de dominios coloniales; encontrando preocupaciones similares a la colombiana, en torno a la identificación de narrativas oficiales para la creación de versiones subalternas y alternativas en las que las voces de mujeres, combatientes, campesinos, negros y militares de rangos bajos tengan un lugar.

Esto demuestra que son muchas sociedades invitadas a trabajar en torno de la reelaboración de las memorias oficiales, después de asumir tránsitos hacia la democracia o finalizaciones de conflictos armados. El lugar político y cultural de los docentes en esta tarea es el de sistematizar, socializar y difundir la producción de conocimiento, claro está, manteniendo un diálogo abierto con los grupos e individuos que han permanecido marginalizados en la elaboración de memoria e historia. Joaquín Vargas, lo ejemplifica claramente, al narrar cómo

la escuela se convierte en un espacio de restitución de derechos para aquellas personas víctimas del conflicto armado en Colombia... más que hablar de elementos curricularizados en el discurso escolar, se debe hablar de la importancia de evocar el pasado en reconstrucciones del presente, y cómo cada uno de los sujetos que atraviesan la escuela, la habitan y la transforman diariamente están siendo localizados en lógicas del olvido, callamiento e invisibilización. La memoria en la escuela debe atravesar todos los escenarios, todas las áreas del conocimiento, porque permite la reconstrucción de la escuela en el contexto actual colombiano (Vargas, entrevista 30 de noviembre 2018).

Lo hasta aquí mencionado da cuenta de tres cosas, primero, la escuela como escenario epistemológico, segundo, el compromiso político de docentes que hacen parte de la escuela bogotana para con los ejercicios de memoria e historia.

En este entendido, *las sociologías de las ausencias* dilucidan manifestaciones políticas de exclusión, negacionismo y desigualdad en las maneras de saber, poder y ser, que se contrarrestan con las prácticas de resistencia como: ajustes curriculares, estudio de problemáticas locales para el entendimiento de realidades nacionales, cualificación académica continua por parte de docentes, articulación con el territorio donde está localizada la escuela e identificación de hitos de silenciamiento histórico, entre otros.

Y tercero, la memoria y la historia son constructos históricos del pasado, formas explícitas por medio de las cuales se reproducen códigos culturales y lugares de enunciación para situar identidades, relatos y símbolos, ya través de los cuales se establecen relaciones íntimas con el recuerdo y el olvido según la conveniencia de los grupos sociales.

Discursos y prácticas en la escuela: artesanías del saber

Teniendo en cuenta lo anterior, empezaremos a hablar de las artesanías del saber a partir de la experiencia internacional de Timor Leste, un país asiático ligado al desarrollo del proyecto colonial. Timor Leste estuvo en manos de Portugal y después de Indonesia, hasta que en el año 1999 desarrolló acciones de resistencia colectiva que dieron paso a su autodeterminación e independencia.

La recomposición, nombramiento y reparación del tejido social de Timor Leste atribuyó reflexiones políticas y académicas en torno a la reformulación de la enseñanza de la historia, esto bajo el argumento de la necesidad de *timorizar* la historia nacional, es decir, otorgar sentido histórico a los procesos propios de precolonización, colonia e independencia como parte de una prerrogativa de Estado (De Lucca, 2016).

La *timorización* no es solo un ejemplo de modelos educativos, materiales pedagógicos y didácticas novedosas que contribuyen a la reflexión histórica sobre el pasado reciente en el mundo contemporáneo en Asia, es la puesta en marcha de una propuesta independentista en la que el sector educativo y el administrativo son responsables de transformar paulatinamente las versiones de lo acontecido conforme las diferentes voces, sujetos y contextos que describen el conflicto acaecido. De esta manera, la *timorización* fue la concreción educativa para abordar posibles escenarios transicionales y de reconciliación en medio de silencios públicos en los que primaban intereses, poderes y tensiones de esquemas hegemónicos heredados del periodo colonial (Magalhães, 1999).

Por otro lado, Guiné Bissau, Angola y Mozambique son tres países africanos que desde el ámbito educativo, en el periodo poscolonial, intentaron situar en el espacio público las memorias locales y diaspóricas para dignificar a sujetos individuales y colectivos por medio del reconocimiento diferencial de la participación en el proceso colonial. Esta propuesta apostó a escenarios locales de reconciliación a partir del reto de construir la historial nacional negada históricamente por los estados colonizadores.

Para Colombia, los procesos surtidos en el campo educativo en África y Asia poscolonial, poder ser un aprendizaje de prácticas sociales desconocidas históricamente por las epistemes modernas y las operaciones narrativas en las que estas experiencias se conciben como menos importantes que otras, por tanto no están consignadas, no han sido incluidas en los tramos genealógicos de la construcción reciente de memoria y enseñanza de la historia. De esta forma, ocuparse de los saberes del otro, reconocerlos como procesos contruidos y deconstruidos es entender su capacidad de reinventarse.

El saber, en tanto práctica, es una forma de sociabilidad que involucra la experiencia de los sujetos según su historia de vida. Por tanto, los discursos y prácticas creados por la escuela para solventar las necesidades de hacer memoria e historia en las diferentes latitudes, están atravesados por las historias de aprendizaje y construcción de saberes de los sujetos que la habitan. Las especificidades históricas y culturales de cada generación hacen que los retos sean diferentes.

En una de las entrevistas, los docentes mencionaron que las indagaciones y preguntas que ellos realizan sobre la relación entre escuela y conflicto se han transformado, y eso responde al saber adquirido en la práctica pedagógica

usted no puede ser indiferente al conflicto armado, cuando en un salón pueden haber cinco estudiantes víctimas, uno aprende a tratarlos diferente, saber que vienen con otros conocimientos, o muy afectados por lo que tuvieron que ver o vivir... uno termina reconociendo la importancia de la escuela para estos chicos (entrevista colectiva, colegio La Amistad, 2018).

Esta afirmación deja ver la escuela como un taller artesanal de producción y co-producción de prácticas de saber, donde las subjetividades están abocadas a relacionarse y ser moldeadas a partir del contacto con las historias y trayectos de vidas de otros seres humanos por medio de diálogos pluriversales, en los que la lectura de la realidad se alimenta de diversos lugares de observación y enunciación.

Esta metáfora de artesano, artesanal y artesanía para hablar de la producción de conocimiento a partir del reconocimiento de saberes propios de cada contexto, en los que se tejen historias generacionales de diferentes naturalezas, hace alusión a que el conocimiento no está totalmente estructurado ni culminado, requiere de sensibilidad, creación y ánimos de transformación para dar sentido a la experiencia de los seres humanos. Sumado a ello, cuestiona la herencia eurocéntrica de conocimiento individual, fragmentado y aislado, nos recuerda que es posible aprender y desaprender en contextos escolarizados y no escolarizados en la medida que lo que se aprenda adquiera significación en la vida de las personas.

Lo artesanal, también se admite como metáfora de sensibilidad ante el encuentro con saberes propios y de otros. Las elaboraciones educativas de memoria e historia en periodos transicionales como Timor Leste, Guiné Bissau, Angola, Mozambique o Colombia requieren de la sensibilidad individual y colectiva para conocer y comprender lo que la guerra ha dejado a la sociedad, y seguramente esto no será posible, si la escuela perpetúa el paradigma moderno de pensamiento dividido en “áreas del conocimiento”.

la memoria se debe abordar a partir de una construcción individual y colectiva del pasado, de las trayectorias de cada uno de los sujetos que están involucrados en la escuela, los estudiantes, esas trayectorias, lo que nos van a dar son unos lugares en común con otros. Esto no solo debería pasar en Ciencias Sociales, sino en todas las áreas (Vargas, entrevista 30 de noviembre 2018).

Es claro que las prácticas y discursos en torno a la memoria e historia en la escuela se encuentran permeados de cartografías epistémicas de orden colonial en las que son evidentes las divisiones curriculares para la construcción de conocimiento. Como señala el docente Vargas, por medio de la práctica pedagógica de reconocimiento empático del otro es posible transformar el imaginario colombiano sobre la violencia y la naturalización de esta, visibilizando los intercambios de poder y exclusión respecto a quién tiene la verdad y quién puede hablar y posicionar una versión del pasado como verdad histórica.

Sin embargo, la responsabilidad no recae tan solo en la escuela o en las prácticas pedagógicas del docente, pues las memorias y olvidos del pasado tienen una función social que supera a la escuela. La injerencia de espacios discursivos como la academia universitaria es contundente en la transformación de imaginarios, en el entendido de que los replanteamientos epistemológicos y paradigmáticos emergen en gran medida de allí.

Al respecto, vale la pena recordar que posterior a la década de los años setenta, en Colombia los intentos e importantes avances de la historia social –la nueva historia– fueron evidentes en los espacios académicos y las producciones historiográficas que, nutridas del análisis de las ciencias

sociales, condujeron a lugares comunes de entendimiento de la cultura y el orden social, a pesar de que no había una clara delimitación de la historia social, dicho campo proporcionó variables de densidad demográfica y cultural para comprender los procesos de formación regional y violencia territorial y agraria.

Además del peso de la cuantificación de la población y su comparación con otros espacios de América Latina, Jaramillo Uribe ponía en escena los rasgos centrales de la cultura, tales como las diversas interacciones entre la población indígena y española, las distintas manifestaciones de la cultura material y espiritual y el vigoroso aporte de la población negra africana. Para hacer una verdadera historia de Hispanoamérica, precisaba Jaramillo Uribe, era necesario acercarse, por una parte, a sus “matices de la estructura social”, a la diversidad de los procesos de poblamiento y a las marcas de los desarrollos nacionales (Bonnett, 2017, p. 97).

La examinación del cambio de pensamiento y de las formas de producción de conocimiento por parte de los promotores de la Nueva Historia, tiene un amplio trasegar, y pueden tomarse como iniciativas de prácticas artesanales basadas en la voluntad de abrir espacios a otras versiones de la historia que no riñen con la rigurosidad metódica, el trabajo con diversas fuentes, la amplitud en la recolección y lectura crítica de las mismas, y especialmente, en la habilidad narrativa para adentrarse en otros escenarios que no fueran exclusivamente de carácter académico.

Bajo el discurso de la Nueva Historia, Jorge Orlando Melo adelantó procesos didácticos escolares como “Colombia Hoy”, que con la participación de diferentes historiadores ilustró perspectivas históricas de los siglos XXI y XX desde miradas sociales sobre la realidad del país. Estos aportes fueron significativos en la medida que suscitaban otras formas de hacer y leer la construcción del conocimiento historiográfico, sustentados en la historia social y la historia cultural.

Lamentablemente, la incidencia de este tipo de propuestas en el escenario escolar no fue trascendental, de hecho, los trabajos de historia de la educación y la enseñanza de la Historia en Colombia como el de Miguel Aguilera (1951), Sandra Rodríguez (2016), Renan Vega (2007) o Darío Campo recogen de manera explícita los alcances y limitantes del diálogo entre la producción académica y la práctica pedagógica escolar.

Atendiendo a la dificultad del diálogo epistémico entre la academia universitaria y la escuela, la construcción de prácticas artesanales enunciadas por Boaventura de Sousa son un camino transitable en el abordaje de currículos ocultos o no oficiales, en los que el poder del conocimiento circula por la experiencia de los sujetos que habitan la escuela.

Esto nos lleva a buscar estrategias no solo para cuestionar las ausencias y presencias que caracterizan los trabajos de recordación en la escuela, especialmente, los afianzados desde la enseñanza de la historia, sino también para garantizar prácticas pedagógicas “artesanales” articuladas con los intereses de los contextos escolares, las necesidades epistémicas de entender qué de la historia-memoria “se perdió”, y cómo esa pérdida se articula con los tiempos de la identidad colectiva y con el fomento de capacidades creativas para la resignificación del presente.

La escuela como resistencia:

Múltiples ecologías del saber hacer

Intentando complementar en clave epistemológica del sur, lo hasta aquí enunciado sobre la memoria, el estudio de su relación tanto con la historia como con la enseñanza de esta, implica preguntar por un elemento fundamental en las epistemologías del sur: *las ecologías del saber hacer*, comprendidas

como los complementos interculturales, políticos, sociales, económicos y ambientales que amplían las definiciones de mundo otorgadas por el pensamiento moderno.

El acercamiento a las ecologías de saberes conduce a la reflexión sobre el despliegue histórico de epistemologías del norte, entendidas como ejercicios de colonización donde prima la acción individual, competitiva y mercantil de la educación; abanderada por la centralidad de las monoculturas del conocimiento occidental en cuanto al conocimiento válido, el tiempo lineal, la clasificación social, la superioridad universal y la productividad. Además de ello, y lo que se torna supremamente peligroso, es el discurso paralizante de la imparcialidad frente a realidades sociales propias de nuestros contextos.

Así, las ecologías de saberes desde y para la escuela consisten en recrear desde las diferentes latitudes como las mencionadas anteriormente de África y Asia, apuestas de las sociologías de las emergencias y de reconocimiento de saberes de *actores sociales fantasmas* como madres cabeza de familia, padres obreros, campesinos, comunidades étnicas, entre otros.

Un posible ejemplo es el trabajo adelantado por Boaventura de Sousa en la favela de Jaresizho, donde los habitantes de este sector urbano de Río de Janeiro dan cuenta del intercambio entre regiones epistémicas, entre Boaventura, un académico dedicado a los estudios sociales interesado en la comprensión de las relaciones de poder, las ausencias, los oprimidos y personas que desde la artesanía de sus prácticas de resistencia, lucha social y organización política aportan a la construcción de conocimiento sobre la realidad brasilera.

De la misma forma que acontece en la favela de Jaresizho, en los colegios de Bogotá, de donde son representantes los docentes aquí entrevistados, se avanza en *praxis* creativa como vehículo para propiciar otras formas de narrar lo acontecido en el marco del conflicto armado y de *mostrar* la diversidad subjetiva por medio de lenguajes creativos.

Nosotras empezamos indagando con los estudiantes en un trabajo que se realizó en el Foro por la Paz del año 2017, ahí nos dimos cuenta que ellos tienen más facilidad de narrar a través de pintura, grafiti, cartas y dibujos, pero además, que se sentían más cómodos para hablar de situaciones del barrio, la casa, la familia... se ponían en otra tónica de escucha y respeto por el otro, ese fue el inicio de la propuesta que tenemos actualmente de la construcción y montaje de nuestro museo itinerante, en el que se incluyen los trabajos de memoria que han realizado a lo largo del año (Builes, entrevista 10 de mayo 2019).

Este fragmento da cuenta de ecologías de saberes alternativos en la escuela. Hace contrapeso la cotidianidad del estudiante a la historia narrada desde las reliquias,⁶ que poco representa la realidad de la escuela, y si lo hace, es en pro del fortalecimiento de imaginarios de derrota, vencimiento y empobrecimiento. En alusión a la iniciativa pedagógica relatada por la docente en cuanto al empleo de lenguajes artísticos para conectar sociologías de las emergencias, prácticas artesanales y ecologías de saber en la escuela, Mario Rufer estudia los museos comunitarios, como vínculos colectivos donde la memoria es un recurso fundante, para que la experiencia creativa surja en perspectiva de las necesidades de las comunidades, y además, pongan en juego relaciones empáticas que cruzan la historia, la memoria y la cultura como aspectos transversales del tejido social.

Nuevamente, pensar la memoria de un país como Colombia, con todos los avatares del presente, exige un trabajo responsable de mapeo e identificación de las ecologías de saberes existentes

⁶Categoría trabajada por Mario Rufer.

dentro y fuera de la escuela, para comprender desde el accionar pedagógico las pérdidas (ausencias) y permanencias en el recuerdo colectivo.

CONCLUSIONES

- La negación histórica del pasado colectivo y el desconocimiento de las diferentes temporalidades en las que se acogen versiones sobre cómo el conflicto armado ha atravesado el tejido social, y dificulta que creaciones escolares construyan y posicionen contra-relatos de resistencia al estado poscolonial y a la historia nacional homogénea, blanqueada y unitaria.
- En el marco de las Epistemologías del Sur, el trabajo pedagógico alrededor de la memoria e historia del conflicto armado en Colombia, conduce a ejercicios investigativos con plausibles metodologías decolonizadoras como es la Historia Oral, en la que se reconoce la participación y agenciamiento de distintos actores sociales, en este caso docentes, para producir conocimiento social y alcanzar transformaciones culturales en las formas de interpretar, narrar y representar el conflicto.
- La investigación escolar es muestra de la resistencia epistémica en la periferia subalternizada, es un comunicado reivindicativo de la relación manifiesta entre el conocimiento producido en la academia universitaria, muchas veces emergente del norte epistémico, y la producción de saber pedagógico situado de la escuela.
- La escuela es actor protagónico en la creación y circulación de memorias en los diferentes momentos de la historia del país, pieza fundamental en la prevalencia de sociologías de las ausencias o de las emergencias en la sociedad en general, especialmente cuando se trata de comprender el engranaje de las versiones públicas elaboradas sobre el pasado reciente. En este sentido, las sociologías de las emergencias escolares, surgen del dialogo entre el reconocimiento crítico de la producción institucional y las necesidades de los escenarios escolares, de una *apropiación contra hegemónica* de filosofías, conceptos y prácticas desarrolladas por grupos sociales dominantes.
- Existe el riesgo de mercantilizar y banalizar conceptos como memoria e historia en el afán de registrar recuerdos y olvidos correspondientes al conflicto armado interno, permitiendo una dinámica de absorción y acomodación de estos temas en el sistema de poder académico-investigativo, para ello se requiere reflexión continua sobre las ausencias, emergencias, prácticas artesanales y ecologías de saber, de tal forma que puedan ser actualizadas desde las necesidades de los contextos locales.
- Las Epistemologías del Sur son una invitación a cartografiar experiencias escolares que han moldeado las representaciones del pasado, las formas en las que la historia nacional ha impregnado la existencia de los sujetos y su relación con el territorio y los retos de construir memorias subalternizadas dentro y fuera de la escuela.

REFERENCIAS

- Aguilera, Miguel. (1951). *Enseñanza de la historia en Colombia*. Bogotá: Instituto Panamericano de Geografía e Historia, Comisión de Historia.
- Bonnett, Diana. (2017). La historia social al ritmo de los 60. Una lectura de La personalidad histórica de Colombia, *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 44(1), pp. 85-100.

- De Lucca, Daniel. (2016), *A Timorização do asado. Nação, imaginação e produção da história em Timor-Leste*. Tese de doutoramento, Universidade Estadual de Campinas, pp. 70-81.
- Foucault, Michel. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. 1ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Galeano, Janneth. (2018). La expedición: un viaje de maestras (os) a pie por los territorios, sus escuelas y por las memorias de sus habitantes, en: *Expedición Pedagógica Nacional Aproximaciones a las memorias del conflicto armado desde la escuela*, Janneth Galeano Corredor [et al.] Universidad Pedagógica Nacional; Alcaldía Mayor de Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.
- Gimeno, Juan Carlos y Castaño, Ángeles. (2016). Antropología comprometida, antropología de orientación pública e descolonialidade: desafios etnográficos e descolonização das metodologias. *Revista Opsi*, 16, parte 2, 261-279.
- Hernández Castillo, Rosalva Aída y Terven Adriana. (2018). Rutas Metodológicas hacia una antropología jurídica crítica y colaborativa en Sieder Rachel, *Exigiendo Justicia y Seguridad. Mujeres Indígenas y pluralidades Legales en América Latina* (294-319). México: Publicaciones Casa Chata.
- Magalhães, António Barbedo. (1999). *Timor-Leste na Encruzilhada da Transição Indonésia*. Lisboa: Fundação Mário Soares e Gradiva.
- Lee, Peter. (2016). Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*, 60, abril-junio, 107-146 Universidade Federal do Paraná, Paraná, Brasil.
- Santos, Boaventura de Sousa. (2018). Introducción a las epistemologías del sur, en *Construyendo las Epistemologías del Sur - Para un pensamiento alternativo de alternativas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Suasnábar, Claudio. (2017). Los ciclos de reforma educativa en América Latina: 1960, 1990 y 2000, *Revista Española de Educación Comparada*, 30, pp. 112-135.
- Rodríguez, Sandra. (2016). Lecciones históricas para pensar una cátedra de la paz, en Ortega, P. et al. *Bitácora para la Cátedra de la paz*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rufer, Mario. (2018). La memoria como profanación y como pérdida: comunidad, patrimonio y museos en contextos poscoloniales. *A contra Corriente Una revista de estudios Latinoamericanos*, 15(2), pp. 149-166.
- Vega, R. (2007). *Un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar: Capitalismo, tecnociencia y ecocidio planetario*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Entrevistas

- Área de Ciencias Sociales Jornada mañana, Colegio la Amistad. Entrevista colectiva realizada 03 de agosto 2018 en la ciudad de Bogotá.
- Becerra, Fabián. Colegio Federico García Lorca, entrevista realizada 03 agosto 2018 en la ciudad de Bogotá.
- Builes, Jenny. Colegio Luis Eduardo Mora. Entrevista realizada 10 mayo de 2019 en la ciudad de Bogotá.
- Murcia, Diana. Entrevista realizada 22 de febrero 2019 en la ciudad de Bogotá.
- Salamanca, Leonardo. Colegio Alfredo Iriarte. Entrevista realizada 05 junio 2019 en la ciudad de Bogotá.
- Ríos, Janeth. Colegio San Andrés de los Altos. Entrevista realizada 03 junio 2019 en la ciudad de Bogotá.
- Vargas, Joaquín. Colegio Confederación Brisas del Diamante, Entrevista realizada 30 de noviembre 2018 en la ciudad de Bogotá.

ANEXO 1: ESTRUCTURA ENTREVISTA

Dirigido a: Docentes que ejerzan en escuelas públicas de la ciudad de Bogotá

Aplicación del instrumento: 2018 y 2019

- ¿Ha tenido algún tipo de cercanía con la construcción de memoria histórica en la escuela? ¿cuál?
- ¿Qué tipo memoria tiene lugar en la escuela? ¿cómo puede describirla?
- ¿Cree que hay voces y actores ausentes en esas memorias? ¿Cuáles?
- ¿Qué temas se deben priorizar en la escuela para trabajar memoria? ¿Cómo pueden abordarse?
- ¿Conoce alguna normatividad que le exija a la escuela hacer memoria histórica? ¿Cuál?
- ¿Cuál cree que es la relación entre memoria, historia y justicia? ¿la escuela tiene algún lugar o importancia en esta relación?

HISTORICIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LA BIOLOGÍA: UNA ALTERNATIVA AL CARÁCTER DESCRIPTIVO QUE OPERA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

MARCO RAYMUNDO ROSALES CASTRO

MARÍA CECILIA CAMPOS DÁVILA

VLADIMIR CARLOS MARTÍNEZ NAVA

Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza”

Resumen

Históricamente la enseñanza de las ciencias ha priorizado el enfoque fenomenológico, cuya directriz es la experimentación y lo vivencial su generatriz. Desde esta perspectiva, el control de variables y las relaciones causa-efecto son las principales acciones que devienen en pensamiento científico. Pero, ¿cómo experimentar cuando las variables implican el ejercicio del control sobre las funciones vitales de los organismos? El ejercicio docente resuelve la situación adoptando el enfoque descriptivo conceptual, de tal manera que para abordar los contenidos se centran en el desarrollo de modelos iconográficos; algo sesgados de lo experimental. Este documento muestra los resultados del análisis de una encuesta al 85 % de los profesores del colegio de Biología en la Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza”, con la intención de identificar cómo se abordan los contenidos en la Licenciatura y estar en condiciones de plantear una propuesta desde la misma reproducción de los fenómenos biológicos con un enfoque historicista; de paso por el enfrentamiento historiográfico con cuestiones sobre cómo se escribió la historia detrás de los estudios que hoy conocemos, hasta el control de las variables en el mismo contexto y sentido de los científicos originales, tomando en cuenta las limitaciones humanas, tecnológicas y sociales.

Palabras clave: historicidad, enseñanza de las ciencias experimentales, experimentación, indagación.

INTRODUCCIÓN

A lo largo del tiempo la enseñanza de las ciencias en México ha adoptado el enfoque experimental para el abordaje de los contenidos en Educación Básica y para desarrollar el pensamiento científico. Incluso con la adopción del enfoque competencial explícito del 2011 se mantienen los rasgos fundamentales de este tipo de pensamiento al favorecer el análisis, la representación y la interpretación de la información a partir de la realización de experimentos, investigaciones y proyectos (SEP, 2011).

Desde esta perspectiva resulta imposible imaginar una clase de ciencias que omita la identificación y el control de variables, la formulación de hipótesis y la puesta a prueba de ideas relacionadas con una actitud inquisitiva. Sin embargo desde el punto de vista biológico resulta un tanto complejo aproximarse a la experimentación sin dedicar una buena cantidad de atención a la parte descriptiva e histórica de los fenómenos abordados.

La Historia y las Ciencias corresponden al mismo campo formativo del mapa curricular vigente de la educación obligatoria en México. El documento se conforma por tres componentes: Campos de formación académica, Áreas de desarrollo personal y social, y Ámbitos de la autonomía curricular. Los campos de formación a su vez se organizan en tres grandes partes: Lenguaje y comunicación; Pensamiento matemático y Exploración y comprensión del mundo natural y social.

Es en el último en el que confluyen las Ciencias experimentales con la Historia. La lógica de desarrollo del campo de formación avanza desde lo descriptivo hacia el desarrollo del pensamiento crítico. Se busca que el estudiante analice datos diversos; cuestione e interprete ideas, y evalúe su consistencia para aceptarlas, confirmarlas o rechazarlas (SEP, 2018). Desde el campo se prioriza la partida desde los hechos, desde la evidencia, para comprender las causas, efectos y consecuencias de las acciones del ser humano.

El sentido humano desde la enseñanza de las ciencias queda expuesto al señalar la dinámica social constructora de las ciencias y la importancia del contexto histórico en que se realizaron los planteamientos estudiados. De esta manera la relación entre las ciencias y la historia se hace más evidente, ambas disciplinas tienen al factor humano como determinante en su desarrollo, ambas son construidas por el hombre, desde su experiencia. Cabe cuestionar ¿qué tan pertinente resulta el énfasis en lo pasado?, ¿quién lo escribió?, ¿se consideraron los elementos desde la perspectiva humana? En ciencias experimentales es importante la historia desde el enfoque de la evolución de los modelos científicos, desde los cambios paradigmáticos, y desde la influencia del medio en el desarrollo de las teorías fenomenológicas.

Contexto

La Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza” (ENSE) es una institución de educación superior con clave de centro de trabajo 19ENL0004Y1, cuya misión expresa la intención de: “Formar y actualizar docentes para la educación secundaria, con las competencias y capacidades profesionales para responder satisfactoriamente las demandas educativas del entorno social, contribuyendo además, con la enseñanza del idioma inglés a las nuevas generaciones para que enfrenten con éxito los retos de la globalización”. En la ENSE se atienden cerca de 700 estudiantes ubicados en nueve especialidades (Matemáticas, Español, Lengua Extranjera, Física, Química, Biología, Geografía, Formación Ética y Ciudadana e Historia).

Está ubicada en el centro de Monterrey, Nuevo León y recibe alumnos de los municipios del área metropolitana; de acuerdo con el Censo Nacional de Escuelas de la SEP (2013) su nivel de marginación es bajo. La edad de los estudiantes oscila entre los 17 y los 25 años, contando en la matrícula con un porcentaje mayor para el sexo femenino. Para ingresar a la ENSE se aplica el EXANI-1, instrumento elaborado por el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL) que avala el desarrollo del pensamiento lógico-matemático, del lenguaje y la comunicación, y del pensamiento abstracto (CENEVAL, 2018). Los estudiantes normalistas cuentan con habilidades digitales que les permiten aprender de manera autónoma y autorregulada, siempre y cuando sea el docente quien guíe y acompañe a lo largo de las situaciones didácticas abordadas.

La ENSE cuenta con laboratorios de ciencias equipados con los mejores materiales y tecnología de punta; ahí podemos encontrar equipo especializado para el manejo de los contenidos de la Biología. En las aulas existe conectividad de banda ancha suficiente para el desarrollo fluido de las actividades relacionadas a la literacidad. Otros espacios que son utilizados para aprender por parte de los estudiantes, son: Plaza Jardín Central, en la que se trabaja los proyectos que necesitan espacios extensos como los de mecánica de fluidos o de energía potencial; Ágora, adyacente a la plaza, espacio techado y con conectividad de libre acceso, en la que se realizan las actividades de cierre de semestre a manera de rendición; Biblioteca actualizada recientemente y con un amplio acervo para la consulta de textos en versión física además de contar con espacios para la consulta digital en diversas revistas electrónicas de suscripción.

Las condiciones de equipamiento, recursos y trabajo favorecen la gestión de ambientes de aprendizaje indagatorio e historicista, pues existen amplias posibilidades en cuanto a la estructura, espacios y polivalentes para el desarrollo de las actividades desde diversas metodologías. En el sentido didáctico la oferta curricular ha sido modificada para que desde primer semestre se cursen asignaturas de la línea disciplinar y de la práctica docente. De esta manera se puede sacar provecho para que los estudiantes normalistas identifiquen problemáticas reales de los alumnos de secundaria y diseñen propuestas adecuadas a las necesidades e intereses de los adolescentes atendidos.

Definición del problema

De acuerdo con el enfoque de la enseñanza de las ciencias, se deben vincular los contenidos disciplinares al contexto cotidiano de los estudiantes. La directriz normativa favorece además el diseño y/o selección de estrategias que permitan el desarrollo de habilidades del pensamiento científico, mismas que permiten al alumno comprender los diferentes fenómenos naturales a partir de la reproducción de los procesos físicos, químicos y biológicos. De tal modo, es posible intervenir didácticamente en el aprendizaje de los estudiantes para que se apropien de los principios naturales.

En relación con los propósitos se menciona que es preciso “Concebir la ciencia y la tecnología como procesos colectivos, dinámicos e históricos, en los que los conceptos están relacionados y contribuyen a la comprensión de los fenómenos naturales, al desarrollo de tecnologías, así como la toma de decisiones en contextos y situaciones diversas” (SEP, 2018a, p.357). En este lineamiento se involucra el objeto de este estudio con relación al proceso histórico del que se deriva el conocimiento científico, lo que nos lleva a reflexionar en torno a la siguiente premisa:

para facilitar el desarrollo de habilidades científicas y abordar los contenidos conceptuales que sustentan la generación de conocimientos en torno a la ciencia; deben ser abordados desde

contextos vinculados a la vida de los estudiantes y ser considerados como resultado de un proceso dinámico e histórico inacabado.

Con lo anterior, hacemos referencia a la importancia de abordar los contenidos científicos tomando en consideración a los acontecimientos históricos procurando la ubicación de los estudiantes en la época, en el espacio y en las relaciones sociales, cuyas condiciones económicas, políticas y tecnológicas afectan el devenir del sujeto. En este caso estamos profundamente interesados en el estudio del desarrollo de las teorías biológicas desde los contextos en el que se construyó el conocimiento incluyendo las afectaciones directas sobre los científicos.

Acaso, ¿las historias que se cuentan en las publicaciones son el fiel reflejo de lo que ocurrió? Acaso, ¿es imposible que se hayan soslayado situaciones, incluso emociones durante el tratamiento experimental? Hasta ahora la historia de la ciencia se queda como una serie de datos que permiten introducir a un tema o como simple manejo de información. Lo que se pretende señalar enfáticamente en este documento es la necesidad de la selección/uso/diseño de estrategias que permitan desarrollar nociones de tiempo y espacio; para reconocer, explicar y argumentar hechos y procesos históricos, además de explicar características de las sociedades, para comprender las acciones de la comunidad científica en el pasado.

La implementación de dichas estrategias para el manejo del conocimiento histórico en la enseñanza de las ciencias debe ir de la mano con la indagación y la evaluación del desarrollo del pensamiento científico en el estudiante. Además debe considerar lo que se espera que el alumno demuestre a través de la construcción de explicaciones y nociones sobre la ciencia. Como se establece puntualmente en el programa del nivel secundaria, se debe avanzar hacia la “comprensión de las ideas centrales de las ciencias naturales, a partir del uso de modelos, del análisis e interpretación de datos experimentales, del diseño de soluciones a determinadas situaciones problemáticas, y de la obtención, evaluación y comunicación de información científica” (SEP, 2018a, p. 358). La apropiación de los hechos históricos generando ambientes de indagación en la reproducción de los experimentos originales, posiciona al estudiante en el espacio del científico y en el momento de sus descubrimientos.

Es innegable la intrínseca relación entre el aprendizaje de las Ciencias Naturales y el aprendizaje de la Historia en Educación secundaria, por ello se requiere que los catedráticos de los colegios de Física, Química y Biología aborden los contenidos de especialidad considerando un enfoque científico-histórico con el que los normalistas adquieran una perspectiva naturalizada del conocimiento científico. De acuerdo con Giere (1992) y Quintanilla (2006) la visión integrada “... puede lograrse desde la enseñanza de la química a partir de su perspectiva histórica, en la que se aborde la ontogénesis y filogénesis de cada uno de los cuerpos conceptuales de esta ciencia” (como se citó en Cuellar, et. al. 2010). Nuestro estudio no solo considera la enseñanza de la química, sino que se enfoca en las ciencias en general.

Sin embargo, después del análisis de los resultados del instrumento aplicado en formadores de docentes de la especialidad de Biología de la ENSE, se identificó una tendencia de manejo superficial de los hechos históricos durante el abordaje de los contenidos científicos; en concreto, la problemática detectada es: La enseñanza de las ciencias se lleva a cabo sin tomar en cuenta la relevancia de la Historia en la comprensión de los contenidos científicos y en el desarrollo de habilidades asociadas a la ciencia.

Con el estudio se pretende identificar las acciones que llevan a cabo los docentes de la Licenciatura en la Enseñanza y el Aprendizaje de la Biología, la Física y la Química con relación

al estudio de los acontecimientos históricos que rodean las principales teorías que constituyen el conocimiento científico, para proponer una serie de acciones que promuevan la comprensión del conocimiento disciplinar, didáctico y el desarrollo de habilidades de pensamiento científico desde la indagación bajo un enfoque historicista que considere como centro del estudio el devenir del sujeto histórico en un tiempo y en un espacio particular influenciado por acontecimientos sociales, políticos y económicos.

MARCO TEÓRICO

Desde el origen etimológico la concepción de historia lleva un sentido de “saber”; se deriva del griego “oida” (yo sé) y se transformó en “oisotora” (cualidad del saber). Así que para hablar de historia se necesita saber una cosa y comunicarlo, algo así pasa en las escuelas; los profesores saben y transmiten lo que saben, pero ¿eso es lo que pasó en realidad? Los libros de historia también cuentan algo, pero no todos los libros cuentan lo mismo, ¿qué es lo que se debe aceptar? Por otra parte, la naturaleza de lo que se dice, siempre tiene una visión: la del ganador, la del exitoso, la del triunfador, pero ¿son los únicos que participaron en los hechos? Sin duda, este enfoque de la historia debe ir más allá de lo que se cuenta y dice.

En Ciencias experimentales, también se abordan los hechos históricos desde perspectivas parciales, a tal grado de que quedan reducidos a lo superficial, sin oportunidad para cuestionarse sobre lo que ocurría con los sujetos insertos en un tiempo histórico, en un contexto social, cultural, político y económico. ¿qué motivó los estudios naturales de Darwin, Mendel, Morgan, Watson y Crick, Galileo, Copérnico, Lavoisier, Rutherford, Einstein y muchos más científicos que han aportado al desarrollo de la ciencia?

La enseñanza de las Ciencias debe considerar la amplia gama de acontecimientos producto de la intervención humana en el estudio de los fenómenos naturales. De tal manera que se conceptúe como un conjunto de conocimientos de origen social influenciados por características de la época y las propias necesidades humanas; por lo tanto las ciencias naturales son inacabadas, dinámicas.

Catalan y Catany (1986) establecen que la enseñanza de las ciencias debe incorporar una visión integrada, racional, más allá de un conjunto de conocimientos objetivos y de un mágico método. Desde esta perspectiva, el trabajo en las aulas de ciencias debe considerar elementos sociales, culturales, políticos y económicos de los principales personajes de la historia de las ciencias

La historia de los acontecimientos alrededor de los hombres de ciencia al estudiar los fenómenos de la naturaleza lleva ese talante sobredimensionado historiográfico que prioriza los hechos positivos a pesar que desde la ciencia se busca la neutralidad y la objetividad (Catalan y Catany, 1986). Esta posición deja de lado la visión más cercana a las vicisitudes humanas y omite las motivaciones que llevaron a los personajes distinguidos a los descubrimientos científicos. No se puede investigar científicamente el pasado, pero si se consideran los intereses del sujeto inmerso en un contexto social, cultural, político y económico, se pueden considerar elementos para plantear nuevas preguntas y ver con una mirada historicista los descubrimientos científicos a través de la indagación. Para Mayer (2009) la historicidad es un problema en sí mismo, cuyas pretensiones de estudiar el presente “puro” termina por acabar con su propia esencia; sin embargo desde la reproducción de los fenómenos naturales emulando los contextos a través de la indagación se puede aproximar a ese “presente de los personajes”.

METODOLOGÍA

El estudio realizado muestra los resultados del análisis de una encuesta al 85% de los profesores del colegio de Biología en la ENSE con la intención de identificar cómo se abordan los contenidos en la Licenciatura y estar en condiciones de plantear una propuesta desde la misma reproducción de los fenómenos biológicos con un enfoque historicista; de paso por el enfrentamiento historiográfico con cuestiones sobre cómo se escribió la historia detrás de los estudios que hoy conocemos, hasta el control de las variables en el mismo contexto y sentido de los científicos originales, tomando en cuenta las limitaciones tecnológicas y sociales.

Por lo anterior, se diseñaron una serie de enunciados encaminados a recuperar información en torno a tres dimensiones: el aprendizaje de la Historia, el Impacto actual de los acontecimientos históricos relacionados con la Biología y por último, la enseñanza y el aprendizaje de la Biología desde un contexto histórico, incluidos en un instrumento cuyas opciones de respuesta se presentan en una escala de opinión tipo Likert.

La finalidad del instrumento es indagar sobre las maneras en que los docentes de la licenciatura abordan los contenidos de Biología, en especial aquellos en que se reduce la posibilidad de experimentación y se parte de un hecho histórico vinculado a los temas de la especialidad. Esta encuesta se desarrolló tomando como base dos documentos normativos, los aprendizajes clave de Historia del modelo 2018 y el Programa de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Biología (LE-yAB) en educación secundaria.

Se trabaja con una metodología descriptiva con la pretensión de referir algunas características fundamentales del abordaje de los contenidos de especialidad relacionados con acontecimientos históricos. La primera categoría de análisis determina la inclusión de los antecedentes históricos de la Biología, que los docentes utilizan para que los alumnos relacionen los hechos, descubrimientos y avances científicos, a fin de lograr un estudio integral de la biología (SEP, 2018b). También permite conocer si el docente aplica diversas estrategias para desarrollar temas que tienen un antecedente histórico particular además de conocer si las fuentes de información utilizadas son de utilidad para el aprendizaje de su disciplina.

El objeto de la segunda categoría de análisis se centra en las fuentes de información que utilizan los docentes y alumnos, para determinar si el desarrollo de los temas de estudio se lleva a cabo tomando en consideración diversas fuentes de información (SEP, 2018a). Adicionalmente nos permitirá conocer si las fuentes de información utilizadas durante la realización de actividades son fehacientes para la conformación de un antecedente histórico de los contenidos de Biología. Se busca que la exploración de los hechos históricos sea alrededor del tiempo y del espacio de los principales promotores del conocimiento científico, cuyo abrevadero sea lo que ocurrió alrededor de los grandes descubrimientos de la ciencia para evaluar críticamente a la historia escrita desde el enfoque historiográfico.

Se debe considerar a la historia de las ciencias como una aproximación al conocimiento en construcción y no como un cuerpo de conocimientos acabado; visualizarla como un conjunto de saberes que nos orienta sobre la manera en que se ha construido el conocimiento en otro tiempo. El sentido inacabado de los procesos científicos permite formular preguntas nuevas y reverbera sobre los hechos pasados para construir ideas explicativas de los hechos pasados. Por lo anterior y derivada del Programa de Historia 2018 surge la tercera categoría, cuya finalidad es detectar el impacto de los acontecimientos históricos relacionados con la Biología en los avances y limitaciones de la ciencia en la sociedad actual. Se espera con ello indagar cuál es la concepción de la ciencia con la

que se trabaja en la formación inicial de maestros; debido a que es responsabilidad del profesorado atender la premisa de una ciencia inacabada y en permanente construcción, asimismo de la inexistencia de la interpretación unívoca, en virtud de la exposición constante a interrogantes nuevas, hallazgos y nociones derivadas de investigaciones actuales que pueden discernir de las teorías establecidas.

Dentro del programa de estudios de la LEyAB se contempla el análisis fáctico de los acontecimientos históricos en el campo de la Biología, a fin de ubicar al estudiante en escenarios que faciliten la comprensión de los hechos, mediante actividades específicas que lo hagan reflexionar sobre estas relaciones. Así, en el instrumento se plantean enunciados con la intención de detectar la manera en que se promueve el desarrollo de competencias, utilizando conocimientos teóricos explícitos e implícitos, así como con la inclusión de valores y emociones en contextos históricos y culturales específicos. Además busca conocer el impacto de la implementación/reproducción de esas prácticas de la ciencia y la investigación en el enriquecimiento del aprendizaje del conocimiento científico. Finalmente pretende identificar si se utilizan diversos materiales de apoyo y recursos experimentales que promuevan las habilidades para la formación científica básica y de indagación de los futuros docentes (SEP, 2018).

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Se mostrarán los resultados de los primeros cuatro enunciados, para después contrastarlos con el cinco y seis; y así determinar si existe una correspondencia entre las respuestas y si son congruentes; en su defecto, si la relación es positiva. De la aplicación del instrumento se deriva que, el 72.2% de los docentes manifiestan que al abordar los contenidos de la especialidad se analizan los descubrimientos pasados para entender las circunstancias que determinaron los hechos. En el segundo ítem el 81.8% de los docentes señalan que al desarrollar la clase se toma una postura en la que se reconoce que la ciencia se encuentra en permanente construcción, por lo tanto es inacabada. Para el enunciado tres el 90.9 % de los docentes indica que cuando trabajan hechos históricos relacionados con la ciencia estos se abordan utilizando diferentes estrategias que permiten desarrollar el pensamiento histórico de sus estudiantes. Con respecto a la forma de abordar los hechos históricos el 81.8 % señala que siempre lo hace estableciendo una relación con los hechos actuales.

Con los resultados de la tabla 1.1 (ver ANEXO) se puede observar como todo indica que los docentes entrevistados abordan en forma correcta los hechos históricos que se relacionan con los contenidos conceptuales que corresponden a la enseñanza de la ciencia. Sin embargo, al contrastar los resultados de los enunciados cinco y seis, se puede observar que un 35% de los docentes “casi nunca” utiliza fuentes de consulta variadas, que puedan enriquecer el abordaje de los contenidos, y en el enunciado seis el 25% señala que “casi nunca” las fuentes de consulta utilizadas permiten reconocer las incidencias y circunstancias que rodearon los acontecimientos pasados. Entonces, ¿cómo puede ser que sin estos últimos elementos se pueda llevar a la práctica el abordaje teóricamente fundamentado de nociones científicas en el aula? Es importante una revisión profunda de la visión historiográfica su se pretende encontrar esos elementos “no tan comunes” de la visión historicista, que definitivamente saldrán a la luz cuando los estudiantes reproduzcan las experiencias de los científicos con las condiciones semejantes a las del tiempo y espacio en el que se desarrollaron.

La tabla 1.2 (ver ANEXO) muestra la discordancia existente entre las respuestas de los docentes, esto nos indica que en el análisis de los descubrimientos pasados, no se considera la confiabili-

dad de las fuentes de información ni su diversificación, de tal forma que permitan reconstruir una imagen de los hechos y reconocer las incidencias o circunstancias que rodearon dichos acontecimientos. Sabemos que en la enseñanza de las ciencias es pertinente el abordaje del conocimiento científico desde una perspectiva en la que resulta fundamental la adquisición del lenguaje propio de la actividad científica, que permita promover actitudes científicas en los estudiantes. Desde la enseñanza de la Química, la Física o la Biología se avanza hacia dicho propósito a partir del estudio de los hechos desde una perspectiva histórica/historiográfica/historicista, lo que realza la importancia de la selección de las fuentes de información al convertirse en el eje articulador de la relación de los hechos históricos para favorecer el aprendizaje de los contenidos disciplinares y teorías que rodean a la ciencia.

Lo anterior deja de manifiesto un hecho que se observa en variadas ocasiones en situaciones de enseñanza-aprendizaje: el docente tiene una visión clara de lo que se debe hacer, sin embargo, esto no se hace. ¿Es atrevido pensar que hay una falta ubicación en la realidad del aula?, ¿Será que existe un práctica docente condimentada con un dejo de displicencia que raya en lo negligente incluso en lo ingenuo? La importancia de contar con fuentes de información, variadas y confiables se encuentra en abordar en forma diacrónica la ciencia del pasado de acuerdo a las condiciones que existían en el espacio y en el tiempo, así como las condiciones sociales, políticas, económicas, específicamente las motivaciones que llevaron a los sujetos del estudio a los descubrimientos y saltos epistemológicos en el área de las ciencias naturales. Además nos permite contrastar la manera de abordar un mismo hecho.

Otro resultado que llama mucho la atención es en lo relacionado con las estrategias utilizadas. Se encontró que el 54.5 % de los docentes señalan la organización de debates que permiten conocer diferentes perspectivas de los alumnos con respecto a los hechos históricos abordados en clase; mientras que un 72.8 % utiliza estrategias que sitúan al estudiante en contextos y lenguajes específicos que llevan a ejecutar prácticas con fines reflexivos a las situaciones que se presentan. Si se observan los resultados expuestos en la tabla 1.3 (ver ANEXO), se aprecia que se contraponen las respuestas: en el primer enunciado la mayor parte de los encuestados señala que el abordaje de los contenidos se lleva a cabo a partir de estrategias que permiten desarrollar el pensamiento histórico de los estudiantes y en los enunciados siguientes se mencionan dichas estrategias; por tal razón espera que las respuestas sean positivas ubicándose en el “siempre” o “casi siempre”, sin embargo, el mayor porcentaje de ellas se encuentra en valores que indican su uso “casi siempre” o “algunas veces”.

La tabla 1.4 muestra el nivel de concordancia entre estos enunciados (ver ANEXO). En el primer caso se observa solo un 9.09 % de concordancia y en el segundo un 18.18 %, por lo que se puede inferir que solo 2 de los 14 docentes encuestados realmente utiliza estrategias que favorecen el pensamiento histórico en el aula de ciencias. Es una práctica común que los hechos históricos en la asignaturas de Física, Química o Biología se aborden solamente como una serie de datos que sirven para la introducción a un contenido, por la tanto es preciso cambiar esa forma de considerarlos, para evolucionar y pensar la ciencia como un proceso dinámico e histórico; en el que los conceptos están relacionados y contribuyen a la comprensión de los fenómenos naturales como se establece en los propósitos de la asignatura de ciencia y tecnología a nivel secundaria (SEP, 2018).

Puntualmente, se sugiere que al abordar los contenidos de ciencias, el estudiante normalista conozca las implicaciones de un cambio histórico y reconozca cómo la Ciencia era primordialmente un instrumento, cuyo valor se hallaba ligado al progreso de las investigaciones que se lleva-

ron a cabo en la época. Además se espera que identifique la relación entre la ciencia y la cultura de un tiempo y un espacio específicos, analizando la influencia multifactorial en el desarrollo y consolidación de una sociedad determinada. Sin duda la gestión del ambiente de aprendizaje en las aulas normalistas debe inclinarse por los debates y el juego de roles, que le permitan al alumno explicar y argumentar cómo las aportaciones de la Química, la Física y la Biología han influido en el desarrollo de la sociedad (SEP, 2018). Es importante señalar que como insumo de la argumentación se deben reproducir los experimentos que dieron origen a los principios y teorías hoy aceptadas, pero desde una visión historicista, en donde el estudiante considere la motivación de los personajes históricos y reconozca la posibilidad de muchos posibles escenarios alrededor del desarrollo científico y tecnológico, ¿por qué pensar que la ciencia es infalible y justo como la cuentan los historiadores debió pasar?

Otro resultado que llama la atención es el del enunciado nueve, en este se pregunta al docente si se promueve el desarrollo de competencias de manera interactiva con conocimientos explícitos y tácitos, actitudes, valores y emociones, en contextos históricos culturales y específicos. El 73.2 % señala que “siempre y casi siempre” lo hace (ver ANEXO). La reflexión que nos aborda es ¿en qué situaciones se logra? si solamente en ocasiones utiliza estrategias que sitúen a los estudiantes en contextos y lugares específicos que lleguen a ejecutar prácticas con fines reflexivos a las situaciones que se presentan.

Podemos señalar que, en general los docentes reconocen la necesidad de abordar los contenidos científicos relacionándolos con los acontecimientos históricos que dieron origen a la formulación del nuevo conocimiento, sin embargo, no se lleva a cabo debido a que no reconoce o aplica en el ejercicio de su práctica las estrategias que permiten ubicar al estudiante en el contexto histórico en el que se originaron los hechos. Como plantean Izquierdo *et al.* (2006), es fundamental considerar el concepto Historia para comprender la imposibilidad de presentar una Historia “totalmente objetiva”, por lo que es preciso el uso de fuentes de información variadas y del uso de distintas estrategias que permitan originar diversas formas de abordar la Historia de la Ciencia, como pueden ser las perspectivas vertical, horizontal, interna, externa, diacrónica, sincrónica, recurrente, biográfica, entre otras, de manera intencionada según la finalidad de la secuencia didáctica (como se citó en Cuellar, Quintanilla & Marzábal, 2010), para que el docente pueda abordar con éxito cada una de las teorías o modelos científicos.

DISCUSIÓN

La enseñanza de la Biología desde su esencia experimental debe favorecer el desarrollo del pensamiento científico. Así, la formulación de preguntas, el planteamiento hipótesis y su puesta a prueba a través del diseño experimental, la construcción de explicaciones y de modelos, finalmente la comunicación de resultados; son actividades programadas con cierta regularidad dentro del aula de ciencias. Sin embargo, la complejidad del manejo de organismos vivos con enfoque experimental, complica el cumplimiento con el enfoque de enseñanza.

Cómo imaginar un ambiente de aprendizaje experimental para abordar contenidos relacionados con la vida de los organismos (sin importar su reino), su evolución y su genética si existen regulaciones legales para el cuidado de los organismos vivos. Ante este panorama los profesores de Biología han adoptado una postura descriptiva que esquiva el corpus experimental, favoreciendo la modelización iconográfica y el relato anecdótico a manera de introducción, de “eso que los alumnos ya saben sobre la ciencia”.

De esta manera el abordaje experimental se ve sustituido por una visión fragmentada de los acontecimientos históricos, sin abundar en la diversidad de las fuentes ni en su confiabilidad; y sin utilizar estrategias didácticas desde el enfoque historiográfico para el desarrollo del pensamiento histórico.

La aproximación a la práctica docente realizada con los catedráticos de la ENSE expuesta en este documento, refleja la manera en que se abordan de los contenidos en las aulas de formación inicial de docentes y señala algunas de las áreas de oportunidad en las estrategias implementadas en el aula. El centro de la atención del estudio se da en función de los contenidos relacionados con la experimentación y la perspectiva histórica. Estamos en condiciones de proponer la posibilidad de incorporar el enfoque historicista desde la indagación científica; conscientes de lo complicado que resulta para el profesorado el control de variables con organismos vivos sobre todo cuando se trata de funciones vitales.

La idea del planteamiento historicista e indagatorio, permite a los estudiantes cuestionar los propios planteamientos historiográficos y posicionarse desde la perspectiva humana para hurgar entre los escritos y plantear nuevos cuestionamientos; al mismo tiempo le permite realizar la reproducción de los experimentos desde los ojos del mismo científico entendiendo además de la fenomenología, la propia historia considerando los aspectos motivacionales, psicológicos, sociales, culturales, políticos y económicos que orientan la mayor parte de las innovaciones. Se pretende que el estudiante normalista alcance nuevas interpretaciones de los hechos histórico-científicos desde el planteamiento de hipótesis que con seguridad no encontrará escritas en los textos, y así desarrollar una especie de empatía hacia los personajes de la historia de las ciencias: nuevas miradas hacia la ciencia escolar.

REFERENCIAS

- Catalan, F., y Catany, M. (1986) Contra el mito de la neutralidad de la ciencia: el papel de la historia. En *Historia de las ciencias y enseñanza*, 4(2). Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a1986v4n2/edlc_a1986v4n2p163.pdf
- Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior [CENEVAL] (2018). Recuperado de <http://www.ceneval.edu.mx/exani-i>
- Cuellar, L., & Quintanilla, M., & Marzàbal, A. (2010). La importancia de la historia de la química en la enseñanza escolar: análisis del pensamiento y elaboración de material didáctico de profesores en formación. *Ciência & Educação (Bauru)*, 16(2), 277-291. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001906/190645s.pdf>
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación [DGESPE] (2018). *Licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la Biología en Educación Secundaria*. Centro virtual de innovación educativa. Recuperado de www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/68
- Mayer, B. (2009). El origen de la historiografía: historicidad, escritura y plus-de-goce. En *Psicología y sociedad*, 21. Edición especial. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21nspe/v21nspea08.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2011). Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Ciencias. México. SEP
- SEP (2013). Censo Nacional de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica. Recuperado de <http://cemabe.inegi.org.mx/>

- SEP (2018a). *Aprendizajes clave para la educación integral. Ciencias y Tecnología*. Educación Secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. México. SEP.
- SEP (2018b). *Aprendizajes clave para la educación integral. Historia*. Educación Secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. México. SEP.
- SEP (2018c). *Química en la Historia*. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química en Educación Secundaria. México. SEP.

ANEXO

Tabla 1.1. Inclusión de los antecedentes históricos.

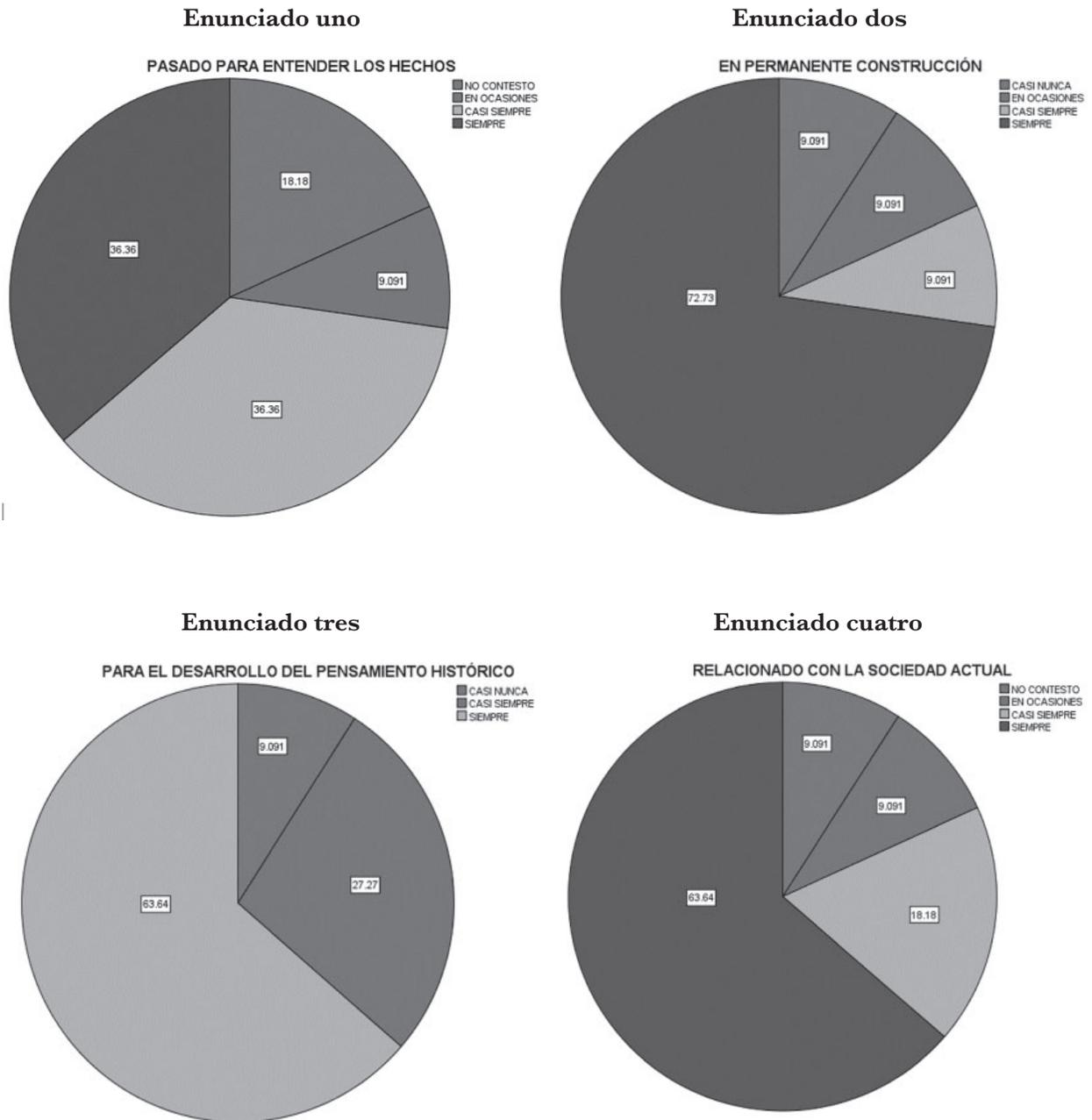
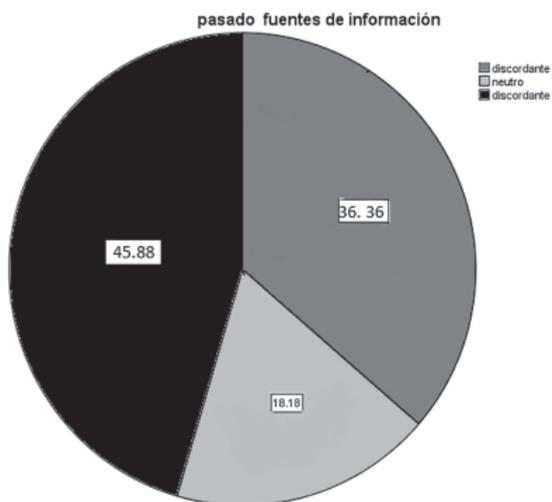


Tabla 1.2. Análisis de hechos pasados vs fuentes de información incidencias y circunstancias.

Relación análisis de hechos pasados y fuentes de información verídicas y variadas



Relación análisis de hechos pasados y fuentes de información 2

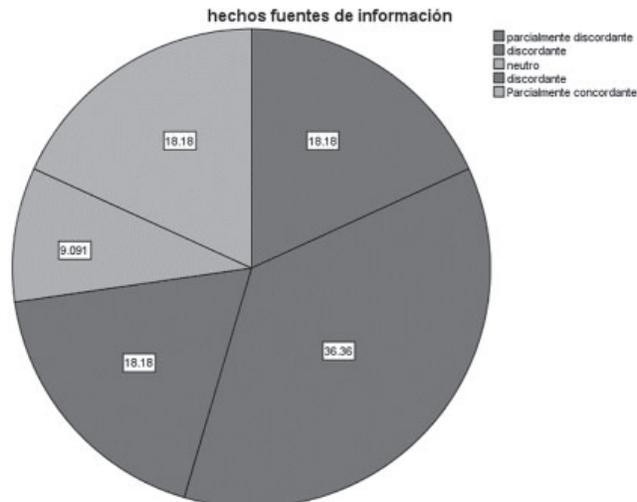
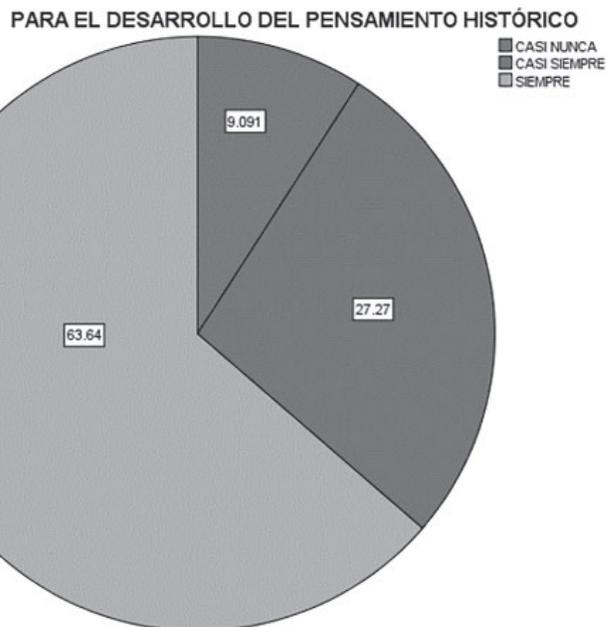
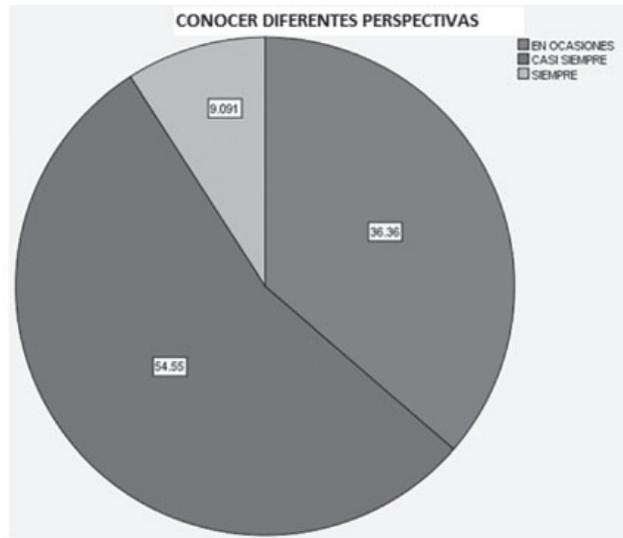
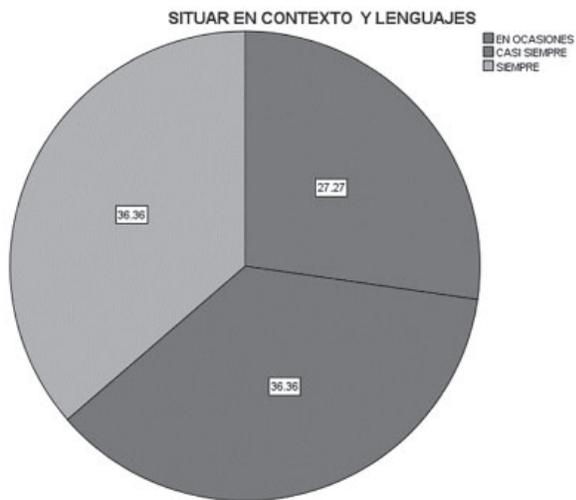


Tabla 1.3. Resultados con respecto a las estrategias de trabajo.

Resultados



Cuando se trabajan hechos históricos relacionados con la ciencia, se lleva a cabo a partir de estrategias que permitan desarrollar el pensamiento histórico de sus estudiantes.



Se organizan debates que permiten conocer las diferentes perspectivas de los miembros del grupo.

Las estrategias utilizadas sitúan al estudiante en contextos y lenguajes específicos que llevan a ejecutar prácticas con fines reflexivos a las situaciones que se les presentan.

Tabla 1.4. Concordancia entre estrategias utilizadas.

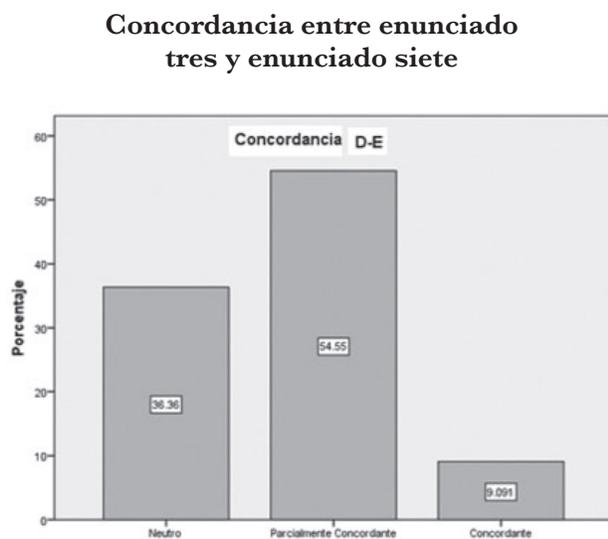
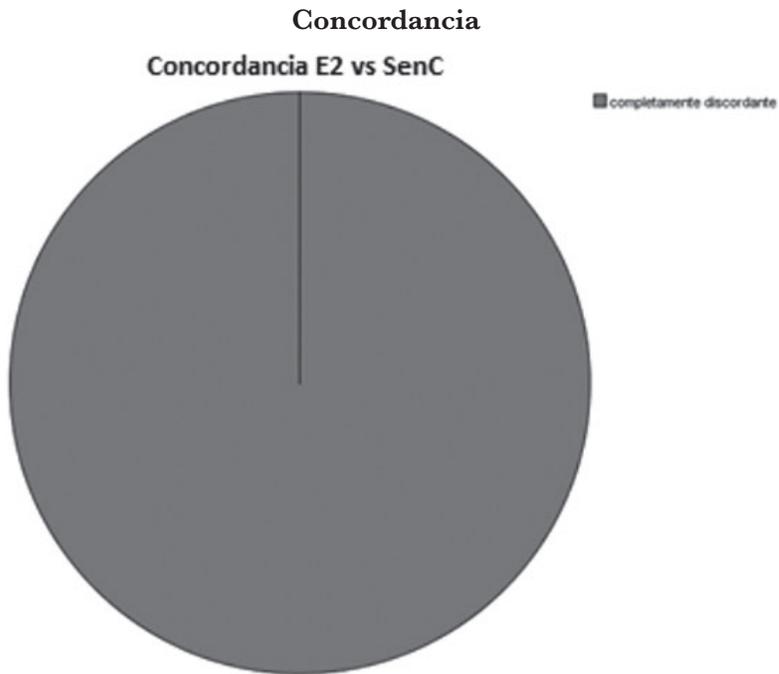


Tabla 1.5. Concordancia entre estrategias y desarrollo de competencias.



- Las estrategias utilizadas sitúan al estudiante en contextos y lugares específicos que lleguen a ejecutar prácticas con fines reflexivos a las situaciones que se presentan.
- Se promueve el desarrollo de competencias de manera interactiva con conocimientos explícitos y tácitos, actitudes, valores y emociones, en contextos históricos culturales y específicos.

LA TRANSVERSALIDAD EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS A PARTIR DE LA IDENTIDAD CULTURAL E HISTÓRICA DE TENJO

MÓNICA ALEJANDRA NAVAS LORA
NURY ESTHER RINCÓN RHENALS
LUBY MIREYA YARA ROMERO
Secretaría de Educación de Cundinamarca

Resumen

Este trabajo presenta la experiencia pedagógica del Colegio Departamental Enrique Santos Montejode Tenjo (Cundinamarca, Colombia) donde a través de la innovación e interdisciplinariedad en las prácticas de lectura, escritura y oralidad, se planteó el proyecto de investigación *Construyendo Identidad: una Mirada a Nuestras Raíces*, que redirecciona y consolida el Proyecto Educativo Institucional (PEI)^{<?>}. El proyecto es una propuesta de construcción colectiva que surge del trabajo interdisciplinario con estudiantes desde las áreas de ciencias sociales y lengua castellana, y que busca rescatar la identidad cultural-histórica de personajes, lugares, costumbres y momentos significativos de la memoria del municipio de Tenjo, donde la interdisciplinariedad es un elemento transversal en el currículo institucional. El proyecto toma al territorio-espacio como conceptos orientadores para establecer el debate sobre identidad cultural, eje de nuestro trabajo; para posteriormente, con actividades de lectura, puestas en escena y salidas campo interpretar los mitos, leyendas, historias urbanas, elementos gráficos (imágenes rupestres); que permitieron a los niños y jóvenes relacionar la historia de su municipio, y la memoria colectiva de sus ancestros. Elementos que entremezclados posibilitaron la creación de libros propios que recopilan su producción escrita y visual (cuentos, ensayos, poemas, dibujos, fotografías, etc.); evidencia de un trabajo de corte investigativo, etnográfico y lingüístico.

Palabras clave: educación, interdisciplinariedad, identidad, cultura.

INTRODUCCIÓN

El proyecto de investigación *Construyendo Identidad: una Mirada a Nuestras Raíces*, tiene como hipótesis que los niños y jóvenes que conocen la riqueza ancestral que los circunda, mayor será su participación y por ende la valoración de su territorio asimismo la preservación del mismo. Se asume en esta propuesta, que cuando se reconocen e identifican los elementos propios de una cultura (prácticas sociales, modos de comportamiento, costumbres, organización del espacio y el patrimonio cultural preservado en personajes, historias o imágenes rupestres; etcétera.) se fortalece el proceso de formación integral del ser humano.

Apropiación que se da a través de las actividades propuestas por área de lenguaje, que en principio fortalecen la oralidad para luego dar el paso dialéctico hacia la escritura de manera más espontánea, donde la producción textual se hace más nutrida y cargada de significado. Se destaca de este proceso, el acercamiento a otros géneros literarios, la facilidad y gusto para escribir textos de su realidad desde su propia historia, lo que conlleva a un mejoramiento integral de los resultados de los jóvenes en el ámbito académico.

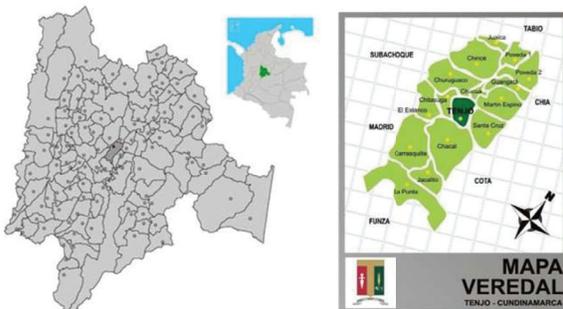
En los últimos cinco años el proceso de investigación se ha ido ampliando para abordar diferentes problemáticas que atañen al proceso de desarrollo escolar; a partir del hilo conductor de la identidad cultural de la población estudiantil, la recolección de su historia ancestral hacia una apropiación del conocimiento no solo desde un área académica en particular sino con una perspectiva interdisciplinaria que se traduce en la transversalidad de los procesos, considerándolas diversas posibilidades que ofrece un lugar tan diverso como lo es el municipio de Tenjo en Colombia.

Historia de un territorio, municipio Tenjo, Colombia

Tenjo es un municipio de Cundinamarca, Colombia, ubicado en la Provincia de Sabana Centro, se encuentra a 37 kilómetros de Bogotá, hace parte del Área Metropolitana de Bogotá, según el censo DANE¹ 2005. Tenjo fue fundado por el licenciado Diego Gómez de Mena, el 13 de abril de 1603 en el sitio actual. Se encuentra ubicado al noreste de Bogotá a 57 km pasando por los municipios aledaños de Chía, Cajicá y Tabio, puede llegarse también por la autopista Medellín a 21 km de la capital, vía Siberia – Tenjo.

Con una población de veinte mil habitantes y una superficie de 108 km², de los cuales 106 se

hallan en piso térmico frío y los dos restantes corresponden al páramo. Los límites fueron definidos por el Instituto Geográfico Agustín Codazzi en 1941 y aprobados mediante ordenanza 36 de 1945, delimitándolo con los municipios de Subachoque, Tabio, Chía, Cota, Funza y Madrid. Dentro de su división administrativa, cuenta con el sector rural conformado por 15 veredas la punta, Poveda 1, Poveda 2, Chincé, Guangatá, Martín y Espino, Chucua, el Cha-



Fuente: http://www.tenjo-cundinamarca.gov.co/informacion_general.shtml

¹Es la entidad responsable de la planeación, levantamiento, procesamiento, análisis y difusión de las estadísticas oficiales de Colombia.

cal, Jacalito, Carrasquilla, el Estanco, Chitasugá, Churuguaco, Guaica, y Santa Cruz. Extensión 108 km², área urbana: 2 km², área rural: 106 km², Altitud de la cabecera municipal (metros sobre el nivel del mar): 2587, Temperatura media: 13° C, Distancia de referencia: 20 km de Bogotá capital de Colombia.

Según el diccionario de Acosta Ortigón, el topónimo *Tenjo*, en *muysc cubun* (idioma muisca) significa *en el boquerón*. Sin embargo, existen dudas sobre esta interpretación, dado que allí no hay boquerón sino un valle angosto entre dos altas serranías, que al sur le dan salida a la Sabana de Bogotá por la parte de Chitasugá y al norte el boquerón de Tiquiza sobre el río Sinca.



Históricamente, en la actual vereda La Punta de Tenjo, estaba la ciudad más importante del pueblo muisca, uno de los grupos indígenas más avanzados que encontraron los españoles a su llegada. El 9 de marzo de 1639 llegó el oidor Gabriel de Carvajal y juntó a 289 indios; en 1778 había 983 indios y según los

registros parroquiales del cura Rafael López del Pulgar los vecinos eran 1.009 en 211 familias. Actualmente basan su economía en la agricultura y la ganadería.

Colegio Enrique Santos Montejo: ¡Nuestra institución!

Conocer la historia de la institución permite aumentar el nivel de identidad, respeto y valoración por el resultado de los procesos sociales que allí se han vivido, todo ello a partir de los esfuerzos y trabajos de quienes han pasado a lo largo de estos 48 años. El colegio es un lugar importante en el municipio de Tenjo. El acuerdo que da nacimiento al plantel como entidad autónoma y descentralizada a la letra dice:

...Acuerdo N° 001 de 1969 febrero 26, por el cual se crea el Colegio Municipal de bachillerato el cual empezará a funcionar en sus labores docentes a partir del año 1970(...)será administrado por junta integrada por un delegado del Ministerio de Educación, un delegado de la Secretaría de Educación de Cundinamarca, el Sr Párroco de Tenjo Manuel José Rodríguez, el Sr Alcalde municipal, el personero municipal.

En sus inicios el colegio funcionó en la cuadra de la hoy llamada casa de la cultura, algunos cursos funcionaban en el entonces llamado Salón Colonial, luego Salón Cultural. El 14 de febrero de 1975 se coloca la primera piedra de la edificación donde hoy está la Institución Educativa Departamental Enrique Santos Montejo, para conseguirlo la comunidad se unió y se hicieron marchas del ladrillo, bazares, bingos, bailes, entre otras actividades con el fin de tener fondos para la construcción, en aquel entonces hasta el programa televisivo Sábados Felices se unió a esta obra bajo la consigna: “Lleva una escuelita en tu corazón”²

El recorrido geográfico e histórico del espacio educativo es el marco físico de esta investigación que muestra un interés por la dimensión simbólica o cultural del territorio; puesto que la relación

²Tomado del PEI, documento guía del proyecto educativo institucional y que es construcción colectiva de grupo colegiado de docentes.

entre cultura y territorio, su análisis y reflexión se constituyen en el horizonte institucional del quehacer pedagógico. Entiéndase por cultura lo citado por Giménez (2005), quien la define como la instancia de mediación entre los seres humanos y la naturaleza. Idea que concuerda con la geografía regional francesa, donde la cultura es todo aquello que se interpone entre el hombre y el medio ambiente, que humaniza el paisaje.

Gimenez afirma Solo en los dos últimos decenios la geografía cultural descubre las formas interiorizadas de la cultura y coloca las representaciones sociales en el centro de sus preocupaciones bajo el argumento de que el territorio solo existe en cuanto es percibido y representado por los que lo habitan (Bailly, 1998). La cultura se define ahora como un sistema de valores compartidos y de creencias colectivas (Hugill y Foote, 1994). Consecuentemente, ya no interesan las técnicas de producción ni las instituciones sociales propias de un grupo, si no la interpretación simbólica que los grupos y las clases sociales hacen de su entorno, las justificantes estéticas o ideológicas que proponen a este respecto y el impacto que estas representan.

En resumen, el concepto de cultura ha oscilado entre dos polos; el objetivismo y el subjetivismo de todas las dinámicas que ejerce el ser humano en un espacio-territorio determinado. En palabras de Clifford Geertz, “la cultura es una pauta de significados” (1992, p.20). En este aspecto, y en términos descriptivos, la cultura sería el conjunto complejo de signos, símbolos, normas, modelos, actitudes, valores y mentalidades a partir de los cuales los actores sociales confieren sentido a su entorno y construyen, entre otras cosas, su identidad colectiva.

Problema de investigación: la comunidad educativa frente a la identidad cultural

En el contexto social actual, donde los niños y jóvenes son abordados por diversos modelos y grupos caracterizados por las múltiples implicaciones de la globalización, la modernización y los medios de comunicación, se hace necesario el rescate de lo propio, de lo auténtico a partir de dinámicas y estrategias interdisciplinarias que promuevan la capacidad de conocer, asociar y relacionar el territorio con su formación integral.

Probablemente sea una situación y una tendencia común en nuestra juventud debido a las obvias consecuencias del fenómeno socioeconómico de la globalización que lleva a muchos al desconocimiento de su cultura; a la falta de apropiación, al distanciamiento de su entorno y de sus raíces culturales por el afán de adopción de nuevos modelos y estándares de comportamiento.

No muy lejos de esta realidad se encuentran nuestros jóvenes tenjanos en quienes se evidencia la poca valoración del espacio en el que habitan, la falta de conocimiento de los lugares, historias y personajes de su municipio, así como la búsqueda constante de modelos externos que los identifiquen, independiente de cómo y de dónde provienen, sin dar la debida importancia ni el reconocimiento de la historia y cultura municipal. Son factores a tener en cuenta:

- El escaso conocimiento de la mayoría de los estudiantes sobre la historia, tradiciones y riqueza literaria del municipio de Tenjo, limitando su saber sobre el territorio al reconocimiento geográfico del casco urbano.
- El municipio de Tenjo está cercano a la capital y lugar que se ha ido poblando de personas de diversas regiones que traen consigo un andamiaje cultural propio y que terminan siendo imitadas por los niños y que, en ocasiones, chocan con los constructos familiares y sociales propios de la comunidad tenjana.



- La falta de apropiación en nuestros jóvenes se extrapola al espacio educativo donde se hace evidente en el deterioro de los ambientes escolares originados en gran medida por el mal uso que hacen de los elementos, bienes y enseres de la institución (pupitres rotos o rayados, útiles y materiales arrojados en canecas, entornos verdes con basuras, etc.) y por ende de los espacios de Tenjo, su municipio, que por su belleza deberían estar vigilados y conservados tanto por la población juvenil como por la de los adultos.

Esta caracterización revela como necesidad la urgencia por empoderar a los jóvenes desde un sentido crítico y de participación social y política en su municipio. Sujetos que sean capaces tomar decisiones y generar cambios que posicionen a Tenjo (municipio verde) dentro de un panorama cultural en Colombia.

Referentes teóricos: el territorio como espacio de historia y hacedor de identidad

Para entender este proceso de investigación es necesario hacer un viaje mental sobre el espacio geográfico e histórico que aquí se describe y en donde se desarrolla la presente investigación. El equipo de investigación consideró lo expuesto por Fernand Braudel (1986) en su texto *Identité de la France*, quien resalta el beneficio del acercamiento que tiene el trabajo interdisciplinario o transdisciplinario y junto con la recuperación del contexto espacio-temporal o geohistórico como matriz indisociable de los hechos sociales que constituyen nuestro objeto de estudio.

Es pregunta directriz a la investigación el ¿cómo entender la importancia del territorio en la concepción de identidad? Según Prats, “el territorio, junto a la lengua y la cultura, suele estar presente en la definición de identidad, toda vez que este término a pesar de su carácter inequívocamente abstracto, complejo y multidimensional, expresa la vinculación a unas determinadas formas culturales (historia, lengua, tradiciones, etc.) y referida a un determinado ámbito geográfico” (2001p.149).

En realidad, el territorio se halla en la encrucijada de los sentidos de la identidad: por un lado, el idiosincrásico, que hace del territorio un espacio diferente de los que lo rodean; y por otro, el temporal, puesto que su personalidad permanece en lo esencial a pesar de los cambios registrados a lo largo del tiempo (Piveteau, 1995).

En resumen, la identidad y el territorio se refuerzan mutuamente, porque la territorialidad fortalece el proceso identitario ligado al sentimiento de pertenencia a un espacio geográfico determinado (Belhedi, 2006). De hecho, la identificación entre pueblos y territorios esta tan ampliamente aceptada que damos por supuesto que cada ser humano que vive en un espacio geográfico particular es porque allí pertenece, la vinculación de pueblo y territorio es aceptada, mundialmente suponemos que los colombianos viven en Colombia, los peruanos en Perú y así sucesivamente.

Por otra parte, cabe resaltar que el papel de las ciencias humanísticas en el ámbito educativo cumple también una función ideológica sin duda que ha perseguido desde sus orígenes un



objetivo claro: reforzar el concepto de unidad territorial del estado y contribuir a “despertar en los alumnos el sentido de pertenencia a una comunidad nacional ligada a un espacio-territorio muy concreto” (Luis, 2000, p 13-14).

Nos apoyamos además en Smith (1992, 2001) para interpretar la historia cultural de la humanidad como una sucesiva diferenciación y ampliación de los procesos de identificación, las sociedades arcaicas se singularizaban por un repertorio de identidades bastante limitado, todo lo contrario de lo que ocurre en las complejas

colectividades de nuestro mundo. Por eso, en términos de Bárcenas (1997) y Garreta (2003), lejos de una consideración de la identidad como algo monolítico o petrificado, desde postulados postmodernistas se asume que los individuos que conforman las sociedades contemporáneas actúan como agentes activos de construcción de identidades.

Esto significa, por un lado, que la identidad no es un atributo estático y definitivo, que se configura de una vez por todas, sino que es una condición que el individuo va construyendo y transformando a lo largo de toda su existencia (Malalouf, 1998). En palabras de Melucci (2001, p.115), “la identidad no es algo dado de una vez y para siempre. Más bien la identidad es un proceso en formación que se construye y reconstruye en el curso de la vida de los individuos y grupos, y ello a través de diferentes facetas, roles y circunstancias”.

En resumen, consideramos que el territorio es un proceso producto de relaciones sociales en permanente cambio cuando hablamos de que el territorio donde se realiza el proceso educativo representa un territorio simbólico, pues se encuentra enmarcado por la cosmovisión, la mitología y las prácticas rituales de sus ancestros; es así que la educación debe promover la coexistencia en el mismo espacio social y geográfico de los individuos pertenecientes a culturas diversas que las practican en esos espacios (Lamo de Espinoza, 1995, p 54).

Desarrollo de investigativo: En busca de la identidad

En la presente investigación reafirmamos el principio fundamental de nuestra convivencia democrática: el respeto a las diferencias fruto de la historia, tradición entendida como un elemento de la diversidad cultural. ¿Cómo construir sentido de pertenencia en una comunidad desde la diversidad cultural?

Enseñar la cultura es una exigencia funcional de las instituciones de enseñanza pública, pero es también una forma de pertenencia para los individuos. Esa es la razón según Baubock (1999), de que las minorías étnicas tengan un derecho básico a reclamar que sus culturas no solo sean toleradas si no que estén representadas en la educación pública. Garreta (2003) destaca el papel protagonista de la educación en la construcción de identidades por parte de las nuevas generaciones. La multidimensionalidad y la interculturalidad de una identidad redefinida requieren el desarrollo de las competencias necesarias de naturaleza tanto cognitiva como emotiva. Para comprender y apreciar en términos de las distintas culturas, así como para posibilitar una comunicación intercultural más eficaz.

Específicamente para este proyecto de investigación, entendemos el concepto de identidad cultural como el proceso de apropiación de los elementos y recursos de la cultura. Proceso dinámico de interacción de la persona con el medio que genera relaciones con los lugares, resignificándolos y percibiendo como propios. De ahí, la importancia por rastrear las maneras en que los estudiantes se apropian y representan su territorio.

Interdisciplinariedad y transversalidad nuevas fortalezas

Los trabajos y proyectos de investigación en los que se aborda la cuestión de identidad se han ido incrementado, y frente a ello la reivindicación de lo propio, el contexto social actual, en donde el sistema de educación promueve la fragmentación del conocimiento, los niños y jóvenes han ido perdiendo la capacidad de desarrollar un criterio y un sentido de pertenencia.

En la constitución del PEI de la Institución Enrique Santos Montejó se busca abordar la identidad cultural como parte del quehacer pedagógico, que exige un aprendizaje integrado al ámbito sociocultural, con una mirada interdisciplinaria que reúna todos los saberes de las áreas en torno a un objetivo pedagógico.



Esta intencionalidad institucional llevará desde las diferentes áreas procesos pedagógicos que aportan al proyecto, para convertirse en un trabajo colaborativo con un constante intercambio de logros, con un diálogo permanente que siembre en las nuevas generaciones una identidad cultural y un sentido de pertenencia por la institución, el municipio y su cultura.

Las principales motivaciones o intereses del grupo de investigación nacen de temáticas que se reconfiguran en una situación problemática:

¿Cómo integrar otras áreas del conocimiento en la dinámica del rescate de la identidad cultural e histórica de los estudiantes con respecto a su territorio? Para abordar esta inquietud, en primera instancia se buscó un equipo docente interdisciplinario que integrara el proyecto y que se identificara con los objetivos y tareas del mismo.



En razón a que los programas educativos existentes en la institución no comprenden directamente temáticas referidas al reconocimiento del municipio y con respecto a las prácticas lecto-escritoras son muy pocos los documentos a los que se recurre al momento de leer o construir un texto, se propuso la creación de una unidad didáctica curricular que apoyara y unificara una serie de temáticas y actividades comunes a las áreas que al mismo tiempo favoreciera la transversalidad. El equipo de investigación propuso unas tareas puntuales en relación con la integración de saberes:

se propuso la creación de una unidad didáctica curricular que apoyara y unificara una serie de temáticas y actividades comunes a las áreas que al mismo tiempo favoreciera la transversalidad. El equipo de investigación propuso unas tareas puntuales en relación con la integración de saberes:

- Diseñar una unidad didáctica que integrara diversas áreas del conocimiento en primaria y secundaria, en un trabajo interdisciplinario, con temas y actividades comunes.
- Registrar e inventariar las historias de empresas productivas y pequeñas unidades de negocio que han contribuido con el desarrollo económico del municipio, desde la mirada de los jóvenes investigadores.
- Hacer partícipe a personas de distintas áreas de la comunidad al intercambio de saberes, a la valoración de los conocimientos previos, mediante la colaboración interdisciplinaria e intercultural.
- Hacer del conocimiento y los saberes unos referentes significativos que fortalezcan el sentido de apropiación e identidad.

PEI: Pedagogía con Identidad Cultural

Desde esta perspectiva, el desarrollo y el alcance de la investigación, abrió la posibilidad a otras áreas del conocimiento con el fin de anudar esfuerzos en pro de fortalecer un proceso social y cultural como es la construcción de identidad del ser humano y que a su vez beneficiara los procesos académicos e institucionales mediante el desarrollo de competencias y habilidades propias de las otras áreas.

El área de sociales se convierte en uno de los pilares del proyecto de investigación permitiendo el



acceso a varias fuentes de información que posibilitó la unión del ámbito escolar con la exploración cultural y el fortalecimiento de su identidad, a través de herramientas de indagación e investigación.

En ese contexto se recurre a la Etnografía como una herramienta que posibilita en el ámbito educativo el estudio descriptivo de la cultura en una comunidad. Proceso que dentro de la investigación acudió estrategias de rastreo e interpretación tales como:

- Observación participante: El estudiante observa en forma activa los procesos de la comunidad.
- Diario de Campo: Herramienta para las notas importantes de los investigadores.
- La entrevista como diálogo: donde los estudiantes se acercan a las personas de su comunidad de una manera amable, informal, con gran capacidad de escucha.
- Descripción de lugares unido a sentires de las personas, ayudan a ubicar a los estudiantes en un momento histórico significativo para su comunidad.
- Análisis documental: Es un apoyo a la observación participante donde se rastrean: fotografías, audios, videos, libros, periódicos, notas, artículos, historias de vida, publicaciones, registros, etc.
- Análisis de datos: Interpretación de los significados, de la estructura social y roles en la comunidad.



Hoy por hoy, el proyecto *Construyendo identidad: una mirada a nuestras raíces*, es reconocido institucionalmente; sus dinámicas han generado inquietudes por los resultados que se obtienen a favor de los objetivos del mismo, cuenta con un grupo de jóvenes empoderados de su discurso y que lo hace vivo con plena convicción de trabajo, cumplen la función de multiplicadores, se apoya en proyectos municipales y encuentran en el nuestro un semillero para el fortalecimiento de una cultura municipal, como jóvenes vigías de un rico patrimonio cultural que requiere de la apropiación por parte de niños, jóvenes y adultos.

Considerando que la identidad se va construyendo y transformando a lo largo de toda su existencia, muchas de las nuevas dinámicas, estrategias y actividades de la institución se enmarcan en el eje común de fortalecer el sentido de apropiación de

cada uno de los participantes de la comunidad educativa; un equipo de docentes ha ido entendiendo que es un trabajo colaborativo y sus valiosos aportes evidencian el sentido de la investigación.

Actualmente, se pretende integrar tanto a otras áreas del conocimiento como a otras instituciones del municipio, en esta dinámica que tiene como objetivo rescatar la identidad cultural histórica, a partir del diseño de una *cartilla o libro impreso* que incluya aspectos geográficos, históricos, literarios, económicos, artísticos desconocidos para muchos de nuestros niños y jóvenes pues no hacen parte de las cátedras institucionales.

Consideramos de vital importancia entonces, registrar y elaborar este documento (cartilla o libro impreso) que podría circular no solo en nuestra institución sino en donde se quiera mostrar de forma didáctica las generalidades del valioso y ancestral municipio de Tenjo y servir de material de consulta permanente.

CONCLUSIONES

Con las anteriores herramientas de investigación, la recolección de la información de los estudiantes fue bastante rica: libros, fotografías y documentos antiguos, historias de personas nacidas en Tenjo, abuelos, etcétera. El análisis como producto de la categorización de la información obtenida, permitió que el estudiante conociera un poco más su realidad, además de conectarse con su entorno.

El tema de la interdisciplinariedad permite dar cuenta de la relación existente entre varias disciplinas y cómo esta permite fortalecer el trabajo en equipo. En la interdisciplinariedad siempre se privilegiará la integración de diferentes teorías, datos, e instrumentos para así arribar a un conocimiento multidimensional de los fenómenos de estudio.

La unidad didáctica es entendida como una unidad de trabajo relativo a un proceso de enseñanza-aprendizaje completo y articulado alrededor de un eje organizador que abre la opción de incluir muchos elementos necesarios para desarrollar temáticas y objetivos comunes; entre ellos los tiempos, actividades, estrategias, objetivos, contenidos y evaluación que apunten a una meta común.

Ejemplo de lo anterior, es el ejercicio que se realizó en el área de sociales a partir de un ejercicio etnográfico que permitiera reconstruir eventos históricos recientes a través de la memoria de abuelos, documentos existentes y memoria colectiva. En este proceso se apoyaron en los conocimientos y dinámicas propias del área para generar un documento tipo Crónica, aprendidas en el área de lengua castellana.

La mayoría de los documentos obtenidos, se trabajaron también en el área de español a partir de la tipología textual, la macroestructura del texto, la representación gráfica de los mismos, la redacción, la gramática y lograr embellecer cada uno a partir de la intención comunicativa para hacer sus escritos.

El material recolectado por el grupo investigador, así como la información obtenida durante el proceso de categorización pudo ser aprovechada para diferentes actividades e integrantes de la institución, de donde se evidenció que se podría realizar un trabajo que abrió paso a la interdisciplinariedad y permitió el aprovechamiento de todos los insumos obtenidos.

Este trabajo investigativo por parte de los jóvenes no sólo sirvió para reconocer otra parte de la historia de su municipio, sino que además enriqueció su espíritu investigativo, en la medida que les permitió valorar el trabajo de las personas de su comunidad, el esfuerzo de otros para engrandecer un municipio.

El aporte a la investigación de las otras áreas, es tan sólo una muestra de la viabilidad de la interdisciplinariedad como ruta para fortalecer los procesos de apropiación de saberes, en pro del desarrollo de competencias y habilidades de los estudiantes, especialmente las habilidades comunicativas (leer, escribir, escuchar y hablar) como elementos transversales a la adquisición y producción de conocimiento.

REFERENCIAS

- Bailly, A. (1998). *Les concepts de la géographie humaine*. París. Armand Colin.
- Barcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona. Paidós.
- Baud, P. Bourgeat, S y Bras, C. (1997). *Dictionnaire de géographie*. París. Hatier
- Braudel, F. (1986). *Identité de la France*. París: Éd. Arthaud, Flammarion.
- Belhedi, A. (2006). Territoires, appartenance et identification. Quelques réflexions à partir du cas tunisien. *L'Espace géographique*.
- Garreta, J. (2003). *La integración sociocultural de las minorías étnicas (gitanos e inmigrantes)*. Barcelona. Anthropos.
- Geertz y Clifford. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giménez, G. (2005). Territorio e identidad. Breve introducción a la geografía cultural. *Trayectorias*, VII(17), 8-24. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Hugill, Peter J. y Kenneth E. Foote (1994). Re-Reading cultural geography. En Kenneth E. Foote *et al.*, *Re-Reading Cultural Geography*. Austin: University of Texas Press.
- Lamo De Espinosa, E. (1995). Fronteras culturales. En Lamo de Espinosa, E. (ed.). *Culturas, estados y ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa*. Madrid: Alianza,
- Maalouf, A. (1998). *Les Identités meurtrières*. París: Grasset [trad. cast.]. *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.
- Melucci, A. (2001). *Vivencia y convivencia. Teoría social para una era de la información*. Madrid. Trotta.
- Prats, J. (dir.) (2001). *Los jóvenes ante el reto europeo. Conocimientos y expectativas del alumnado de educación secundaria*. Barcelona: Fundación “la Caixa”.

- Piveteau, J. L. (1995). Le territoire est-il un lieu de mémoire? *L'Espace géographique*, 24(2), pp. 113-123.
- Luis, A. (2000). *La enseñanza de la Historia ayer y hoy. Entre la continuidad y el cambio*. Sevilla: Díada.
- Smith, A. D. (1992). National identity and the idea of European unity. *International Affairs*, 68(1), pp. 55-76.
- Smith, A. D. (2001). *Nationalism. Theory, Ideology, History*. Cambridge: Polity Press [trad. cast.] *Nacionalismo. Teoría, ideología, historia*. Madrid: Alianza.

ESTRATEGIAS DE VALORACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN PARA LA PRESERVACIÓN DEL PATRIMONIO INMATERIAL EN LA BÁSICA SUPERIOR DE ECUADOR

**GIOMARA YADIRA SEVILLA CAMPOVERDE
XIMENA ELIZABETH SUAREZ VERDUGO
Universidad Nacional De Educación - UNAE**

Resumen

La presente propuesta se enmarca en fomentar el conocimiento y la preservación del patrimonio inmaterial en la Básica Superior mediante estrategias de sensibilización y valoración, basadas en las destrezas con criterio de desempeño e indicadores de evaluación de dicho subnivel, con el fin de preservar los saberes ancestrales como un puente entre lo pasado y lo presente en medio de la diversidad. Dicho enfoque, parte del análisis efectuado entorno al patrimonio inmaterial en el currículo 2016 de la asignatura de estudios sociales. Finalmente, el análisis permitió reconocer que los saberes funcionales que giran en torno al patrimonio inmaterial, permiten generar conciencia colectiva y memoria histórica en los estudiantes sin folclorizar los saberes de las manifestaciones culturales, por ello, la importancia de conocer, preservar y promover la pertenencia cultural y social. Así mismo, que las estrategias de sensibilización y valoración promueven entornos flexibles, creativos e innovadores de aprendizaje, donde los discentes se disponen de manera abierta y activa a inquietudes, afirmaciones y experiencias para promover la crítica, reflexión y sensibilidad desde la educación formal y no formal.

Palabras clave: patrimonio inmaterial, valoración, saberes, preservación.

Objetivo general

- Fomentar el conocimiento y la preservación del patrimonio inmaterial en la básica superior de Ecuador mediante estrategias de sensibilización y valoración.

Objetivos específicos

- Relacionar la asignatura de estudios sociales y el patrimonio inmaterial en la actualidad.
- Identificar los patrimonios inmateriales considerados por el Instituto Nacional de Patrimonio Cultural.
- Analizar la presencia del patrimonio inmaterial en los libros de texto en la básica superior.
- Facilitar actividades para fomentar el conocimiento y preservación del patrimonio inmaterial en la básica superior mediante estrategias de sensibilización y valoración.

Estudios Sociales y el patrimonio inmaterial

En la actualidad, la educación vive constantes transformaciones, donde se pasa de una enseñanza tradicionalista a una basada en el constructivismo. El constructivismo busca formar educandos críticos y reflexivos ante las situaciones cotidianas versátiles presentes en la sociedad. Todo esto surge “como consecuencia de los grandes cambios producidos por los procesos de globalización, (...) se cuestiona de manera insistente cuáles son los aprendizajes, los saberes culturales, que tienen que conformar el marco de referencia para el ejercicio pleno de la ciudadanía” (MINEDUC, 2016). Es decir, en el paso de las generaciones surgen nuevas necesidades de saberes que integren el canon cultural para el conocimiento, la comprensión, la apropiación y preservación de los saberes funcionales¹.

Los saberes culturales son un conglomerado de prácticas aplicadas en una sociedad que se difunden, se adquieren y se perpetúan de generación en generación. Los mismos son abordados desde la asignatura de estudios sociales, de ahí la relevancia de esta disciplina, pues, la educación está en estrecha relación con el medio social que trata diferentes temáticas histórico - contextuales locales, regionales e internacionales, que favorece a la convivencia y edificación de la sociedad en la diversidad a través de la preservación de la memoria cultural² en medio de una perspectiva real progresista.

Así mismo, el (MINEDUC, 2016) establece que estudios sociales “contribuye a la formación, desarrollo y ejercicio de valores del perfil de salida”, es decir, los comprendidos curriculares instaurados en la asignatura estimulan y potencian los saberes culturales en función de rescatar elementos propios de la condición humana.

Ahora bien, las enseñanzas de la cultura inmaterial en las ciencias sociales prevalecen como aporte y reconocimiento de sectores y saberes sociales y culturales, es decir, son compendios identitarios que proyecta la contradicción de incluir a unos y excluir a otros en la condición humana, englobados en el Patrimonio Cultural Inmaterial.

¹Conocimiento práctico que forma parte de lo cotidiano.

²Construcción, apropiación y preservación de los diversos saberes particulares de un determinado grupo.

El Patrimonio Cultural Inmaterial salvaguarda y enlaza la memoria socio – cultural pasada con lo actualmente instituido dentro de la dinámica de las generaciones. ¿Es el objeto como material o la técnica y el arte que giran en torno a un determinado patrimonio?; es un saber práctico que se debe valorar y rescatar en la diversidad, importante para propiciar una conceptualización significativa, el uso oportuno y el sentido de pertenencia, el cual es abarcado desde la enseñanza de las ciencias sociales de acuerdo a las necesidades educativas, sociales y globales.

En el caso de Ecuador, las prácticas discursivas sobre patrimonio cambian en el año 2008, este año se reforma la constitución y este discurso se basa en la idea del Sumak Kawsay palabra quechua que refiere al “vivir bien” o “consmovisión ancestral”, que tiene como octavo objetivo “Afirmar y fortalecer la identidad nacional, las identidades diversas, la plurinacionalidad y la interculturalidad”, además de “promover y apoyar procesos de preservación, valoración, fortalecimiento, control y difusión de la memoria colectiva e individual y del patrimonio cultural y natural del país, en toda su riqueza y diversidad” (Castro, 2016, p. 2).

Desde este punto de partida, Ecuador empieza una serie de proyectos de difusión de sitios arqueológicos, monumentos, centros históricos, prácticas ancestrales, gastronomía, entre otros. Esto, para que la población de apropie de estos saberes, dando como resultado una memoria colectiva común, donde la sociedad tengan un sentido de pertenencia y orgullo de su país natal.

El patrimonio inmaterial en el Ecuador

El patrimonio es una dicotomía³ que abarca diferentes concepciones y se mueve en diferentes campos. Desde el punto de vista del Ministerio de cultura y patrimonio (2007) el patrimonio cultural inmaterial se concibe como “los usos, costumbres, creencias, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas (...) que la sociedad en general y en cada comunidad, pueblo o nacionalidad reconocen como manifestaciones propias de su identidad cultural”, es decir, son todos aquellos saberes prácticos ancestrales contextualizados que han prevalecido entre las complejidades políticas, económicas y sociales.

Así mismo, el patrimonio como cultura inmaterial o cultura intangible son todos los aspectos que preservan la memoria histórica, dan sentido y representan a la cultura, este comprende una serie de peculiaridades heredadas de sus comunidades, con el fin único de conservar la diversidad cultural frente a la creciente de la internacionalización económica, política, social y cultural. Garcés (2011) encuentra que, el patrimonio no se dio hasta que se incluyó y popularizó las culturas nacionales, sin debatir si requieran o no del patrimonio; esto en los diferentes países en especial Ecuador.

Por lo cual, en este apartado se tomará al patrimonio inmaterial como un recurso pedagógico innovador, que toma en cuenta la gestión responsable, la valoración y sentido de pertenencia de lo propio, ya que, en Ecuador, existe una gran diversidad étnica - cultural que caracteriza y enriquece al país, mediante las prácticas y técnicas ancestrales de los pueblos y nacionalidades, los mismos que son considerados elementos singulares dentro de la cultura patrimonial adquiriendo un valor simbólico representativo.

En la actualidad, el Instituto Nacional de Patrimonio Cultural (s/f) considera 18 manifestaciones culturales como Patrimonios Inmateriales del Ecuador, entre estos tenemos los siguientes:

³Fraccionamiento de un concepto.

- **Mama negra:** una celebración cultural mestiza que se realiza en la provincia de Cotopaxi, Latacunga, la misma simboliza un homenaje para su protectora la Virgen de la Mercedes. La mama Negra se organiza dos veces al año esta transita las calles de la ciudad entre bailes y coros típicos; la primera, es en septiembre con carácter religioso y la segunda, en noviembre que conmemora el aniversario de independencia de la ciudad.
- **Fiesta de flores y frutas:** esta celebración popular se lleva a cabo en la provincia de Tungurahua, Ambato, en los meses de febrero y marzo, como emblema de unidad y fortaleza. Durante esta festividad recorre el centro histórico de la ciudad en la cual se realiza el Pregón y la elección de la Reina, la Bendición de las Flores las Frutas y el Pan, el Desfile de la Confraternidad y La Ronda Nocturnal.
- **Blancos y negros:** esta celebración de la cultura Afro denominada los santos apóstoles de Pedro y Pablo, que simboliza la diversidad cultural, y se caracteriza por los bailes populares, la música, las bandas de pueblo, la abundante comida, los espectáculos, la bebida, entre otros.
- **Fiestas de San Pedro:** es una conmemoración ancestral que se realiza en la provincia de Pichincha como agradecimiento al Dios sol por la fertilidad de la Pachamama, durante el mes de junio del 21 al 29. Esta se caracteriza por la danza, la música y los trajes de los sectores urbanos de Tabacundo. Se presenta los modernos aruchicos, los diablumas, las mujeres danzantes al propio ritmo de la música San Pedro.
- **Pase del niño viajero:** una manifestación religiosa que se realiza en la provincia del Azuay, durante el mes de diciembre. Para esto, se realiza una procesión que tiene como elemento central una imagen del niño viajero, al que lo acompañan carros alegóricos, bandas que interpretan las canciones conforme a la celebración y personas vestidos de protagonistas bíblicos y culturas representativas de la región.
- **La marimba:** esta es una manifestación tradicional cultural Esmeraldeña. El conjunto instrumental de la marimba está conformado por un bombo, la marimba, dos cununos, un guasá (Instrumento musical de precaución que lleva en su interior sonidos para generar sonidos), maracas y las voces de aquellos que interpretan los cantos. La misma representa una expresión literaria popular para rendir culto a los santos y difuntos.
- **Fiesta de los inocentes,** esta fiesta tradicional pagana y religiosa que se realiza en la provincia de Imbabura, Antonio Ante, durante el mes de diciembre, en la cual, se realizan bromas (noticias, chismes, rumores) inofensivas entre las personas, esta se caracteriza por elaborar un solo monigote (año viejo) para toda la población.
- **Macanas de Gualaceo (IKAT – técnica de teñido textil):** esta es una artesanía y una técnica ancestral que se elabora en la provincia del Azuay, Gualaceo. Estos tejidos se caracterizan por la técnica de urdimbre. Los textiles comparten patrones compositivos conservando rasgos prehispánicos como sistemas de organización en campos y listados en sentido vertical.
- **La diablada pillareña o diablada de pillaro:** una festividad que se realiza al norte de la provincia de Tungurahua, en la cual cada año los habitantes salen a la Plaza 24 de mayo para enamorar, espantar y propiciar enfrentamientos mediante danzas populares y heredades de las comunidades originarias.
- **Corpus Christi:** una celebración que representa lo religioso y cultural, impuesta por la iglesia católica, se realiza una vez al año 60 días después de “Domingo de Resurrección”.
- **Carnaval de Guaranda:** originaria de Bolívar resultado de las tendencias religiosas culturales y sociales con el fin de fomentar la unión. Esta es una manifestación simbólica e identitaria de la comunidad.

- Técnicas de Navegación: es una herencia que se ha transmitido durante épocas. A partir de la conquista española los conocimientos de balsas en la cultura se convirtió en tradición, la misma que fue afectada por las dinámicas mercantiles, convirtiéndose las balsas en un medio para el comercio y suplir las necesidades de los pescadores.
- El trueque o cambeo: es una actividad (intercambio de productos) cultural heredada de los pueblos andinos, con la finalidad de consolidar las relaciones sociales.
- Los rucos-Valle de los Chillos: es una festividad tiene el objetivo de conmemorar la propuesta obrera de quienes fueron parte de las haciendas.
- Paseo del Chagra: una festividad propia de la ciudad Machachi en la cual participan en caballo y bajo ciertos parámetros.
- Cosecha de cereales, (trigo y cebada): inicia cada año entre los meses de julio y agosto. Las comunidades se ayudan entre ellas para realizar la actividad, la misma que se considera un rito para los sistemas económicos populares y solidarios potenciando el bien colectivo.
- Cacao Nacional: producto ancestral de origen silvestre representativo del Ecuador, considerado como patrimonio intangible para el estudio de sus usos y saberes culturales en torno al proceso dinámico de cultivo, transporte, consumo y comercialización.
- Pasillo ecuatoriano: es un género musical, son corpus de textos literarios que abarcan significaciones y manifestaciones icónicas cantadas en todo el Ecuador.

Basado en estos referentes teóricos, se considera pertinente realizar un análisis del currículo actual ecuatoriano con respecto a los saberes funcionales del patrimonio cultural inmaterial, específicamente de la básica superior, de cual se puede ver los siguientes resultados:

Tabla 1. Presencia del patrimonio inmaterial en el libro de texto de estudios sociales de la básica superior.

Destrezas con criterio de desempeño MINEDUC (2016). Currículo de EGB y BGU. Ciencias Sociales. Recuperado de: https://educacion.gob.ec/curriculo--ciencias--sociales/	Temas de octavo año MINEDUC (2017a). Estudios Sociales 8° Grado. Quito: Corporación Editora Nacional. Recuperado de: https://educacion.gob.ec/libros-de-texto/	OCTAVO ANÁLISIS
CS.4.1.3. Discutir la influencia de la agricultura y la escritura en las formas de vida y de organización social de la humanidad. (p. 830).	Surgimiento de la agricultura y escritura (p. 21-23)	Las técnicas de cultivo se menciona como un cambio que trajo la revolución agrícola a las diferentes poblaciones, para aumentar el producto cosechado mediante el uso de una serie de herramientas que no se especifican en el libro de texto.

<p>CS.4.3.3. Identificar el origen, las expresiones y manifestaciones de la cultura popular ecuatoriana como componente esencial de la cultura nacional. (p. 846).</p>	<p>Cultura popular (p. 197-199) BLOQUE 3 UNIDAD 8</p>	<p>Menciona las diferentes fiestas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mama negra se establece en el libro de texto como una actividad para identificar las diferencias entre el Inti Raymi y la Mama negra, además de, el diseño de muñecos para contar la historia de la fiesta. • La Fiesta de San Pedro se plantea como una actividad de indagación. • El Corpus Cristi es mencionado como una fiesta popular relacionado con la siembra y la cosecha, en las cuales se conjugan tradiciones indígenas y negras, cultura de masas y espectáculo. • Se menciona a la fiesta de las flores y las frutas y al carnaval de Guaranda como una fiesta popular. • Paseo del chagra es mencionado no como una actividad popular pero sí como un personaje que pertenece a algún grupo étnico • Menciona e ilustra al sombrero tejido de paja toquilla (se fabrica en Montecristi) como un arte popular del Ecuador, haciendo énfasis en que este arte forma parte de nuestra identidad.
<p>CS.4.3.4. Reconocer la interculturalidad desde el análisis de las diferentes manifestaciones culturales y la construcción del Ecuador como unidad en la diversidad. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016, p. 846).</p>	<p>Ecuador Intercultural (pp. 202-204)</p>	<p>Menciona y reconoce a indígenas y negros</p>
<p>CS.4.1.5. Identificar los grandes imperios esclavistas de la Antigüedad en el Oriente Medio, destacando el rol de la agricultura, la escritura y los ejércitos. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016, p. 832).</p>	<p>Imperios del medio oriente (pp. 30-32)</p>	<p>Menciona que por el desarrollo de la agricultura y la tecnología se crearon condiciones necesarias para la sociedades siendo una de ellas el Trueque</p>
<p>DESTREZA MINEDUC (2016). <i>Currículo de EGB y BGU. Ciencias Sociales</i>. Recuperado de: https://educacion.gob.ec/curriculo--ciencias--sociales/</p>	<p>TEMAS DE NOVENO AÑO MINEDUC (2017b). <i>Estudios Sociales 9º Grado</i>. Quito: Corporación Editora Nacional. Recuperado de: https://educacion.gob.ec/libros-de-texto/</p>	<p>ANÁLISIS</p>
<p>C.S.4.2.9. Localizar y apreciar los recursos naturales del Ecuador y establecer su importancia económica y social. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016, p. 841).</p>	<p>Recursos Naturales del Ecuador (pp. 108-112)</p>	<p>El trueque se menciona dentro de una actividad en la cual se debe proponer una escena con el fin de reconocer el aporte que este da a la economía.</p>

<p>CS.4.1.26. Exponer la organización y los mecanismos de gobierno y de extracción de riquezas que empleaba el Imperio colonial español en América. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016, p. 832).</p> <p>CS.4.2.10. Relacionar y discutir las actividades productivas del sector primario (agricultura, ganadería, pesca, minería) con los ingresos y calidad de vida de las personas que se dedican a ellas. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016, p. 841).</p>	<p>América y el sistema mundial (pp. 22-25)</p> <p>Las economías Latinoamericanas y el mercado mundial (pp. 98-101)</p> <p>Agricultura, ganadería, pesca y minería (p.113-116)</p>	<p>El cacao se menciona como un producto que los esclavos africanos importaban.</p> <p>menciona que Latinoamérica exportaba el 62 % de café, té y cacao (productos primarios).</p> <p>Se propone una actividad de investigación sobre la historia del cacao ecuatoriano.</p> <p>Se habla sobre la historia del Cacao y su origen, además de una actividad en la cual se pide dibujar el producto.</p>
---	--	---

En la básica superior se puede observar que algunos de los 18 patrimonios se mencionan de forma general, estos temas tienen una intencionalidad de informar y carecen de sentido de valoración y sensibilización, es decir, abarcar los diversos temas para la apropiación del conocimiento y el saber ancestral. En octavo se aborda temas tales como la cosecha de cereales, la mama negra, fiesta de San Pedro, Corpus Cristi, la Fiesta de las Flores y las Frutas, el Carnaval de Guaranda, el paseo de Chagra, el sombrero de paja toquilla, el trueque y las técnicas de navegación se mencionan como tema general de cultura en los diferentes bloques. En noveno se establecen dos temas el trueque, y el cacao (habla de la historia del cacao), para establecer la importancia económica en América. Por otro lado, en libro de texto del décimo año (revisar - MINEDUC (2017c), existe escasez de contenido referente a al patrimonio cultural inmaterial.

En definitiva, los temas en relación con la conservación cultural de los bienes inmateriales considerados por el ministerio de Cultura y patrimonio se abordan de manera trivial, esto genera en los estudiantes los escasos de conciencia crítica y memoria colectiva para su desenvolvimiento en y con la sociedad. Según la convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de la UNESCO citado en Zanlongo: “los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas –junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes– que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural” (2017, p.1).

Este patrimonio cultural inmaterial, que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana. Es decir, el patrimonio inmaterial son representaciones que han perdurado por mucho tiempo y se han transmitido de generación en generación dando valor a los saberes ancestrales en la diversidad social.

Una educación de calidad abarca varias teorías y prácticas idóneas para concebir un cambio, la misma está en estrecha correspondencia con el patrimonio inmaterial como parte del proceso de enseñanza – aprendizaje de la cultura humana para conservar, valorar y salvaguardar los elementos que forman parte de la riqueza colectiva.

De hecho, la Constitución de la República del Ecuador (Ecuador, 2008) en el Artículo 379, punto “1”, determina que son relevantes “Las lenguas, formas de expresión, tradición oral y diversas manifestaciones y creaciones culturales, incluyendo las de carácter ritual, festivo y productivo.” (p. 171), como parte del patrimonio intangible y la educación como fuente de riqueza. Así mismo, la Constitución de la República del Ecuador (*ibidem*) en el Artículo 83, punto “13”, establece la im-

portancia de “Conservar el patrimonio cultural y natural del país, y cuidar y mantener los bienes públicos.” (p. 59), como un deber de la sociedad para recrear una educación inclusiva mediante espacios y estrategias educativas.

De la misma manera, se enmarca en el Sistema Nacional de Educación, regido por la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), en el Artículo 80, punto “e”, se establece: “El impulso de una educación de calidad integral, articulada con la producción, la investigación, la ciencia y los saberes ancestrales” (MINEDUC, 2011, p. 53). En otras palabras, los educadores tienen la obligación de construir los contenidos con el entorno habitual y desconocido para preservar la cultura intangible. Y, sobre todo, uno de los fines de la educación que se menciona en la LOEI, artículo 3, punto “k” es “El fomento del conocimiento, respeto, valoración, rescate, preservación y promoción del patrimonio natural y cultural tangible e intangible;” (MINEDUC, 2011, p.14), en definitiva, el patrimonio cultural inmaterial es de vital importancia en la sociedad por lo cual surge la interrogante ¿Cómo se puede concientizar y valorar el patrimonio inmaterial desde la enseñanza de las ciencias sociales en la Básica Superior?

Por todo esto, se considera pertinente fomentar la valoración del patrimonio inmaterial desde la educación. Para abordar esta situación, se plantea estrategias de valoración y sensibilización en el subnivel de Educación Básica Superior. Se parte desde este subnivel debido a que los estudiantes ya poseen conocimientos previos sobre el trueque, saberes culturales, cosecha, marimba, macana entre otros. Además, los temas que establece el currículo son amistosos para trabajar en el patrimonio inmaterial. Las posibles actividades a realizar, se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 2. Estrategias de valoración y sensibilización en la educación básica superior de Ecuador

CRITERIO DE EVALUACIÓN	DESTREZA	INDICADOR	ACTIVIDADES	OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD
MINEDUC (2016). <i>Currículo de EGB y BGU. Ciencias Sociales</i> . Recuperado de https://educacion.gob.ec/curriculo--ciencias--sociales/				
CE.CS.4.1. Analiza y utiliza los conceptos de “historia y trabajo”, como herramientas teóricas en función de comprender el proceso de producción y reproducción de la cultura material y simbólica de los pueblos americanos y de la humanidad, destacando el protagonismo de la mujer en su evolución. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016, p. 830).	CS.4.1.3. Discutir la influencia de la agricultura y la escritura en las formas de vida y de organización social de la humanidad. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016, p. 830).	I.CS.4.1.1. Explica la importancia de la historia para la comprensión del origen de la humanidad, del trabajo como factor fundamental de la evolución y desarrollo de una sociedad, el papel de la mujer en la invención de la agricultura y la influencia de la agricultura y de la escritura en la forma de vida y organización social de los pueblos. (I.2.) (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016, p. 831).	<ul style="list-style-type: none"> - Investigar la función de las diversas técnicas de cultivo - Gamificación de las técnicas de cultivo para entender su utilidad al relacionándolo el conocimiento previo. - Documentación flexible de las técnicas de cultivo 	Reconocer y valorar a las técnicas de cultivo como patrimonio inmaterial del Ecuador

<p>CE.CS.4.10. Examinar la relación entre la democracia y la interculturalidad, reconociendo la importancia de la lucha por los derechos humanos, la Constitución, las manifestaciones culturales (nacionales y popular) en la implementación y valoración de la interculturalidad en todos los aspectos. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016, p. 846).</p>	<p>CS.4.3.3. Identificar el origen, las expresiones y manifestaciones de la cultura popular ecuatoriana como componente esencial de la cultura nacional. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016, p. 846).</p>	<p>I.CS.4.10.1. Explica la interculturalidad desde el análisis de las diferentes manifestaciones culturales del Ecuador (nacional y popular), sus raíces históricas u origen, localización, rasgos más destacados, y las acciones concretas para practicarlas en espacios cercanos, y reconoce sus diferencias con la “cultura de masas”. (J.I., S.2.). (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016, p.847).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En grupos de trabajo indagar sobre los diferentes temas que abarca la cultura en el Ecuador. - Recrear un museo vivo a partir de lo descubierto en la investigación. - Reflexionar sobre los aprendizajes adquiridos y contextualizar con el entorno. 	<p>Reconocer y apreciar la diversidad cultural en cada parte del Ecuador.</p>
	<p>CS.4.3.4. Reconocer la interculturalidad desde el análisis de las diferentes manifestaciones culturales y la construcción del Ecuador como unidad en la diversidad. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016, p. 846).</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Observar películas y documentales sobre que giren en torno a las diversas culturas en el Ecuador. - Conocer las características representativas de cada cultura mediante espacios lúdicos (twister^{<?>}). - Realizar una visita guiada a museo para la interiorización de la historia de la construcción de los paradigmas sociales en el Ecuador. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valorar la historia y reflexionar sobre el diálogo cultural que existe en Ecuador.
<p>CE.CS.4.2. Analiza el origen de las sociedades divididas en clases en el mundo (esclavitud, pobreza), en función de los acontecimientos históricos de colonización y conquista (conquista del imperio romano, conquista del imperio inca, conquista europea en América) y la supervivencia de estructuras de desigualdad. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016, p.832).</p>	<p>CS.4.1.5. Identificar los grandes imperios esclavistas de la Antigüedad en el Oriente Medio, destacando el rol de la agricultura, la escritura y los ejércitos. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016, p.832).</p>	<p>I.CS.4.2.1. Compara los imperios esclavistas en el oriente medio con el imperio romano, los imperios asiáticos (China e India), reconociendo que las estructuras de desigualdad son semejantes en diversos momentos históricos y el impacto del surgimiento del islam en Arabia y su difusión al norte de África. (I.2.). (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016, p.833).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En grupos plasmar la historia del trueque mediante pictogramas^{<?>}. - Identificar como funciona y cuáles son las actividades de trueque en el entorno. - Observar películas o documentales que giren en torno al proceso del trueque. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contextualizar y valorar el trueque como medio de desarrollo económico del país.
	<p>CS.4.1.26. Exponer la organización y los mecanismos de gobierno y de extracción de riquezas que empleaba el Imperio colonial español en América. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016, p. 832).</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Realizar una línea de tiempo que describa el proceso que se dio desde el mercantilismo hasta el capitalismo. - Obtener productos del sector que provengan del cacao para entender su utilidad y funcionamiento. - Realizar un conversatorio sobre la importancia de este producto para el Ecuador y la sociedad. 	<ul style="list-style-type: none"> -Valorar el cacao como producto representativo en la economía del país.

<p>CE.CS.4.7. Explica el rol y funcionamiento de los sectores económicos del Ecuador y el papel que cumplen cada uno de ellos en la economía del país, reconociendo la intervención del estado en la economía y sus efectos en la sociedad. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016, p.841).</p>	<p>C.S.4.2.9. Localizar y apreciar los recursos naturales del Ecuador y establecer su importancia económica y social. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016, p.841).</p>	<p>I.CS.4.7.2. Explica el papel que tiene el sector financiero, el sector servicios, y el estado en la economía en el país, identificando sus efectos en la vida de las personas y principales problemas económicos. (J.1., S.1.). (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016, p. 841).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar una excursión para observar el entorno y entender la diversidad que nos representa y enriquece. - En grupos, realizar un video sobre la diversidad del Ecuador, donde se abordará temas sobre la geografía, bosques y ecoturismo, riqueza mineral y petrolera. - Al final de la experiencia se reflexionará sobre la actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> -Valorar la diversidad natural del Ecuador. -Valorar la importancia que tuvo el trueque para la actividad de comercio en el país.
	<p>CS.4.2.10. Relacionar y discutir las actividades productivas del sector primario (agricultura, ganadería, pesca, minería) con los ingresos y calidad de vida de las personas que se dedican a ellas. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016, p.841).</p>	<p>I.CS.4.7.1. Examina la interrelación entre lugares, personas y productos involucrados en el sector primario, secundario y de servicios destacados su fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas y el impacto económico y social en los recursos naturales. (J.4., I.1.). (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016, p. 841).</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Los estudiantes conformarán cuatro grupos: agricultores, ganaderos, pescadores y mineros. -Cada grupo mediante herramientas digitales (videos, narrativas, cuentos, juegos), deberá presentar las características más relevantes de los mismos. -Después de esta actividad, cada estudiante relacionará sus ingresos y calidad de vida de las personas que se dedican a estas actividades. Finalmente, escribirá una carta a los mismos, donde se refleje la valoración de sus actividades productivas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Valorar las actividades del sector primario, donde se destaca la pesca y sus técnicas de navegación. Tradición que se hereda de generación en generación.

CONCLUSIONES

El patrimonio inmaterial al ser una manifestación cultural de un pueblo, permite reconocer parte de sus creencias y costumbres, ¿de qué manera?, pues al entender que, existe otro diferente a mí mismo con otras tendencias, patrones, en especial doctrinas que forman parte de su diario vivir, de las cuales se apropia dejando de ser un folclor para la trasmisión transparente de aquello que forma parte de sí a otro distinto a él. Esto a su vez genera una conciencia colectiva y memoria histórica. Por ello, la idea del Sumak Kawsay de promover y apoyar estas manifestaciones, esto representa un nuevo comienzo para formar una población consciente de su historia, que entienda las causas de los hechos de la actualidad. Por esto, la educación se convierte en la piedra angular de la sociedad para generar conciencia social, debido al uso de estrategias que giran en torno a los principios del Sumak Kawsay, los mismos permiten a los estudiantes alcanzar el nivel de raciocinio deseado.

En conclusión, es importante salvaguardar la memoria ancestral para el desarrollo de las comunidades que forman parte integral de los sectores políticos, económicos, sociales y culturales.

Para ello, las estrategias de sensibilización y valoración podrían ser una de las opciones más viables para fomentar el conocimiento y la preservación del patrimonio inmaterial. Esto debido a

que "promueve entornos flexibles de aprendizaje, en los cuales los jóvenes se disponen de manera abierta a inquietudes, afirmaciones y experiencias, además es promotor de reflexión y sensibilidad. (Castro, 2017, p.54).

Además, dichas estrategias permiten que los estudiantes tengan mayor creatividad al momento de realizar sus actividades, generando de este modo un aprendizaje significativo. Por otra parte, desarrolla en los estudiantes un pensamiento crítico y reflexivo al momento de conceptualizar, apropiarse del patrimonio inmaterial y diferenciar al saber artesanal cultural para dar utilidad y sentido de cuantía en la sociedad compleja y heterogénea.

REFERENCIAS

- Castro, A. A. (2016). Gubernamentalidad, políticas de la memoria y patrimonio cultural. Notas sobre el discurso patrimonial en el marco del "buen vivir" ecuatoriano. *Contextualizaciones Latinoamericanas*, 14.
- Castro Ramírez, M. I. (2017). *Estrategias de educación patrimonial para fortalecer la identidad territorial en los jóvenes a través de expresiones artísticas*. Bachelor's thesis, Escuela de Educación y Pedagogía, (Colombia/Medellín).
- Ecuador (2008). *Constitución de la República del Ecuador*, Quito. Recuperado de https://www.oas.org/juridico/mla/sp/ecu/sp_ecu-int-text-const.pdf
- Garcés, E. (2011). ¿Podemos pensar el patrimonio? Políticas de la memoria, el patrimonio y la seguridad. *Arxiu d'Etnografia de Catalunya*, 11, 231-253. Recuperado de <https://www.culturaypatrimonio.gob.ec/experiencia-ecuatoriana-en-politicas-publicas-de-salvuarda-del-patrimonio-cultural-inmaterial-se-compartira-en-chile/>
- Instituto Nacional de Patrimonio Cultural. (s/f). Patrimonios Inmateriales del Ecuador. Recuperado de <http://patrimoniocultural.gob.ec/patrimonios-inmateriales-del-ecuador/>
- Ministerio de Cultura y Patrimonio. (2007, enero 15). *Experiencia ecuatoriana en políticas públicas de salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial se compartirá en Chile*. Recuperado de <https://www.culturaypatrimonio.gob.ec/experiencia-ecuatoriana-en-politicas-publicas-de-salvuarda-del-patrimonio-cultural-inmaterial-se-compartira-en-chile/>
- MINEDUC (2011), *Ley Orgánica de Educación Intercultural*, Quito.
- MINEDUC (2016). *Currículo de EGB y BGU. Ciencias Sociales*. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/curriculo--ciencias--sociales/>
- MINEDUC (2017a). *Estudios Sociales 8° Grado*. Quito: Corporación Editora Nacional. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/libros-de-texto/>
- MINEDUC (2017b). *Estudios Sociales 9° Grado*. Quito: Corporación Editora Nacional. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/libros-de-texto/>
- MINEDUC (2017c). *Estudios Sociales 10° Grado*. Quito: Corporación Editora Nacional. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/libros-de-texto/>
- Zanlongo, B. (2017). *Patrimonio Cultural Inmaterial*. Centro de Integración, Cooperación y Desarrollo Internacional (CICODI. Organización de la Sociedad Civil de Argentina). Recuperado de https://mimateriaenlinea.unid.edu.mx/dts_cursos_mdl/lic/AET/PT/AM/05/Patrimonio_inmaterial.pdf

MIRADAS MULTIDISCIPLINARIAS EN LA NOCIÓN DE CIUDADANÍA. CONSTRUCCIONES DESDE LA FORMACIÓN DOCENTE Y RECONFIGURACIONES EN EL *HABITUS* PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

MARÍA VERÓNICA NAVA AVILÉS
LAURA CARREÑO CRESPO
Escuela Normal Superior de México

Resumen

La noción de ciudadanía como eje de análisis forma parte de una investigación cualitativa que revisa la formación docente, vía elementos que orientan la enseñanza de la Historia y las reconfiguraciones elaboradas por profesores de ciencias humanísticas a partir del *habitus profesional* del que forman parte en la educación secundaria a fin de contribuir al conocimiento de la participación democrática desde el *principio de inclusión* para la mejora institucional que se realiza desde las prácticas de la gestión escolar. Los resultados de las entrevistas semiestructuradas a docentes de disciplinas de las ciencias sociales son producto del análisis hermenéutico desde presupuestos inter, multi y transdisciplinarios que dan cuenta de categorías como *igualdad, derechos humanos y participación*, producto de la articulación categorial, lo que ha permitido revisar qué tipo de construcciones y reconfiguraciones de la noción de ciudadanía de profesionales de Ciencias Sociales están presentes en los procesos de su enseñanza; mismos que permiten revisar críticamente dicha noción en el actual diseño curricular de la educación normal, a fin de que sus egresados, en particular en la escuela secundaria replanteen sus visiones no solo desde otras posturas de mayor complejidad sino del ejercicio de corresponsabilidad en la formación de ciudadanos de México.

Palabras clave: multidisciplinariedad, ciudadanía, formación docente, *habitus* profesional.

INTRODUCCIÓN

A diferencia de las construcciones epistemológicas del historiador en torno al objeto del estudio de la Historia, no solo para el conocimiento sino para la comprensión de los acontecimientos en las diferentes etapas por las que ha trascendido el ser humano, el docente como sujeto cognoscente de ellas, tiene el propósito de reconstituir el conocimiento de la historia como objeto de estudio, al buscar a través de estrategias pedagógicas, metodológicas e intelectuales, tanto para despertar en los alumnos el gusto y el interés por el conocimiento del pasado, establecer conexiones y relaciones posibles como refiere Braudel (1979, p. 193), para dar respuestas a los sucesos que han desencadenado los acontecimientos de la realidad social presente con el desarrollo de un pensamiento crítico comprensivo sobre la contribución que la historia puede y debe prestar a la renovación deseable y urgente del conjunto de las ciencias sociales.

Lo que obliga analíticamente situarnos frente a los acontecimientos, pensarlos y problematizarlos como parte de la historia tanto en los planos de lo individual como de lo histórico-social-político; es decir, la temporalidad como categoría de totalidad incorpora la noción de *inclusión* donde *pasado-presente-futuro* en su articulación posibilita la visión del *sujeto histórico* que recupera *lo dado para potenciar lo dándose*. Ya que al objetivar el acontecimiento se “...cumple la función de objetivarse hacia lo real” (Zemelman, 1992, p. 46) y, por tanto, de accionar en la realidad.

Porque al problematizar críticamente los acontecimientos se captan no solo los hechos históricos sino que necesariamente se acompaña de un ejercicio hermenéutico como señala Ricoeur (2000) que privilegia la explicación / comprensión que se despliega en el plano de la representación objetiva al narrar los acontecimientos logrando ir más allá del recuento del pasado.

Es importante señalar que la categoría de *inclusión* en la investigación, se constituye a partir de la participación de los actores en la comunidad educativa y por tanto en el presente trabajo es llevada al plano de la incorporación de los diversos sentidos de los profesores que generosamente han compartido su conocimiento y experiencia en torno a la noción de *ciudadanía*.

Lo que ha permitido a las investigadoras reconocer el horizonte de interpretación multidisciplinario por el que se transita desde los procesos de formación inicial y los elementos que los profesionales de las Ciencias Sociales han incorporado a la noción de ciudadanía en el ejercicio de reconfiguraciones en el desarrollo del *habitus en su práctica profesional* de la educación secundaria; entendido como el proceso a través del cual el desempeño profesional se interioriza de manera inconsciente en los individuos (Bourdieu y Passeron, 1996) a nivel de conocimientos y prácticas profesionales, conocimiento que se interioriza desde los procesos de relaciones intersubjetivas.

Lo que significó que al revisar críticamente dicha noción en programas de formación inicial se reconoce la inserción que el profesorado hace del conocimiento de la historia y a través de la acción en la vida institucional al reconfigurar el tiempo (Ricoeur, 2004, p. 167), ya que “...sin lector no hay acto configurador que actúe en el texto y sin lector que se lo apropie, no hay mundo desplegado delante del texto” (Ricoeur, 2009, pp. 629, 875) y por tanto un sujeto de acción social que construya nuevas formas de pensar y de relacionar significados y de modificar acciones. Lo que en las prácticas de gestión escolar tiene que ver la forma en que los sujetos-actores, capaces de lenguaje y acción, hacen uso del conocimiento (Nava, 2018, p. 288).

La actual visión del Cuerpo Académico de Gestión Escolar de la Escuela Normal Superior de México sitúa desde la complejidad a la gestión escolar (Nava, Huerter'O, Carro, 2019, p. 96); ya que se constituye desde formas plurales y multirreferenciales que implican su necesaria reconfiguración ante los escenarios y contextos no solo globales sino de ruptura epistémica; lo que requiere

de reconstrucciones en su conocimiento y su ejercicio paratrasocar las formas de pensamiento y acción de mayor cambio social ante la parcelación y la fragmentación del conocimiento escolar. Por tanto, replantear el necesario cruce epistémico de diversas disciplinas que permitan procesos de comprensión de los fenómenos sociales como representa la noción de ciudadanía no solo a los profesionales de la enseñanza de la Historia sino en general de los responsables de las Ciencias de la Educación.

Las condiciones de organización de la escuela desde el sentido de participación democrática, vía sus procesos de autonomía, permiten potenciar las posibilidades de acciones en la transformación social a partir de la noción de *actor*, al referirla desde los márgenes de libertad para “...desplegar prácticas y discursos en las instituciones, al dar cuenta de la posibilidad de crear, de inventar –innovar–, de escapar a las contradicciones y a los determinismos desde el campo subjetivo, cómo atribuye a sus prácticas no sólo la posibilidad de reflejar el mundo sino fundamentalmente de transformarlo, aun cuando esta transformación pueda ser mínima o parcial a los ojos de otros sujetos/actores” (Frigerio *et al.*, 2000, pp. 10-12). Por tanto, la gestión escolar se reconoce como una práctica plural de construcción, reconstrucción e interacciones a partir de formas de gobernanza que dan cuenta de la posibilidad de una participación social más plural, democrática e incluyente basada en una noción de ciudadanía que para autores como Perrenoud (2016) remiten al manejo de un conjunto de competencias ciudadanas; o para Ochman (2013) la noción de ciudadanía se vincula en tres grandes corrientes teóricas e ideológicas:

El republicanismo, se realiza ante todo a través de la influencia directa en el sistema político. La participación es un derecho y un deber.

El liberalismo, se realiza ante todo a través de la razón pública en los debates, el recurso de rendición de cuentas y el respeto al Estado de derecho y principalmente es un derecho y El comunitarismo, Se realiza ante todo a través de construcción del bienestar de la comunidad inmediata, labores del voluntariado y membresía en asociaciones civiles. Es principalmente un deber.

ENFOQUE TEÓRICO

Historia, del latín *historia*, que a su vez recupera del griego *ἱστορεῖν* (*historéin*) que significa *investigar* y del sustantivo *ἵστωρ* (*hístōr*), que hace referencia al *hombre sabio*, quien actúa como testigo o juez en un asunto específico; el conocimiento se adquiere a través de la investigación del relato desde dos procesos: Histórico objetivo (*res gestae*) y Descripción a través de la historiografía (*historia rerum gestarum*), con los que se estudia y exponen, de acuerdo con determinados principios y métodos, los *acontecimientos y hechos* que pertenecen al tiempo pasado a través de sus diversas etapas, entre ellas: contemporánea; moderna; medieval; del arte; de la música; de la ciencia o de la teología que han permitido el desarrollo de la humanidad desde sus orígenes hasta el momento presente.

Acontecimientos y relatos han posibilitado al conocimiento de la historia constituirse en los recursos de los hechos sociales valorados por los sujetos a partir de procesos de validez social que los legitima y permite su construcción:

Existe un viejo uso del conocimiento histórico dedicado a desmontar mitologías, a “matar monstruos y descifrar enigmas” Nietzsche.

El problema es que esos monstruos, esos enigmas, nos son a menudo confortables como señaló Antonio Gramsci a las verdades del “sentido común”: Un cuerpo de ideas que se nos presen-

tan como evidentes –naturales–, en las que todos estamos de acuerdo, pero en las que, a fin de cuentas, radica el principio de nuestra imperceptible dominación (Aravena, 2010, p. 2).

Sin embargo, la historia como ciencia social que estudia al hombre, los fenómenos que le han permitido dicho desarrollo y los procesos de los sistemas sociales que los hacen posible requiere, como señala Diamond (2006), de acuerdo con su multidimensionalidad, multirreferencialidad e interactividad de otras construcciones y métodos para aprehender la extrema complejidad que los distingue de otros fenómenos naturales; así como de herramientas científicas, lógicas, teóricas y filosóficas para explicar el caos y la incertidumbre de fenómenos como parte de los objetos de estudio del actual mundo globalizado desde la perspectiva de una nueva modernidad como paradigma del siglo XXI.

Acontecimientos como síntomas generalizados por la *posmodernidad* y *modernidad líquida*, propios de la economía acelerada del rumbo de la participación, el desarrollo productivo y social que impacta en la ciencia, la tecnología, la información; así como en las construcciones pluriculturales, al igual que la sociedad del conocimiento o en los ambientes laborales definidos por la innovación y la globalización que exigen otras formas de complejidad (Thompson, 2010) y por tanto, otra visión de constitución de la ciencia de la Historia como refirió Braudel (1979a, p.19) en la Lección Inaugural, leída el viernes 1 de diciembre de 1950 en el College de France. Cátedra de Historia de la Civilización Moderna:

La historia se encuentra, hoy, ante responsabilidades temibles pero al mismo tiempo exaltantes. Sin duda, porque siempre ha dependido, en su ser y en sus transformaciones, de condiciones sociales concretas. "La historia es hija de su tiempo." Su preocupación es, pues, la misma que pesa sobre nuestros corazones y nuestros espíritus. Y si sus métodos, sus programas, sus respuestas ayer más rigurosas y más seguras, y sus conceptos fallan todos a la vez, es bajo el peso de nuestras reflexiones, de nuestro trabajo, y, más aún, de nuestras experiencias vividas.

METODOLOGÍA Y RESULTADOS

La noción de ciudadanía como eje de análisis forma parte de una investigación cualitativa que revisa la formación docente, vía elementos que orientan la enseñanza de la Historia y las reconfiguraciones elaboradas por profesores de ciencias sociales a partir del *habitus profesional* del que forman parte en la educación secundaria; y, en este caso, de contribuir al conocimiento de la participación democrática desde el principio de inclusión para la mejora institucional que se realiza desde las prácticas de la gestión escolar.

Los resultados de las entrevistas semiestructuradas a docentes de disciplinas de ciencias sociales son producto del análisis hermenéutico desde presupuestos inter, multi y transdisciplinarios que dan cuenta de categorías como *igualdad*, *derechos humanos* y *participación*, producto de la articulación categorial ha permitido revisar ¿qué tipo de construcciones y reconfiguraciones de la noción de ciudadanía de profesionales de Ciencias Sociales están presentes en los procesos de su enseñanza?

Dicho ejercicio hermenéutico del instrumento aplicado permitió establecer a través de los *nodos* los niveles de triangulación que se reconocen desde el mapeo categorial; dichas conexiones se correlacionaron entre los diversos actores que participaron: profesores en proceso de formación, profesores en ejercicio profesional y docentes formadores de docentes de campos disciplinarios de Historia y Formación Cívica y Ética.

Lo que representó (Delgado, 2009, p. 29) la presencia de saberes compartidos de campos de conocimiento social en forma de red, por lo que podemos señalar que el cruce epistémico queda configurado desde una perspectiva transdisciplinaria, epistemológica, ontológico y metodológica al compartir teorías y experiencias para el entendimiento y comprensión global del problema o el fenómeno.

Misma que recupera la estructura de los *Índices de inclusión* del aprendizaje y la participación en la escuela (Índex) del *Center for Studies in Inclusive Education* (CSIE) en el año 2000 y en 2015 por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) que con apoyo de la Fundación Hogar del Empleado (FUHEM) adaptaron el Índex y publicaron la Guía para la Educación Inclusiva para el desarrollo del aprendizaje y la participación en los centros escolares para Iberoamérica.

La cual, se toma como referente para el diseño e instrumentación en el Documento elaborado por la Secretaría de Educación Pública “Estrategia de Equidad e Inclusión en la Educación Básica” como *Indicadores para elaborar el Diagnóstico Institucional* como base para la toma de decisiones en la elaboración de la *Ruta de Mejora Escolar*.

Miradas Múltiples en la Noción de Ciudadanía

El Artículo 3o Constitucional pone de manifiesto el camino para garantizar el progreso permanente de la cultura nacional con las aspiraciones de que los ciudadanos convivamos en un clima de libertad, igualdad, justicia y democracia como lo señalan algunos profesores

...al hablar de la calidad educativa es inevitable no considerar los rubros de justicia e igualdad, se aspira que trasciendan los valores como la identidad nacional... nos debemos esforzar por conservarlos y transmitirlos, ser más solidarios tanto con los alumnos como con los padres de familia y ellos con la comunidad...” (Entrev. Profr.)

Si bien, uno de los valores de la *democracia* es la *solidaridad* y la *identidad* no solo es el resultado de una transacción entre valores heredados y una construcción a la que se aspira o se impone por la situación actual sino un proceso relacional, entre sí mismo y los otros, lo que permite la identificación y a su vez la diferenciación al ir construyendo la experiencia de las relaciones con interacciones, justo por el contacto con los demás, el entorno social, cultural e institucional en que desarrollan las funciones cotidianamente. Lo que permite recuperar su complejidad; ya que están presentes planos personales, sociales y culturales de los actores a través de una serie de representaciones, roles, conocimientos y valores que son compartidos por la comunidad.

Para algunos profesores en formación, la intencionalidad de igualdad se constituye desde el respeto mutuo “...el docente con una racionalidad crítica es el precursor de romper las barreras étnicas, sociales, económicas, físicas y culturales que imposibilitan la formación inclusiva” (Entrev. Profr.); si bien se reconoce que los profesores están informados de los acontecimientos y fenómenos sociales de nuestro país a nivel internacional, el indicador de género y de interacción con ciudadanos de otros países consideran que “...es materia para continuar impulsando una comunidad más amplia...” (Entrev. Profr.), misma que puede ponerse en riesgo, al transitar de un comunitarismo multicultural a un universalismo abstracto o puramente formal equivalente a una “homogeneización cultural” bajo el impulso de una racionalidad radical o crítica o, como señala Dworkin (1979), un cosmopolitismo turístico.

Para la mayoría de los profesores en formación los Derechos humanos “...devela que los centros escolares fomentan y los reconocen...” (Entrev. Profr.), lo que contrasta con otro de los indicadores cuando refieren a la práctica democrática como el ejercicio fundamental en la organización y participación del centro educativo “...no siempre se actúa, hay muchos elementos que aceptamos, algunos por comodidad y otros para no tener problemas; pero nuestro trabajo se vuelve cada vez más burocrático” (Entrev. Profr.), al igual que la noción de inclusión; aunque en estas predomina una visión positiva de un 80 % de que se actúa con un modelo de ciudadanía democrática y por igual con valores inclusivos, un 20 % de sus respuestas las colocan en una percepción de desacuerdo o que les ...faltan elementos para verter una opinión al respecto, pues mi percepción es diferente a la de los demás compañeros” (Entrev. Profr.).

Autores como Martín-Castilla (2010, pp. 47-60) señalan que parte del modelo burocrático el paradigma tradicional de la administración pública poseía un carácter centrado en el cumplimiento formal de la legislación y garante de los derechos del ciudadano frente a las posibles arbitrariedades del Estado. Modelo caracterizado por el énfasis en los aspectos políticos y burocráticos, en detrimento de los de gestión y relación o prestación de servicios a los ciudadanos, así como de criterios de seguimiento, evaluación y control, difuminando las responsabilidades entre los diferentes niveles de autoridad.

Los profesores señalan que “...la participación en los centros escolares posibilitan procesos de desarrollo participativo cuando todos nos involucramos casi en un 99 %” (Entrev. Profr.), pero esta participación, ligada con la inclusión como proceso de servicio existen algunas tendencias que expresan “no estar de acuerdo con los servicios de participación en la inclusión” 20 %, ya que “la infraestructura de los centros educativos, sean los edificios y patios no cumplen las expectativas de ser un servicio que facilite el acceso y participación para la mejora educativa y es muy difícil que nos pongamos de acuerdo para hacer que las cosas cambien” (Entrev. Profr.).

Si bien la participación ciudadana como refiere Rokeach (1979) se constituye en el medio por el cual puede ser analizando el comportamiento de actitudes relacionadas con valores particulares que afectan o benefician directamente a la comunidad como son: libertad, igualdad, justicia y convivencia pacífica, sea en su impacto individual o en el marco de la organización, para la definición y evaluación de las políticas públicas; también es un:

Derecho a expresarse libremente, derecho a acceder a la información pública, derecho a la educación, derecho a pensar libre. Derecho a comunicación orgánica en la web y redes sociales. Deber ser propositivo, informarse en fuentes primarias e imparciales, hacer uso de infraestructura educativa, cultural y tecnológica, no asumir posturas extremistas ni de exclusión y buscar consensos... (Entrev. Profr.)

Elementos que pueden ser fortalecidos a través de la convivencia democrática al promover el ejercicio de los derechos ciudadanos como señalan la mayoría de los profesores:

...rescatar las garantías individuales universales y enfatizar el desempeño de México en el contexto global, para cultivar un espíritu de compromiso nacional, que permee a los niveles de cotidianidad para que los ciudadanos puedan evolucionar en sus interacciones diarias como comunidad y como seres humanos que comparten un espacio geográfico y cultural; que exista un verdadero compromiso y de ser posible una disciplina o meta común orientada a fomentar la excelencia en los roles que cada individuo desempeña en diferentes núcleos y ámbitos; primero como nación, para poder posteriormente articularnos sana, objetiva y óptimamente en lo internacional” (Entrev. Profr.)

Al impulsar los espacios y mecanismos de participación ciudadana, la educación como bien público requiere de una coordinación y articulación que suma los esfuerzos entre organismos públicos, organizaciones privadas y la sociedad civil.

Construcciones desde la Formación Docente

El concepto de ciudadanía, es

[...]de gran relevancia en la actualidad y en la docencia ya que a través de él se promueve la participación desde un enfoque de inclusión en el aula y en los centros educativos, en la perspectiva que todos cursan asignaturas que les permiten como estudiantes recibir principios, valores y competencias sociales para valorar su educación formal, son actores claves para el nuevo modelo de sociedad basada en el conocimiento... (Entrev. Profr.)

Es importante señalar que para las democracias liberales, el concepto de *ciudadanía* implica, como señala Vidal (1990), la *paradoja de la legitimación democrática*; es decir, son *internamente incluyentes*, pero también *externamente excluyentes*, basadas en el lenguaje universal de los derechos humanos fundamentales: libre asociación y participación, pero al mismo tiempo la ciudadanía define claramente quiénes son los sujetos de prerrogativas dentro de ciertos límites territoriales y de membresía política. Lo que compromete los fines del proceso democrático que se sustenta sobre el individuo libre y autónomo y que puede implicar el tránsito de la democracia liberal a la democracia masificada transformando el principio mayoritario que tan sólo es una cuestión procedimental, en algo dotado de fines propios.

México se caracteriza por "...su diversidad cultural y lingüística y la enseñanza de la historia en el sistema educativo es la base a conformar la conciencia del criterio de unidad nacional, la enseñanza de la historia permite a los estudiantes la comprensión del desarrollo de las sociedades" (Entrev. Profr.) para entender el presente de la realidad de nuestro país para explicar y comprender el pasado histórico, su enseñanza se contempla como "un proceso cognitivo y la revisión de los acontecimientos posibilitan el análisis crítico del discurso histórico lo que va ir conformando la identidad del individuo y de la sociedad en una dinámica en espiral y de creciente complejidad a lo largo de la formación del estudiante" (Entrev. Profr.).

En los artículos 1º y 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (PLF, 2013) se establece que: Todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en la Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano es parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse. Prohíbe toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas. Mandata que todas las autoridades, en el ámbito de sus competencias, tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad.

Así como el nuevo Programa de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria. Plan de Estudios 2018, Historia y Formación Integral de la persona, primer semestre que señala "la enseñanza de la Historia se caracteriza con la intención de que los estu-

diantes analicen la realidad y actúen con una perspectiva histórica, se concibe como una disciplina formativa, en el que se resalta la enseñanza de la historia y su función social, valorando la necesidad de tolerancia, el respeto a los derechos humanos y la vida democrática” (SEP, 2018, p. 4).

Las reformas curriculares en la Formación Docente

En las tres últimas décadas se han realizado esfuerzos reformar el *currículum* en los diferentes niveles educativos de la educación obligatoria (preescolar, primaria, secundaria y bachillerato) y recientemente en educación normal, actualizando sus contenidos y proporcionando a los docentes, apoyos para transformar las prácticas pedagógicas, así como para enriquecer los contextos de aprendizaje.

Estas reformas han surgido con la intención de alinear los contenidos con las demandas del mercado laboral y en forma particular en desarrollar competencias básicas que incluyan habilidades generales para cualquier tipo de trabajo, así como “promover, entre otras, la autogestión en un contexto de relaciones de interdependencia, inculcar valores como la autodisciplina, la responsabilidad, el orden y la capacidad de trabajar en colaboración” (INEE, 2018, p.44); para dar respuesta a las tendencias neoliberales que para algunos sectores ha sido motivo de controversias, al quedar fuera el verdadero sentido de la educación y quedar desdibujada la educación para mejorar la propia vida ante la necesidad de educar a una sociedad en la libertad de aprender siendo capaz de dialogar y de comprometerse desde los valores básicos de racionalidad, libertad, solidaridad, justicia y tolerancia, las cuales son las verdaderas competencias humanas, como señalan Gimeno (Lozano & Traver & Segarra, 2018), al sentido formativo de la escolaridad universal y de qué llenamos el tiempo de la escolarización. Un vacío que ha sido ocupado por las demandas de los sectores sociales más activos y por el mercado.

Reconfiguraciones en el *Habitus Profesional* en la Educación Secundaria

La mayoría de los docente en servicio señalan que “[...] todos los docentes en formación deben de reconocer y asegurar un mejor funcionamiento de la democracia, en su ser, en el hacer y en el saber conocer y en saber convivir, a través de acciones que pongan en práctica cuando participen en el ejercicio profesional y no se conformen como una cultura social informada que adopta formas autorreguladas, inclusivas, pacíficas, responsables y hasta de cierta complicidad con los directivos...” (Entrev. Profr.). En este sentido alertar al profesional que realizará una práctica *normada*, Bourdieu (1996) advierte sobre la necesidad de guardarse de buscar en las producciones del *habitus* más lógica de la que hay en él; ya que la lógica de la práctica es ser lógica hasta el punto donde ser lógico cesaría de ser práctico.

Dicha noción de ciudadanía en su aplicación a la participación democrática, tanto del lado de los profesionales que la ejercen como los futuros docentes la refieren como “...la capacidad de ejercer los derechos que garantiza a cada individuo el orden normativo vigente” (Entrev. Profr.).

CONCLUSIONES

Los elementos que han señalado los profesores entre la formación inicial y sus procesos de ciudadanía replanteen sus visiones no solo desde otras posturas de mayor complejidad sino del ejercicio de corresponsabilidad en la formación de ciudadanos de México.

El Cuerpo Académico de Gestión Escolar intenta acompañar desde las construcciones de participación de qué forma la perspectiva epistemológica de la complejidad desde procesos de ciudadanía colectiva contribuyendo tanto al desarrollo de pensamientos disruptivos que faciliten la creación de nuevos contextos relacionales entre sujetos que proceden desde diferentes disciplinas y generar prácticas transdisciplinarias que puedan verdaderamente responder a los desafíos educativos del nuevo milenio.

La mayoría de los enfoques de los maestros entrevistados reconoce que la noción de ciudadanía está impregnada de tendencias que pueden o no volverse reales como la *posverdad*, en función de los sujetos y sus acciones; el conocimiento de la historia, no es el vehículo para predecir lo que la sociedad será en determinado tiempo futuro sino ayudar al sujeto a situarse en las coyunturas del tiempo presente y potenciar el futuro como el espacio de posibilidad es viables para el desarrollo de acciones reales acordes a las acciones conscientes como actor social.

Las diferentes visones parceladas de la realidad que manifiesta la población entrevistada, independientemente de la época de formación, se tienen que reconocer colectivamente e intentar revisarlas críticamente a fin de contrarrestarlas desde las bases de una epistemología crítica con la que su visión distinta de la concepción actual de Historia como disciplina sea la vía de conocimiento para anticipar el futuro y menos la transformación de la realidad.

El riesgo de no captar a la realidad en movimiento desde los procesos de formación inicial, basados en una rigidez disciplinaria y en ocasiones alejada de las nociones de la filosofía de la ciencia; en particular, de una epistemología crítica, aleja la posibilidad de la constitución de sujetos sociales transformadores, porque sin entender estos procesos tampoco se comprendería el real sentido del conocimiento histórico como medio de potenciar el cambio social.

REFERENCIAS

- Aravena, P. (2010). La Historiografía Garante de la Historicidad. (Apunte sobre el Sentido de la Escritura de la Historia), en *Analecta Revista de Humanidades*, 4(111). Chile: Universidad Viña del Mar-Universidad de Valparaíso.
- Benhabib, S., et al. (coords.). *Identities, Affiliations and Allegiances*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Índice de I Inclusión Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. New Redland, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Bristol: UNESCO/Edición Centre for Studies on inclusive Education (CSIE).
- Bourdieu, P. (1996). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1996). El habitus profesional, en *Lareproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Braudel, F. (1979). *La historia y las Ciencias Sociales*. España: Alianza.
- _____. (1979a). *Lección Inaugural*. Leída el 1 de diciembre de 1950 en el College de France. Cátedra de Historia de la Civilización Moderna.
- Castilla, M. (2010). La administración inteligente: un modelo de administración pública orientada al servicio del ciudadano. *Revista Auditoría Pública*, 36.
- Dawkins, R. (1979). *El gen egoísta*. Barcelona: Labor.
- Delgado, R. (2009). La integración de los saberes bajo el enfoque dialéctico globalizador: La interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en educación. *Investigación y postgrado*, 24(3).
- Diamond, J. (2006). *Colapso. Por qué unas sociedades perduran y otras desaparecen*. Barcelona: Debate.

- Frigerio, G. (comp.) (2000). *Políticas, instituciones y actores en educación*. Argentina: Novedades Educativas-Centro de Estudios Multidisciplinarios.
- INEE. (2018). *Educación para la democracia y el desarrollo de México*. México: INEE.
- Nava, Avilés. M.V. (coord.) (2018). *Gestión escolar, liderazgo y gobernanza. Construcciones, de construcciones y retos en instituciones de educación obligatoria*. México: Mc.Millan Editores.
- Lozano Estivalis, M., Traver-Martí, J. A., & Segarra T. (2018). Responsabilidad educativa para un compromiso ciudadano crítico. *Revista Académica. Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(97). España: Universidad de San Andrés y Arizona State University.
- Nava, V. & Huerter'O, L. & Carro, N. (2019). El liderazgo y la gestión escolar. Construcciones, perspectivas y reconfiguraciones desde su complejidad. *Revista Práctica Docente*, 1(1). México: DGENAM/AEFCM.
- Ochman, M. & Cantú, E. (2013). Sistematización y evaluación de las Competencias Ciudadanas para Sociedades Democráticas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56).
- Perrenoud, P. (2016). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México. SEP-Graó.
- PLF. (2013). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: PLF.
- Ricoeur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oublié*. París: Seuil.
- _____. (2004). *Tiempo y Narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. 5ª ed. Argentina: S. XXI.
- _____. (2009). *El tiempo narrado*. (4ª Ed). Argentina: Siglo XXI.
- Rokeach, Milton. (1979). From individual to institutional values: With special referenceto the values of science,. Milton Rokeach (Ed.), *Understanding Human Values Individual and Societal*. Nueva York: The Free Press, Collier MacMillan Publishers.
- SEP. (2018). *Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria. Plan de Estudios 2018, Historia y Formación Integral de la persona. Primer Semestre*. México: SEP.
- Thompson, J. (2010). *Creating Interdisciplinary Campus Cultures, A Model for Strength and Sustainability*. California: Association of American Colleges and Universities. John Wiley & Sons.
- Vidal. E. (1990). Paradojas de la democracia. *Anuario de Filosofía del Derecho*, VII, 47-58.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la Razón I. Dialéctica y apropiación del presente*. Barcelona: Anthropos.

LA HISTORIA RECIENTE DE LA EDUCACIÓN COMO DERECHO HUMANO

HUGO CRUZ VARELA
UPN-IEMS

Resumen

Con base en la propuesta historiográfica la historia del tiempo presente se conceptualiza la educación como derecho humano y su construcción histórica durante los últimos treinta años en México. Se analiza cómo pasó la educación de ser una garantía individual a concebirse como derecho humano, mediante lo que he llamado el proceso de institucionalización de los derechos humanos en México. Analizo las repercusiones de estos cambios para la política educativa y la enseñanza de la historia.

Palabras clave: educación, derecho humano, enseñanza, historia.

INTRODUCCIÓN

Abordo la perspectiva histórica de la educación como derecho humano de las últimas tres décadas, para ello me baso en la propuesta historiográfica la historia del tiempo presente (HTP). Inserto en esta propuesta historiográfica lo que yo llamo la institucionalización de los derechos humanos en México, para comprender la transformación a nivel constitucional de la educación como garantía individual a la educación como derecho humano, así como las repercusiones que tuvo este cambio para la política educativa y sus implicaciones para la enseñanza de la historia.

El trabajo está dividido en tres apartados, en el primero analizó la historia del tiempo presente y la forma como se inserta en ésta propuesta la institucionalización de los derechos humanos en México. En un segundo apartado describo el proceso de construcción de la educación como derecho humano y su repercusión en la política educativa en México. Cierro en la tercera parte, a modo de conclusión, con las implicaciones de estos cambios para la enseñanza de la historia.

Historia del tiempo presente y la institucionalización de los derechos humanos en México

La HTP apareció en Francia desde los años sesenta del siglo XX, como una reacción a los temas abordados por la nueva historia de Annales que dejó en el olvido los temas políticos del periodo entre guerras y de la posguerra. Se consolidó a finales de los años setentas del mismo siglo. De ese tiempo para acá se ha difundido su propuesta teniendo cierta aceptación, pero se ha enfrentado con obstáculos propios de la disciplina histórica más ortodoxa o positivista, que señala entre otras cosas la imposibilidad de la disciplina histórica para abordar temáticas muy contemporáneas, que abarcan la temporalidad del historiador, ya que éste perdería imparcialidad y objetividad al estudiar acontecimientos históricos que le haya tocado vivir, se establece que debe mediar cuando menos medio siglo entre el historiador y los acontecimientos que se estudian. (Sauvage, 1998) Abarca una temporalidad que va de la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días, que contrasta con la periodización tradicional de la historia contemporánea; del siglo XVIII a mediados del XX. Ante ello los historiadores de la HTP han tomado un reto enriquecedor: converger en un problema de investigación y reflexión compartido por distintas disciplinas y aprender a desarrollarse en sintonía, o no, con los discursos y demandas de grupos sociales y políticos, con la presencia de memorias que pelean por su hegemonía (Dutrénit, 2010).

Los acontecimientos políticos, sociales, económicos y culturales del pasado reciente son el principal objeto de estudio de la HTP, aquellos que impactan la cotidianidad de la primera, segunda y tercera generación de las personas. Es la relación de los grandes acontecimientos con la cotidianidad de varias generaciones, que los viven, padecen, incorporan, adaptan e interiorizan. Es precisamente en este nivel, de lo cotidiano, donde la memoria con todas sus subjetividades se hace presente, generando la demanda por el conocimiento y entendimiento de la forma cómo se relaciona lo trascendental con lo cotidiano.

Es el conocimiento de las distintas representaciones de lo colectivo e individual sobre el pasado reciente, que no se localiza en otras fuentes sino en el de los mismos protagonistas. Es la irrupción del presente en la disciplina, donde su mayor innovación es la interacción presente-pasado de los acontecimientos trascendentales, que se manifiestan cotidianamente en los distintos espacios públicos y privados. En este sentido, la HTP puede también centrarse en aspectos cotidianos, localizar

en sus diferentes actividades aspectos de la memoria colectiva e individual de acontecimientos recientes (Dutrénit, 2010).

Otro de los asuntos centrales de la HTP es la experiencia vivida tanto por los sujetos de estudio como por el historiador. Este último se enfrenta a lo que Hobsbawm señaló, que:

Todo historiador o historiadora tiene su propia vida, una posición privada desde la cual examina el mundo... es una parte del pasado que es parte del presente de los historiadores...la experiencia vital de un individuo es también una experiencia colectiva (1997, p. 231).

El historiador inglés, uno de los más importantes a nivel mundial, nos recuerda que el historiador, como sujeto, es también de alguna forma producto del tiempo que le tocó vivir: pero que sin embargo una cosa muy distinta es escribir la historia de tu propia vida y los problemas, de cómo la perspectiva con que contemplas el pasado puede cambiar a medida que avanza la historia; y el problema de cómo librarse de los supuestos de la época que comparte la mayoría de nosotros, es decir la objetividad y subjetividad en la que está inmerso el historiador del tiempo presente. Para Hobsbawm:

Es inevitable que la experiencia personal de estos tiempos dé forma a la manera de verlos, e incluso a la manera de valorar los datos a los que todos debemos recurrir y luego presentar, con independencia de nuestros puntos de vista (1997, p. 232).

Señala que un historiador “tiene que hacer un esfuerzo de imaginación para sacarla, tiene que estar dispuesto a dejar en suspenso creencias que se basan en su propia experiencia de la vida y debe llevar a cabo mucho trabajo de investigación que es difícil” (Hobsbawm, 1997, p. 233). Para ello, el historiador del tiempo presente tiene una herramienta definitiva que le ha proporcionado el paso del tiempo; la visión retrospectiva, dentro de la cual debe considerarse tres aspectos, “el de la fecha de nacimiento del historiador o de su generación, el de cómo la perspectiva con la que se mira el pasado puede cambiar a medida que avanza la vida y el cómo librarse de los supuestos de la época que se comparte con la mayoría de los coetáneos” (Hobsbawm, 1997, p. 235).

Así, se enfrenta a una realidad marcada por la fragmentación de la sociedad en relación con el pasado, en donde la generación de los conocimientos está cargada de debate público e intervención gubernamental. Es el tiempo de los testigos presenciales, donde hay una memoria viva. En la HTP el historiador se enfrenta a dos formas de abordar la historia; la memoria individual o colectiva y la historia como disciplina científica. Memoria e historia son dos maneras de representación del pasado. Memoria como construcción subjetiva, como campo diverso y multiplicador de narraciones sobre el pasado, y la historia como disciplina que está obligada a desmontar mitos políticos o sociales disfrazados de historia, el profesional se debe debatir con independencia de sus simpatías, al grado de ser conscientemente crítico de su propia subjetividad (Dutrénit, 2010).

La HTP tuvo un nuevo auge con la transición de las dictaduras sudamericanas a la democracia, principalmente en los años noventa, nueva ola que llega hasta nuestros días. Como señala Hobsbawm: “solo para demostrar cómo vivir dos o tres años dramáticos puede cambiar la forma en que un historiador contempla el pasado” (1997, p. 238) A partir de este momento, el desarrollo de la HTP se identificó con los grandes cataclismos políticos y sociales. Con acontecimientos que para la sociedad le han sido traumáticos, como por ejemplo los hechos violentos ocasionados por el Estado de un determinado país, la violación sistemática de los derechos humanos como las

desapariciones forzadas, como fue el caso de las dictaduras chilena y argentina, o como el caso del 2 de octubre y las desapariciones forzadas en México durante la llamada guerra sucia de los años 70, o más recientemente el caso Ayotnizapa de 2014 en México.

Ello confrontó la memoria colectiva con la historia oficial, con las narrativas oficiales que se desprendieron de alguna forma de la historia profesional, desatando una enconada lucha en los escenarios presentes. El pasado no es solo por lo que fue, es también por lo que significa y, aún más, se revisa desde el hoy. Memoria e historia interactúan en la medida que existen memorias fuertes que impugnan la narración histórica. La memoria se alimenta de la cualidad de lo recordado y de sus distintos momentos, desde aquella que duele, la del trauma, que no se verbaliza, hasta la que se implanta en el espacio público. Desde finales del siglo XX y lo transcurrido del XXI, tanto en América Latina como en Europa, se ha desatado una ruta de judicialización del pasado. La judicialización del pasado impone el llamado a tribunales del historiador, una convocatoria al profesional que es, a la vez, un protagonista de su tiempo. (Dutrénit, 2010)

Por otro lado, el abordaje histórico de los derechos humanos está en relación con los crímenes de lesa humanidad generados por las dictaduras en América Latina. Pero no es el caso de México, pues formalmente en México no ha habido dictaduras como las sudamericanas. Aunque Mario Vargas Llosa en su momento (los años noventa) señaló que México era la dictadura perfecta, en alusión directa al reinado del PRI. En este sentido señaló, que si hubiera habido transición a la democracia en México, como fue en el caso de los países sudamericanos después de las dictaduras, la izquierda en México hubiera gobernado al país desde 1988 y, al igual que en Sudamérica, se habría dado un distanciamiento de las políticas económicas impuestas por el neoliberalismo. La diferencia entre las dictaduras sudamericanas y la dictadura perfecta en México, son sus contextos históricos. Hoy en la región, la promoción de la verdad sobre el pasado (en esto consiste la utilidad de la historia) y la conservación de su memoria están íntimamente ligadas a la defensa de los derechos humanos y al fortalecimiento de su democracia (Dutrénit, 2010).

En los últimos años México ha asistido a una paradoja en torno al desarrollo de los derechos humanos. Por un lado, desde las dos últimas décadas del siglo XX hasta la actualidad el Estado mexicano, como parte de los acuerdos internacionales que en la materia ha suscrito, llevó a cabo el proceso de institucionalización y marco jurídico de los derechos humanos. Así, con la creación de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) en 1991 y las diversas comisiones estatales de derechos humanos en los años posteriores, con la reforma constitucional en materia de derechos humanos en junio de 2011 (DOF, 10 junio 2011) y la recién elaborada Constitución de la Ciudad de México (febrero de 2017); la cual fundamentó buena parte de sus artículos en los derechos humanos y la perspectiva de género, es actualmente una de las constituciones del país más avanzada en la materia.

Con todos estos procesos de institucionalización de los derechos humanos éstos se consolidan política y jurídicamente. Fue un cambio que implicó la transformación de la cultura política, social y jurídica del aparato de Estado en México. Así, la relación de los derechos humanos con los valores democráticos; tolerancia, igualdad, respeto y diversidad, los han posicionado como los principales referentes morales de la ciudadanía del siglo XXI, reivindicando los derechos sociales por encima de los valores del auge del libre mercado (Fariñas, 2004).

Sin embargo, pese al desarrollo político, jurídico y constitucional que han tenido los derechos humanos en México, así como la relación de los derechos humanos con la nueva ciudadanía del siglo XXI, la inseguridad y violencia que padece la sociedad mexicana ha llegado a niveles extremos, la constante ha sido la sistemática violación de los derechos humanos de diferentes sectores

sociales por parte del Estado mexicano. El Estado mexicano ha sido el que ha reivindicado jurídica e institucionalmente los derechos humanos, pero también ha sido quien más los ha violentado. Firma acuerdos internacionales en la materia, pero al interior simula darles cumplimiento, en tanto la población padece la falta de sus garantías.

La crisis de derechos humanos en México es sistémica porque es generada por el sistema económico-político imperante en México desde hace más de 30 años, a saber; el neoliberalismo globalizado. (Rodríguez y Palacios, 2014) Lo anterior ha generado una excesiva desigualdad social, concentración de la riqueza y una extendida pobreza extrema. Los derechos humanos siguen chocando de frente con las condiciones de desigualdad económica y social que genera el modelo económico político impuesto en México. Los derechos humanos no han incidido en los problemas sistémicos que generan las condiciones de pobreza y desigualdad social que padecen millones de personas y que provocan una generalizada violación a sus derechos humanos (Estévez, 2007). Los jóvenes son el sector social más vulnerable de la crisis social y de derechos humanos que vive el país. Una realidad que los excluye, margina y discrimina. Su futuro se ve fracturado por las pocas expectativas que el sistema económico político imperante les proporciona. En este contexto, los Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales (DESCA) aprobados en 1966, de los cuales la educación forma parte, tienen una relevancia especial, ya que son los que deberían incidir en el ámbito de la economía política para generar condiciones materiales de bienestar y movilidad social.

La construcción de la educación como derecho humano y su repercusión en la política educativa

La educación desde una concepción internacional relacionada con los derechos humanos apareció por primera vez después de la Segunda Guerra Mundial, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, en su artículo 26. Sin embargo la concepción más amplia de concebir la educación como un derecho humano se plasmó en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) firmado en 1966. Más recientemente se le agregó el concepto de Ambientales. (PIDESCA) Lo que prevalecía a nivel local en México en cuanto a la educación era que se seguía concibiendo como garantía individual, no como un derecho humano.

El derecho a la educación concebido como garantía individual estuvo siempre en relación al marco jurídico que se estableció en México a través de su historia. Inició con la Constitución de 1857 y continuó con la Revolución Mexicana. La institucionalización de la educación como garantía individual se consolidó con la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921. (Staples, 2010) El derecho a la educación como garantía individual fue utilizado por el estado mexicano para su propia consolidación política, formadora de la ciudadanía nacional.

Así el derecho a la educación se circunscribió a una obligación política del Estado-Nación, sujeta al ámbito político, al grupo en el poder. Los principales actores del proceso educativo; estudiantes y maestros, dentro de esta concepción del derecho a la educación eran solamente receptores del curriculum oficial que establecía el Estado. El derecho a la educación como una garantía individual implicó que por mucho tiempo la obligatoriedad del Estado mexicano estuviera en relación a la educación primaria. Dicha garantía individual duró desde el triunfo del liberalismo político a mediados del siglo XIX hasta los años ochenta del siglo XX.

Es justo durante los años ochenta y los noventa del siglo XX en que empieza a ver un cambio en la conducción de la rectoría del Estado en el campo educativo. Presenciamos una ruptura radical con las políticas emanadas de la Revolución Mexicana y una elaboración de la política educativa que respondió cada vez más a los ámbitos internacionales, como lo señala Rizvi y Lingard (2013):

Los discursos de los textos políticos ya no se sitúan solamente en el contexto nacional, sino que provienen cada vez con mayor frecuencia de las organizaciones internacionales y supranacionales, tales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM) y la Unión Europea (UE) (p. 38).

Así, las reformas educativas y los cambios acaecidos desde los años ochenta y noventa en el ámbito de la política educativa estuvieron en línea con lo que planteaban estos organismos internacionales del ámbito económico. La obligatoriedad de la educación secundaria en 1993, el examen de la COMIPEMS iniciado en 1996 para ingresar a la educación media superior, el inicio de las evaluaciones estandarizadas como CENEVAL y PISA, la Reforma Integral de la Educación Media Superior en 2009 y finalmente la obligatoriedad de la Educación Media Superior en 2012, son ejemplos de políticas educativas que respondieron a los dictados de los organismos internacionales antes mencionados. De alguna forma el Estado-Nación en México perdió la soberanía nacional en materia educativa, pues trascendió cada vez más al ámbito internacional. La misma ONU y la UNESCO desde una concepción de la educación distinta a la que promueven la OCDE y el Banco Mundial, entraron en la lógica de definir desde lo internacional la política educativa en México. (Aboites, 2012)

Por el influjo de los organismos internacionales relacionados con los derechos humanos y la educación, México se adhirió en 2005 al Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (PMEDHONU), puesto en marcha por parte de la ONU. De lo que trató fue el de incluir en los planes y programas de estudio, de todos los niveles educativos de los países miembros la enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos, pues se concibió que los sistemas de enseñanza desempeñan una función esencial en la promoción del respeto, la participación, la igualdad y la no discriminación en nuestras sociedades.

Dicho programa concibe la educación para los derechos humanos como un proceso a lo largo de toda la vida que construye conocimientos y aptitudes, así como actitudes y comportamientos, encaminados a la promoción y defensa de los derechos humanos. (PMEDHONU, prólogo) De estos programas se desprendió en 2011 una declaración en conjunto de todos los países miembros que suscribieron el programa: Declaración de las Naciones Unidas Sobre Educación y Formación en Materia de Derechos Humanos (DNUFDH), firmada por México, donde se estableció como acuerdo y compromiso de los gobiernos firmantes se incluyera en los planes de estudio de todas las instituciones de enseñanza la formación en materia de derechos humanos.

Este documento fue la base para establecer los derechos humanos a nivel constitucional en México en 2011, y decretar en 2012 la educación media superior como obligatoria dentro del artículo tercero constitucional. Así, la política educativa en México donde se incluyen la formación para los derechos humanos quedó establecida en los siguientes documentos: la Ley General de Educación 2013, la Ley del INEE, El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, el Programa Sectorial de Educación, Modelo Educativo 2017 y Constitución de la CDMX. Con ello su aplicación y protección están establecidas constitucionalmente, y es desde esta ley suprema, en que las distintas instancias y órdenes de gobierno están obligados a darles cumplimiento. Se reconoció a

la educación como un derecho humano, con carácter gratuito y obligatorio, en donde el Estado tiene la obligación de financiarla. En este momento se concibe a la educación como el medio por el cual los individuos pueden desarrollar sus capacidades y habilidades que les permitan participar activamente en sociedad.

La educación como derecho humano permite acceder a los demás derechos humanos. Es el medio más eficiente para combatir la pobreza, reducir las desigualdades sociales y aspirar a una sociedad en que todas las personas tengan igualdad de oportunidades para vivir una vida digna. Las perspectivas de movilidad que conllevó la educación se concibió como el medio por el cual acceder a condiciones de vida material más aceptables, la educación permite a las personas a tener puestos de trabajo mucho mejores, con salarios altos que cubran las necesidades de las personas y sus familias. Una educación que cubra las necesidades de aprendizaje y que forme las competencias que las personas requieren para desplegar a plenitud su vida; que desarrollen sus diferentes dimensiones de su condición humana; la cultural y la social, además de insertarse con mayores elementos al mundo del trabajo.

La educación amplía la capacidad de las personas para el ejercicio de la libertad de expresión y de opinión, brinda mayores herramientas para la participación política, las personas pueden ejercer su ciudadanía con mayor eficacia. Es desde aquí que se empieza a relacionar la educación, concebida como derecho humano, como parte fundamental de la condición ciudadana y ejercicio de la democracia (Observación General 13).

Una concepción de la educación donde no solo se prioriza la educación para el trabajo, sino la educación para el pleno desarrollo de la personalidad humana, que ayuda a empoderar a las personas para que puedan ejercer y exigir sus derechos, desarrollar su autonomía y mejorar su calidad de vida, orientada a los valores fundamentales de la tolerancia, la seguridad, la capacidad de tomar decisiones en favor de los demás, el respeto a la diversidad cultural, la educación para la paz, la no violencia y el desarrollo sostenible (Hevia, 2010).

A modo de Conclusión. Las implicaciones de la educación como derecho humano para la enseñanza de la historia

Concebir la educación como derecho humano trae como primera instancia agregar un nuevo capítulo a la línea de temática de la tradicional historia de la educación, es decir cómo se fue formando el nuevo paradigma educativo de concebir a la educación como un derecho humano en la segunda mitad del siglo XX, principalmente durante sus dos últimas décadas, y lo que llevamos del siglo XXI. Lo cual implica aceptar dentro de la línea de la historia de la educación la propuesta historiográfica la historia del tiempo presente.

Por otro lado, esta nueva concepción de la educación implica una reestructuración de los planes y programas de estudio de la materia de historia en todos los niveles educativos. Principalmente en los niveles básico y medio, que es donde predomina, por un lado la llamada historia tradicional, o la historia oficial, con todo y sus fines justificativos del poder en turno o del gobierno en turno. Es decir, a la historia escolar en los niveles básicos y medio implica el reto de cómo incorporar en los temas tradicionales, en esa periodización política, un eje transversal donde también se formen los estudiantes, desde esos contenidos históricos lo que busca la formación en derechos humanos. Esto no lo van a dar los nuevos programas de estudio, los cuales solo se limitarán a enunciar el eje transversal de los derechos humanos en los planes de estudio.

El que verdaderamente se va enfrentar a ese reto, como en cada reforma educativa que intenta innovar y modernizar el sistema educativo, es el docente, el que está en frente de las aulas, el que se enfrenta a la realidad cotidiana que viven los estudiantes. Sin embargo, considero, que el docente de historia es el que tiene más elementos para poder trabajar desde su disciplina la formación en derechos humanos con sus estudiantes.

El mayor reto al que se enfrentará la enseñanza de la historia en esta nueva concepción de la educación, como en muchos casos, será cómo equilibrar desde la disciplina las condiciones reales a nivel económico, político, social, y cultural se caracterizan por generar diversas prácticas de exclusión que en los hechos imposibilitan que los niños y jóvenes puedan ejercer a cabalidad dicho derecho. Es decir, en nuestro país legalmente no existe prohibición alguna para que una persona pueda acceder a la educación básica y media; al contrario, el Estado se ha dado a la tarea de asentar en la propia Constitución de la república su compromiso de proveer educación pública y gratuita a la población e, incluso, la obligación de los padres de familia de inscribir a sus hijos dentro del sistema educativo nacional.

Sin embargo, como suele suceder, una cosa es lo que la ley ordena y otra lo que sucede en la realidad. Existen múltiples condiciones que obstaculizan e impiden que una enorme cantidad de estudiantes continúen sus estudios a la largo del sistema educativo. Desde las económicas que obligan a los niños y jóvenes a desertar de la escuela en virtud de la necesidad de que ellos ingresen al mercado laboral para poder ayudar en la economía familiar, hasta las de género que constituyen una complicación mayor para que las mujeres estudien en las mismas condiciones que los hombres, pasando por las inequidades alimenticias, culturales, geográficas (distancia entre el hogar y la escuela), inseguridad en el transporte e incluso al interior de los recintos educativos, regímenes de poder y dominio específico al interior de las instituciones junto a un largo etcétera. Además, es necesario señalar que dichas condiciones de inequidad generadoras de exclusión se han acendrado a partir de la instauración de las políticas neoliberales en nuestro país.

Será necesario concebir un nuevo paradigma de la enseñanza de la historia, para ir al parejo del cambio en la concepción de la educación como un derecho humano. Una nueva enseñanza de la historia que rompa con el tradicional divorcio entre la historiografía profesional, la de la investigación histórica, y las didácticas y metodologías de la enseñanza de la historia. Ello implica, incluso un nuevo esfuerzo por deshacerse de resabios de un neopositivismo que impide que la historia del tiempo presente sea la propuesta historiográfica que encabece este nuevo paradigma de la educación y de la enseñanza de la historia enfocada a la formación en derechos humanos que tanta falta hace a nuestro país.

REFERENCIAS

- Alcántara, A. (2006). Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2006. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8, septiembre-diciembre, pp.147-165.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que Reforma la del 5 de febrero de 1857. (1917). Diario Oficial. Órgano del gobierno provisional de la República Mexicana. 5 de febrero de 1917, Tomo V, 4ª época, número 30.
- Decreto por el que se modifica la denominación del Capítulo 1 del Título Primero y reforma diversos artículos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2011). Diario Oficial de la Federación. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5194486&fecha=10/06/2011

- Dutrénit, S. (2010). Historia y derechos humanos. Estévez Ariadna y Daniel Vásquez (coords). Los derechos humanos en las ciencias sociales: una perspectiva multidisciplinaria. México, FLACSO/IIS-UNAM/CISAN.
- Estévez, A. (2007) Transición a la democracia y derechos humanos en México: La pérdida de integralidad en el discurso. *Revista Andamios*, 6(6), pp. 7-32.
- Encinas, E. (2015): El papel de los Derechos Humanos en el contexto económico neoliberal. *Contratiempo.mx*. Recuperado de <http://www.contratiempo.mx/e-post/2015/10/20/El-papel-de-los-Derechos-Humanos-en-el-contexto-econ%C3%B3mico-neoliberal>.
- Enseñanza de la historia desde el presente: Sustento teórico del enfoque del área de Historia. (2006). Cuadernos de apoyo a la docencia 1. México. SBGDF/SDSGDF/IEMS.
- Fariñas, Dulce, María José. (2004). *Globalización, ciudadanía y derechos humanos*. Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas/Universidad Carlos III de Madrid. Madrid, Dykinson.
- García, B. (2012). Evolución de los derechos humanos. (pp. 77-99). En Moreno-Bonett, M. y Álvarez de Lara, R.M. *El Estado Laico y los derechos humanos en México*. México, FFyL/IIJ-UNAM.
- Gonzalo, P. (2006). *Introducción a la historia de la vida cotidiana en México*. México: Colmex.
- Hevia, R. (2010). El derecho a la educación y la educación en derechos humanos en el contexto internacional. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4, (2), 25-39. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art1.pdf>
- Hobsbawm, E. (1997). *El presente como historia. Sobre la historia*. Barcelona: Crítica.
- Medellín, X. (2015). *De las garantías individuales a los derechos humanos: ¿Existe un cambio de paradigma?* México, CNDH. (Colección Sobre la Protección Constitucional de los Derechos Humanos)
- Naciones Unidas. (1961). *Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales*.
- Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Naciones Unidas (1999). *Aplicación del Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Observación General 13, el derecho a la educación (artículo 13 del Pacto). Recuperado de C:/Users/Hugo/Documents/ComiteDESCA/ObservacionGeneral13.pdf
- Sauvage, P. (1998). Una historia del tiempo presente. *Historia Crítica*, 17, julio-diciembre, pp. 59-70. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/811/81111329005.pdf>
- Urrutxi, M. (2005). *La educación como derecho humano*. UNESCO/Gobierno Vasco. Recuperado de http://www.unescoetxea.org/dokumentuak/Educacion_Derecho_Humano.pdf
- Vernor, M. (2014). El derecho humano a la educación. Sinéctica. *Revista electrónica de educación*, 42, 1-10. Universidad Jesuita de Guadalajara, ITESO. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/998/99829581003.pdf>
- Rodríguez, P. (2014). Crisis económica. La globalización y su impacto en los derechos humanos. Colombia. Universidad Carlos III de Madrid/Universidad del Rosario. 2014
- Vidal, H. (1996). Los derechos humanos, hermenéutica para la crítica literaria y los estudios culturales latinoamericanistas: informe de una experiencia. *Revista Iberoamericana*, LXII (176-177), 719-729. Recuperado de [//C:/Users/Invitado/Downloads/6255-24293-1-SM.pdf](http://C:/Users/Invitado/Downloads/6255-24293-1-SM.pdf)



CAPÍTULO 8.
EL USO DEL ARCHIVO
EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA



HISTORIA, ARCHIVOS Y EDUCACIÓN

JAIME GARCÍA MENDOZA

Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Estudios Regionales
Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales
Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Resumen

Se muestra la relación existente entre la historia, los archivos y la enseñanza. En particular, sobre el desarrollo del proyecto: “Rescate, organización e inventario de archivos municipales, parroquiales y particulares en el Estado de Morelos” y su relación con el programa de la Licenciatura en Historia de la Facultad de Humanidades, de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, implementado a partir de 1999. Asimismo, muestra los alcances de la enseñanza a partir de las experiencias en los acervos documentales, la implementación de la materia de Paleografía y Archivística y los diplomados de capacitación y titulación, y los objetivos alcanzados.

Palabras clave: educación, archivos y educación.

Historia

La Historia, los archivos y la educación están relacionados por la identidad y el patrimonio cultural de cada sociedad.

La Historia corresponde a los hechos particulares de los seres humanos en sociedad. Mientras que la historiografía es la ciencia que estudia los hechos más trascendentales de la sociedad, es decir, analiza esos hechos particulares como parte de un proceso dentro de un territorio. Cuando una sociedad se integra a un espacio geográfico, se apropia de él y lo territorializa, dándole una identidad cultural, la cual se preserva a través de la memoria individual o colectiva, que puede ser oral, escrita o simbólica.

En ese momento, la memoria se convierte en una herencia de padres a hijos y así subsecuentemente, es decir, se transforma en patrimonio, que por su carácter colectivo se vuelve un bien cultural de una sociedad. Ese patrimonio cultural se busca preservar para rememorar la identidad colectiva. Pero en cada ocasión que se rememora y se reinterpreta, adquiere una nueva fisonomía. Asimismo, en los actos de preservación, remembranza y reinterpretación hay un aprendizaje constante que se transmite de generación en generación.

En la labor de todo historiador se conciben proyectos de investigación, se buscan pruebas en los archivos y bibliotecas y se organiza la información obtenida para lograr el análisis de un tema en particular (Curtis, 1986, p. 9). De este modo, las fuentes documentales se convierten en la materia prima con la que trabajan los historiadores y otros investigadores de las ciencias sociales y humanísticas, porque en ellas se encuentran los datos esenciales para explicar y comprender los fenómenos históricos (Blázquez, 1999, p. 198).

Por muy inclinado que un historiador sea de la teoría y los métodos, se requiere de la consulta de fuentes primarias, que son la materia prima del trabajo, y consisten en mapas, crónicas manuscritas; registros institucionales; correspondencia oficial y privada; informes militares y policíacos; expedientes judiciales; y memorias de asambleas parlamentarias, de consejos provinciales o de organismos privados, entre otros (Curtis, 1986, pp. 21-22).

Archivos

En los últimos ciento cincuenta años ha habido un interés creciente por la conservación de las fuentes primarias documentales que depende de una ciencia hasta cierto punto nueva: la archivística.

Una parte de la memoria individual y colectiva se guarda en documentos, soportados en papel o, actualmente, en dispositivos electromagnéticos y electrónicos. Todos estos soportes están organizados en conjuntos localizados en archivos, lugares donde se resguardan para su protección y consulta. Los archivos pueden ser de diferentes tipos como institucionales o particulares. Los institucionales pueden ser estatales o eclesiásticos, mientras que los particulares, pueden ser empresariales o individuales.

En términos generales en México, en las localidades se cuenta con archivos estatales, municipales, parroquiales, universitarios, notariales, catastrales, agrarios y privados. Pero en muchos casos, sufren del problema de la conservación y organización. Y estos archivos son una fuente importante para los historiadores dedicados al estudio de los procesos regionales (Blázquez, 1999, p. 197).

María Alicia Puente Lutteroth expresaba su visión de los archivos de la siguiente manera:

...Los documentos son un componente básico del patrimonio morelense, conforma una herencia invaluable para activar la memoria histórica y, en consecuencia, para mantener y enriquecer la identidad que nos constituye.

En los documentos quedan consignados los procesos históricos de los pobladores de este territorio; su relación con la naturaleza, sus relaciones político-sociales y cultural-religiosas. En los archivos quedan registros que tienen que ver con la economía, con problemas de la tierra, del agua, de los bosques; con las interacciones entre las personas y los grupos (que expresan relaciones de hegemonía y resistencia, colaboraciones y oposiciones); con la integración de grupos con los mismos objetivos religiosos o con planteamientos diversos, o incluso opuestos. Encontramos documentos, sean eclesiásticos o civiles, que expresan lo anterior a partir de la consignación por escrito de las varias actividades en los registros de nacimiento, matrimonio, muerte; en censos, padrones, litigios, etc. Según la trayectoria de las poblaciones (las relaciones de dependencia o autonomía, la organización política en cada etapa histórica), los documentos de diferente naturaleza pueden estar hoy destruidos, desaparecidos, guardados celosamente por personas o comunidades o concentrados en diferentes repositorios o archivos (Puente, 2010, p. 200).

Pero las fuentes requieren de dos aspectos. Por un lado, de su resguardo y organización; y por otro lado, de herramientas y técnicas especiales para mostrar su significado; y entre éstas se encuentran la diplomacia y la paleografía (Curtis, 1986, p. 22).

Educación

Por otro lado, la educación tiene como finalidad la formación de las personas en una o varias actividades. De hecho, desde que nacemos nos educamos a través de las experiencias dentro del entorno familiar, el cual nos ofrece una serie de usos y costumbres. Generalmente, a cierta edad nos envían a un centro escolar para educarnos en algunas actividades cognitivas que, se supone, nos ofrecen un conjunto de herramientas teóricas y metodológicas mínimas para desarrollarnos, posteriormente, en alguna actividad especializada.

Ligado a esto último, hay que apuntar que el rescate y organización de los archivos locales se generalizó a partir de los años setenta del siglo pasado, con el advenimiento y auge de la historia regional. Este tipo de labor fue más tardía en el Estado de Morelos, En 1999, por iniciativa de la Dra. María Alicia Puente Lutteroth y del doctor Marcelo Ramírez Ruiz, profesores del Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (FHUAEM), se comenzó a realizar el proyecto del Archivo Histórico Digital del Estado de Morelos (AHDEM), que en esos momentos, tenía como objetivodigitalizar y salvaguardarlos documentos de los distintos archivos del estado de Morelos, un objetivo muy ambicioso. Entre 2001 y 2004, el proyecto fue asesorado por el Archivo General de la Nación (AGN) y por el Archivo Histórico del Arzobispado de México (AHAM). Gracias a esa asesoría se capacitó a un pequeño grupo de alumnos de la Licenciatura de Historia de la FHUAEM, quienes a través del servicio social realizaron el rescate y organización del Archivo Parroquial de Santiago Apóstol Jiutepec y del Archivo Municipal de Tlayacapan (Puente, 2010, pp. 209-211; García, 2013, p. 29).

Pero cuando se tuvo una perspectiva más completa de la dimensión del proyecto, el objetivo primordial del mismo se modificó en 2006, cuando se observó que se requería de un trabajo previo de rescate, organización e inventario de los documentos de los acervos, antes de digitalizarlos. Al año siguiente, los doctores María Alicia Puente Lutteroth y Jaime García Mendoza solicitaron el

respaldo y asesoría a la doctora Stella María González Cicero, directora de Apoyo al Desarrollo de Archivos y Bibliotecas de México, A. C. (ADABI) – institución que preside la doctora María Isabel Grañén Porrúa. Esta institución respaldó el proyecto del AHDEM con financiamiento y materiales, y la experimentada asesoría del maestro Jorge Garibay Álvarez. El primer convenio que tuvo una duración de diez meses, de enero a octubre de 2007, permitió el rescate, organización e inventario de los archivos parroquiales de Nuestra Señora de Guadalupe, El Sagrario, en Cuernavaca; Inmaculada Concepción en Zacualpan de Amilpas; Santuario de Jesús Nazareno en Tepalcingo; Nuestra Señora de la Natividad en Tepoztlán, Nuestra Señora de la Asunción en Yauatepec; y Santo Tomás Apóstol en Miacatlán. También, se trabajaron los archivos municipales de Yauatepec y Mazatepec, a pesar de que se trataba de un convenio que estaba dirigido a archivos eclesiásticos (García, 2013, pp. 29-30).

Lo anterior facilitó que en los siguientes convenios se incluyeran los archivos municipales del estado. Entre 2008 y 2011 se rescataron, organizaron e inventariaron los archivos parroquiales de San Pablo Apóstol Axochiapan, San Agustín en Jonacatepec, San Miguel Arcángel en Tlaltizapan, San Juan Bautista en Yecapixtla, San Sebastián Mártir en Achichipilco, Santo Domingo de Guzmán en Hueyapan, San Francisco de Asís en Tetecala, San Mateo Apóstol Atlatlahcan, Xochitepec, Villa de Ayala y Coatlan del Río. Igualmente, se trabajaron los archivos municipales de Miacatlán y Tetela del Volcán. Además, se incluyeron: el Archivo General e Histórico del Estado de Morelos, resguardado en el Instituto Estatal de Documentación de Morelos; el Archivo Personal Sergio Méndez Arceo en Ocoatepec; el Archivo del Museo Comunitario de San Esteban Tetelpan, en Zacatepec; y el Archivo del Sindicato de Trabajadores de la Industria Cinematográfica, Sección 1, resguardado en la FHUAEM.

Como se observa, ante la oportunidad que se presentó se trabajaron otros acervos personales e institucionales (García, 2013, p. 30).

Gracias al último convenio de 2012 con ADABI se trabajaron los archivos parroquiales de La Purificación en Tlalnepantla, San Juan Bautista en Tetela del Volcán, San Juan Evangelista en Xochitepec, Santiago Apóstol en Cuautla; y san José en Villa de Ayala. Así como el Archivo Municipal de Tepoztlán, resguardado en el Museo ex Convento de Tepoztlán, que se terminó a fines del mes de febrero; el Archivo del Secretariado Internacional Cristiano de Solidaridad con América Latina, el Archivo del Comité Promotor Pro Premio Nobel “Samuel Ruiz García, 1994”, y el Archivo Personal de Gerardo Thijssen (García, 2013, p. 30).

En cuanto a la organización es importante contar los índices, inventarios y guías para el manejo de los documentos concentrados en los archivos. Este es un gran ejercicio para el historiador porque a través de ellos conoce el contenido de los archivos y describe en mayor o menor medida la información contenida. ADABI de México publicó los inventarios de los archivos rescatados en el Estado de Morelos: 19 archivos parroquiales,¹

¹Nuestra Señora de Guadalupe el Sagrario, Cuernavaca (Colección Inventarios, 110); Santuario de Jesús Nazareno, Tepalcingo (Colección Inventarios, 173); Nuestra Señora de la Natividad, Tepoztlán (Colección Inventarios, 174); Nuestra Señora de la Asunción, Yauatepec (Colección Inventarios, 175); La Inmaculada Concepción, Zacualpan de Amilpas (Colección Inventarios, 176); Santo Tomás Apóstol, Miacatlán (Colección Inventarios, 177); San Agustín, Jonacatepec (Colección Inventarios, 210); San Miguel Arcángel, Tlaltizapán (Colección Inventarios, 211); San Pablo Apóstol, Axochiapan (Colección Inventarios, 212); San Sebastián Mártir, Achichipilco (Colección Inventarios, 236); San Mateo Apóstol, Atlatlahcan (Colección Inventarios, 253); San Francisco de Asís, Tetecala (Colección Inventarios, 254); Santo Domingo de Guzmán, Hueyapan (Colección Inventarios, 255); San Juan Bautista, Yecapixtla (Colección Inventarios, 273); La Purificación, Tlalnepantla (Colección Inventarios, 296); San Juan Bautista, Tetela del Volcán (Co-

cinco archivos municipales² y siete archivos particulares³ entre 2007 y 2012. Asimismo, cinco alumnos de la Licenciatura en Historia se titularon gracias a la elaboración de un índice y de varias guías de algunas series documentales de los archivos trabajados.

- Gabriela AntelmaCanizal Jiménez, *Guía de la Serie Justicia del Archivo Municipal de Tetela del Volcán, Morelos*, Memoria de Trabajo, Facultad de Humanidades, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2009.
- José Lagunas Ortiz, *Guía de la Serie Contratos Colectivos de Casas Distribuidoras del Archivo del Sindicato de Trabajadores de la Industria Cinematográfica*, Memoria de Trabajo, Facultad de Humanidades, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2010.
- SailyCuapango Vargas, *Guía de la Serie Contratos Colectivos de Cines del Archivo del Sindicato de Trabajadores de la Industria Cinematográfica*, Memoria de Trabajo, Facultad de Humanidades, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2010.
- Isaura Margarita Cervantes Mora, *Índice Documental del Archivo Histórico y General del Instituto Estatal de Documentación de Morelos*, Memoria de Trabajo, Facultad de Humanidades, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2012.
- Miguel Ángel Hernández Reza, *Guía de la Serie Actas de Cabildo del Archivo Municipal de Mazatepec, Morelos*, Memoria de Trabajo, Facultad de Humanidades, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2013.

También, como parte del programa de la Maestría en Historia Social, en 2009, el maestro Omar Alí Salazar Blas, elaboró la *Guía de las Actas del Archivo del Sindicato de Trabajadores de la Industria*.

Aprendizaje

Así que, frente al reto del proyecto de rescate, organización e inventario de los archivos, y el entusiasmo mostrado por los alumnos en este tipo de labor que conllevaba un aprendizaje alternativo al de la Licenciatura en Historia de la FHUAEM, cuando se realizó la reestructuración del programa en 2012, se introdujo la materia de *Paleografía y Archivística*, que tiene como finalidad preparar a los estudiantes en dos áreas íntimamente ligadas entre sí: la transcripción e interpretación de los documentos escritos con grafías anteriores al siglo XX y el rescate, organización e inventario de archivos. La materia tiene como objetivos particulares:

lección Inventarios, 305); San Juan Evangelista, Xochitepec (Colección Inventarios, 307); Santiago Apóstol, Cuautla (Colección Inventarios, 318); y San José, Villa de Ayala (Colección Inventarios, 319).

²Mazatepec (Colección Inventarios, 178); Yauatepec (Colección Inventarios, 179); Miacatlán (Colección Inventarios, 214); Tetela del Volcán (Colección Inventarios, 272); y Tepoztlán (Colección Inventarios, 310).

³Museo Comunitario de San Esteban Tetelpan, Zacatepec (Colección Inventarios, 209), Archivo Personal Sergio Méndez Arceo (Colección Inventarios, 235); Sindicato de Trabajadores de la Industria Cinematográfica, Sección 1 (Colección Inventarios, 256); Archivo General e Histórico del Estado de Morelos (Colección Inventarios, 271); Gerardo ThijssenLoos. Casa de Encuentros A. C. (Colección Inventarios, 297); Comité Promotor Pro Premio Nobel de la Paz, "Samuel Ruiz García, 1994" (Colección Inventarios, 299); y Secretariado Internacional Cristiano de Solidaridad con América Latina (Colección Inventarios, 300).

- Transcribir documentos anteriores al siglo XX.
- Diagnosticar, rescatar, organizar e inventariar archivos municipales y parroquiales.
- Conocer los puntos básicos para la conservación preventiva de documentos.
- Diagnosticar el estado físico de los documentos.

Asimismo contiene los siguientes temas específicos:

- Lectura y transcripción paleográfica.
- Historia de los escribanos y formularios jurídicos novohispanos
- Historia y teoría archivística
- Teoría archivística: Diagnóstico, organización, control y digitalización de archivos

Ligado a la materia de *Paleografía y Archivística* se encuentra el programa de servicio social denominado “Rescate, organización e inventario de archivos municipales y parroquiales del Estado de Morelos”, en el cual han participado cerca de un centenar de alumnos desde 2002 a la fecha.

Asimismo, se han realizado dos Diplomados de Actualización y Titulación de la Licenciatura en Historia. El primero de ellos, realizado entre 2009 y 2010, estuvo enfocado a la restauración documental y a la teoría archivística y tenía como objetivo: capacitar y actualizar a los alumnos egresados de la Licenciatura de Historia y de otras licenciaturas de la Facultad de Humanidades en la restauración de documentos y en el rescate, clasificación, organización e inventario de los archivos en el Estado de Morelos. El diplomado se dividió en ocho módulos:

- Módulo I. Taller de Conservación I: Restauración de Documentos Gráficos, que tenía como objetivo conocer los principios y técnicas básicas para la conservación y restauración de documentos gráficos. Fue impartido por José Nau Figueroa Celito, técnico restaurador del INAH-Morelos, donde trató sobre los principios y técnicas de la conservación y la restauración de la obra gráfica y documentos; así como en el diagnóstico y tratamiento de casos prácticos.
- Módulo II. Principios de Conservación y Restauración, cuyo objetivo era conocer los conceptos básicos sobre la prevención, restauración y conservación de las obras de arte. Impartido por la doctora Laura Elena Hinojosa Hinojosa, investigadora del INAH-Morelos. En el módulo hizo una aproximación al conocimiento genérico de las causas más habituales de la prevención y restauración de las obras de arte.
- Módulo III. Legislación patrimonial que tenía como objetivo conocer la legislación que regula y protege el Patrimonio Cultural en la República Mexicana. También fue impartido por José Nau Figueroa Celito, técnico restaurador del INAH-Morelos. En el módulo trató sobre la revisión y estudio de las disposiciones legales que protegen y regulan el Patrimonio Cultural de la República Mexicana.
- Módulo IV. Patrimonio y coleccionismo, refirió su objetivo a conocer la importancia de las colecciones hemerográficas de México y su tratamiento desde la perspectiva histórica. Lo condujo la doctora Laurence Coudart Gravelle, profesora de tiempo completo de la Facultad de Humanidades y habló sobre el acercamiento a las colecciones hemerográficas y su tratamiento historiográfico.
- Módulo V. Archivos eclesiásticos y municipales en Morelos, cuyo objetivo fue conocer la

historia de los distintos fondos documentales en el Estado de Morelos. Lo dirigió la doctora María Alicia Puente Lutteroth, profesora de tiempo completo de la Facultad de Humanidades. En el módulo habló del panorama histórico de la situación de los archivos eclesiásticos y municipales en el Estado de Morelos.

- Módulo VI. Rescate, organización e inventario de archivos parroquiales, su objetivo tuvo como enfoque aprender a diagnosticar, tratar, clasificar, organizar e inventariar los archivos de este tipo. Fue impartido por el licenciado Jacobo Babines López, asesor especialista enviado por ADABI de México y realizó una práctica de campo en el archivo parroquial de San Juan Evangelista Xochitepec, donde se hizo el diagnóstico del archivo y la limpieza, clasificación, organización e inventario de los documentos.
- Módulo VII. Rescate, organización e inventario de archivos municipales, cuyo objetivo fue aprender a diagnosticar, tratar, clasificar, organizar e inventariar los archivos de este tipo. Lo condujo el licenciado Rogelio Cortés Espinoza, asimismo, asesor especialista enviado por ADABI de México. Igualmente, realizó una práctica de campo en el archivo municipal de Mazatepec donde se realizó el diagnóstico del archivo y la limpieza, clasificación, organización e inventario de los documentos.
- Módulo VIII. Taller de Conservación II: Encuadernación, que encaminó su objetivo a conocer las técnicas básicas para la encuadernación de libros antiguos y modernos. Fue impartido por José Nau Figueroa Celito, restaurador del INAH Morelos. En este módulo los alumnos aprendieron las técnicas básicas de encuadernación como herramientas complementarias para la conservación.

De los quince participantes, se titularon Carolina del Valle Hernández, Elizabeth Amalia Molina Ramos y Luz Alegría Osorio Hernández, alumnas de la Licenciatura en Historia que realizaron una memoria de sus actividades a través de los módulos.

Igualmente, como parte del siguiente Diplomado de Actualización y Titulación de la Licenciatura de Historia, realizado entre 2012 y 2013, en el módulo de Archivística, se llevó a cabo una práctica en el Museo Ex convento de Tepoztlán con los alumnos participantes, en octubre de 2012. En el mes de noviembre del mismo año, los alumnos del Diplomado realizaron el rescate, organización e inventario de los archivos parroquiales de San Juan Bautista Tetela del Volcán, y de Santiago Apóstol, Cuautla.

En enero de 2012, se comenzaron a trabajar los archivos del Secretariado Internacional de Solidaridad Cristiana para América Latina; del Comité Promotor Pro Premio Nobel de la Paz “Samuel Ruiz García, 1994”; y el Personal de Gerardo ThijsenLoos. Los alumnos Fidel García Coronado, Fernando Beltrán Juárez, Andrea Hernández Pardiñas y José Ángel Jiménez Ortiz, se encargaron de ordenar y digitalizar los documentos de dichos archivos como parte del proyecto Conacyt 80256, que había iniciado la doctora María Alicia Puente Lutteroth. Como parte del mismo proyecto, las guías fueron publicadas por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, donde participaron los alumnos con la descripción documental de los fondos (Puente, 2014).

Además, el proyecto permitió, la realización del I Congreso Internacional de Archivos Eclesiásticos del 20 al 22 de septiembre de 2012 en la ciudad de Cuernavaca, Morelos, donde participaron varios investigadores afines al tema de los archivos eclesiásticos, y del cual se publicó una memoria (García, 2014).

Asimismo, desde enero de 2012, se comenzó a trabajar en la restauración del periódico morelense *El País*, como parte del entrenamiento de los alumnos de servicio social en la restauración de

documentos. Este programa estuvo a cargo de José Naú Figueroa Celito, técnico especializado en restauración documental del INAH-Morelos, quien dirigió a un pequeño grupo de los alumnos de servicio social.

La experiencia del rescate y organización de archivos ha tenido que enfrentar varios obstáculos importantes a nivel del Estado de Morelos. El primero tiene que ver con una falta de concientización de las autoridades municipales, que cambian cada tres años y en muchas ocasiones, dificultan el acceso a los acervos documentales para organizarlos. Aunado a esto, también hacen falta recursos financieros para apoyar a los alumnos de servicio social, pues hay que recorrer un promedio de sesenta kilómetros en cada ocasión que se visita alguna parroquia o algún municipio. Otro problema tiene que ver que en el estado no existe un Archivo General del Estado en el sentido lato de la palabra que centralice, concientice, organice, asesore, normalice y asesore las actividades archivísticas.

Pero, ¿cuál ha sido la enseñanza en los archivos y su relación con la historia?

Como se puede observar, si bien se diseñó el programa de la materia de *Paleografía y Archivística* y se impartieron varios diplomados para una capacitación de los alumnos de la Licenciatura en Historia de la Facultad de Humanidades de la UAEM, fue a través del proyecto “Rescate, organización e inventario de archivos municipales y parroquiales en Morelos” –implementado gracias a ADABI de México–, en el cual participaron los alumnos de servicio social, donde realmente los alumnos y los profesores tuvimos una enseñanza a partir de la práctica en los propios archivos. Es decir, las prácticas en los acervos facilitó un acercamiento en contexto: donde el estudiante y el profesor adquieren la experiencia.

También, permitió un acompañamiento académico, donde el profesor apoya la formación del alumno: primero, vinculando los conocimientos teóricos con la práctica a partir de la realización de un proyecto; segundo, reforzando los conocimientos adquiridos al analizar y plantear los problemas y presentar soluciones. Este tipo de proyectos le ofrecen una formación profesional alternativa al estudiante, al fomentar el desarrollo de habilidades que probablemente desconocía.

Una de las primeras enseñanzas que se obtuvieron fue la participación en grupo, la cual tiene una dimensión social al apoyar al estudiante para que se adapte e integre con personas de diferentes grupos sociales y, por supuesto, a la vida universitaria; porque en el trabajo en grupo se fomenta la comunicación, las relaciones interpersonales y la seguridad en sus opiniones. El trabajo colectivo facilita la identificación del individuo hacia el grupo, que tiene un objetivo común, y permite la creación de lazos de solidaridad entre todos los individuos que lo conforman.

La relación entre el profesor y los estudiantes se convierte en una especie de tutoría que puede ser individual o grupal. El profesor, en la relación constante con cada estudiante, identifica los factores que pudiesen generar algún problema y los reduce o elimina; detecta, además, las habilidades y debilidades del alumno, fomentando las primeras y ayudando a reducir las segundas. De este modo, amplía las perspectivas personales y profesionales del estudiante. Lo interesante del caso es que se desarrolla en medio de una convivencia didáctica a través de la práctica, donde la relación entre el profesor y los estudiantes se diluye en un ambiente de plática amena y orientadora, que permite al alumno darse cuenta de sus propias capacidades y desarrollar aquellas de las que carece.

Entre las habilidades personales que el estudiante desarrolla se encuentra la observación y la atención, que le permiten identificar los documentos a clasificar, acción en la que adquiere la capacidad de comparar. Asimismo, adquiere la capacidad de organizar de acuerdo a sistemas

numéricos, alfabéticos o alfanuméricos. Entre otras capacidades alternativas, el laborioso trabajo en los acervos le enseña a desarrollar la paciencia, la tolerancia y la obediencia. Igualmente, adquiridas estas tres capacidades, desarrolla la de liderazgo, porque para aprender a dirigir hay que aprender a obedecer.

Al mismo tiempo, en particular en los archivos parroquiales del estado de Morelos, la mayor parte de los documentos provienen de principios del siglo XVII. Así que para reconocerlos es necesario el uso de la paleografía y de la diplomacia –ciencia que permite la identificación del origen del documento–. Ambas herramientas metodológicas se utilizan para clasificar los documentos eclesiásticos, en particular aquellos que no se encuentran en los libros sacramentales, congregaciones o administrativos. Ambas desarrollan en los estudiantes la habilidad de observar a detalle los rasgos de las grafías y los elementos que identifican cada documento. Como se puede inferir, se trata de una actividad individual, pero muy importante, donde el alumno desarrolla atención, paciencia y tolerancia, además de, de coherencia de las ideas que ayudan a la comprensión textual; una habilidad importantísima en el análisis de textos, que le permitirá la interpretación de los mismos.

Epílogo

A manera de conclusión comentaré que, el trabajo de servicio social y práctica en los archivos le ayuda al estudiante a mejorar su rendimiento académico, a desarrollar sus habilidades, a adquirir nuevas capacidades y seguridad en sí mismo en la asertividad de sus opiniones. Así, que en consecuencia, cuando el estudiante obtiene el grado de licenciatura podrá escoger entre insertarse al mundo laboral, aprovechando los conocimientos prácticos que desarrolló; continuar estudios de posgrado y especialización; o combinar sus actividades laborales con estudios de posgrado y especialización.

Como ya se mencionó cinco de los estudiantes de la Licenciatura en Historia, que colaboraron en el proyecto de rescate de archivos, se titularon con la elaboración de guías documentales en la modalidad de Memoria de Trabajo, que permitió, asimismo, la obtención de un instrumento de consulta para los archivos trabajados. Igualmente, un estudiante de la Maestría en Estudios Sociales realizó una investigación de tesis de posgrado sobre un archivo que había logrado rescatar correspondiente a la Sección 1 del Sindicato de Trabajadores de la Industria Cinematográfica. Y cerca de veinticinco alumnos se titularon por la opción del diplomado.

Asimismo, otros alumnos que participaron en las prácticas de servicio social en los archivos, aprovecharon sus conocimientos de los mismos para realizar tesis monográficas de licenciatura. Destaca el caso de la tesis de Maritza Cantu Nava, quien después de la experiencia en el Archivo Municipal de Tepoztlán –localizado en el Museo exconvento del mismo lugar–, tuvo que organizar ella misma, de manera individual, el archivo del Comisariado Ejidal de Atlacomulco, Morelos, para realizar su tesis sobre el reparto agrario de la hacienda de Atlacomulco (Cantu, 2016).⁴ Actualmente, realiza el posgrado en la Maestría en Estudios Regionales del CICSER, donde desarrolla una investigación sobre el proceso de urbanización en el ejido de Temixco, Morelos, e igualmente, ha organizado el archivo de ese municipio. Como lo mencionó la doctora Carmen Blázquez Domínguez, la reconstrucción de la historia a partir de los archivos locales muestra una nueva dimensión de la historia. La reconstrucción histórica de los espacios regionales ofrece un conocimiento

⁴El apellido Cantu aparece así en su acta de nacimiento en lugar de Cantú.

heterogéneo frente a la visión de la historia nacional, al mismo tiempo que la enriquecen (Blázquez, 1999, p. 197).

Finalmente, los estudiantes que participan en este tipo de proyectos obtienen una conciencia de su identidad y de la importancia de la salvaguarda del patrimonio cultural, muy en particular de la significación de los acervos documentales como fuente para la historia y las otras ciencias sociales y humanísticas.

REFERENCIAS

- Bátiz, José Antonio (1999). *Reflexiones sobre el historiador*. México: Instituto de Investigaciones Históricas, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Blázquez Domínguez, Carmen (1999). Los fondos documentales de Veracruz. Reflexiones sobre el historiador. México: Instituto de Investigaciones Históricas/Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cantu Nava, Maritza (2016). *El reparto agrario de la hacienda de Atlacomulo, 1920-1926* (Tesis de Licenciatura, Facultad de Humanidades/Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca).
- Crespo, Horacio (2010). *Historia de Morelos. Tierra, gente, tiempos del sur*. México: Congreso del Estado de Morelos/LI Legislatura.
- Curtis, L. P. (1986). *El taller del historiador*. México: Fondo de Cultura Económica.
- García Mendoza, Jaime (2013). Compromiso social. Rescate de Archivos en Morelos. *ADABI Punto de Encuentro*, 4, 29-31. 04-2001-020210103200-102.
- García Mendoza, Jaime (2014). *Archivística y pensamiento eclesiástico a través de los acervos. Su importancia social*. Cuernavaca: Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca.
- Puente Lutteroth, M. A. & García Mendoza, J. (2010). Memoria Archivística de Morelos. *Patrimonio Cultural de Morelos*. México: Congreso del Estado de Morelos/LI Legislatura. T. X. (199-225)
- Puente Lutteroth, M. A. & García Mendoza, J. (2014). *Guía documental del Archivo Histórico Comité Promotor Pro Premio Nobel de la Paz "Samuel Ruiz García, 1994"*. Cuernavaca: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Puente Lutteroth, M. A. & García Mendoza, J. (2014). *Guía documental del Archivo Histórico del Secretariado Internacional Cristiano de Solidaridad con América Latina (SICSAL)*. Cuernavaca: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Tostado Gutiérrez, M. (2010). *Patrimonio Cultural de Morelos*. México: Congreso del Estado de Morelos / LI Legislatura. T. X

ACERCAMIENTO A UN ARCHIVO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA: LA VISITA AL ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN (AGN)

SERGIO ORLANDO GÓMEZ MÉNDEZ
Escuela Normal Superior de México

Resumen

Ponencia enfocada en los estudiantes normalistas de la Licenciatura en educación secundaria con especialidad en Historia (Plan de Estudios 1999) y de la Licenciatura en la enseñanza-aprendizaje de la historia (Plan de Estudios 2018) de la Escuela Normal Superior de México. Contiene un apartado relativo a las fuentes documentales; enseguida detalla el acercamiento al Archivo como estrategia didáctica: planificación, puesta en práctica y evaluación. El texto se complementa con una breve descripción del funcionamiento del Archivo General de la Nación. Al final se consigna la bibliografía consultada. La propuesta se encamina a que los estudiantes normalistas conozcan las actividades técnico-pedagógicas y administrativas mínimas para realizar este tipo de visitas con sus grupos.

Palabras clave: archivo, historiador, docente, estrategia.

INTRODUCCIÓN¹

...hay una lógica de la escritura: las palabras están hechas para durar más tiempo que sus autores; siempre llega un momento en el que toman su independencia, se creen muy importantes, se escapan de sus creadores y se vuelven de la propiedad de los lectores.
CHRISTIAN DUVERGER

En su diario quehacer, el historiador emplea procedimientos tanto para comprender la historia como ciencia, como para interpretar la información que él mismo obtiene por vías diversas. De ahí la importancia de conocer estas operaciones.

Con relación a la enseñanza de la Historia, cuyas características difieren del trabajo del historiador, el docente sabe que sólo una mínima parte de enseñarla es transmitir informaciones y ayudar a entender conceptos históricos.

Por lo anterior, entrar en contacto directo con un archivo histórico —en este caso el Archivo General de la Nación (AGN)— resulta muy útil para aprender de las formas de trabajo del historiador y comprender el relato histórico.

Igualmente, la visita a este archivo posibilita aproximarse a la organización, general y particular, teórica, práctica, y técnica, de la documentación.

Las razones expuestas son algunas de las que detonaron el interés para elaborar esta ponencia. Dirigida a los estudiantes normalistas de la Licenciatura en educación secundaria con especialidad en historia (Plan de Estudios 1999), y de la Licenciatura en la enseñanza y aprendizaje de la historia (Plan de Estudios 2018), de la Escuela Normal Superior de México, futuros docentes de escuelas secundarias, ésta inicia con un apartado relativo a las fuentes documentales; enseguida detalla el acercamiento al AGN como estrategia didáctica, con todo lo que esto implica, es decir, planificación, puesta en práctica y evaluación. El texto se complementa con una breve descripción del funcionamiento de dicho archivo. Al final aparece la bibliografía consultada.

Se trata, pues, de que los estudiantes normalistas entren en contacto con este recurso y lo pongan en marcha durante su práctica en las aulas.

Las fuentes documentales

El concepto de fuente histórica alude al conjunto de documentos y testimonios, que, en el pasado, deja una sociedad, y a los que se recurre para reconstruir los hechos pretéritos. (Augustowsky, 2000)

Al respecto, es importante que el alumno normalista aprenda cuáles son las fuentes primarias y cuáles las secundarias. En términos generales, se entiende por fuentes primarias a los testimonios coetáneos a los hechos que son objeto de estudio; y fuentes secundarias a las reconstrucciones e

¹En el presente material empleo los términos: historiador (es), él (ellos), especialista (s), investigador (es), docente (s), normalista (s), profesor (es), maestro (s), estudiante (s), alumno (s), educando (s), joven (es), adolescente (s), padre (s), hijo (s), jefe (s), vocero (s), secretario (s), guía (s), integrante (s), compañero (s), asistente (s), novato (s), aprendiz (ces), practicante (s), experto (s), interesado (s), solicitante (s), aludiendo a ambos géneros, y únicamente con la finalidad de facilitar la lectura. Este criterio disminuye el compromiso que tengo con las acciones tendientes a consolidar la equidad de género.

interpretaciones que se han elaborado ulteriormente. Por ejemplo, una fotografía de una "manifestación de protesta ciudadana" es una fuente primaria; y un esbozo, elaborado años más tarde, con el fin de explicar y detallar las calles por las que circuló la gente y dónde se concentró, se considera una fuente secundaria. Entonces, el tratar con fuentes es una de las actividades sustanciales del historiador.

Las fuentes documentales, es decir, los escritos que consignan algo con un propósito intelectual deliberado, según la definición de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), constituyen los insumos a partir de los cuales los historiadores elaboran los relatos propios de la Historia. Por tanto, dentro de los procedimientos de la investigación histórica con fuentes, son fundamentales los documentos localizados en los archivos.

En el aspecto didáctico, la idea de una enseñanza– aprendizaje con el empleo de las fuentes propiamente dichas, por parte de los alumnos normalistas de historia, está vinculada con la propuesta de generar una práctica relevante, que les facilite aproximarse a la ciencia y a la asignatura históricas, involucrándose en los procedimientos propios de los historiadores, a través de diversas actividades, por ejemplo, la catalogación, y la especificación técnica propia de cada tipo de fuente.

Desde esta perspectiva, la participación de los alumnos en la elaboración de archivos en la escuela permite que trabajen directamente con las fuentes documentales y que desarrollen estrategias vinculadas con la clasificación y conservación de los materiales, así como con la ubicación o señalización de uno o varios documentos dentro de una serie o legajo de éstos.

Acercamiento a un archivo como estrategia didáctica: La visita al Archivo General de la Nación (AGN)

En general, una estrategia es una serie de acciones encaminadas a un fin buscado. Trasladando el concepto de estrategia al campo educativo, en este apartado propongo la visita al archivo como una técnica didáctica, a la par que como práctica de estudio, a fin de que los estudiantes normalistas entren en contacto con este recurso y lo apliquen dentro de su labor magisterial.

La propuesta trata de que los futuros docentes conozcan las actividades técnico-pedagógicas y administrativas mínimas a realizar en este tipo de visita. Sin embargo, ésta no puede abarcar el sinfín de variables que se pueden presentar durante la aplicación. Por ello debe ser tomada como un modelo flexible, pero en el que no quepa la improvisación.

Comencemos por definir qué son los archivos

Los archivos son, por excelencia, los "almacenes" de la Historia. En ellos se custodian las fuentes históricas, preferentemente escritas, que el historiador maneja para su quehacer científico (Martínez Ruiz y Maqueda Abreu, 1989).

El archivo es una institución muy importante, si no es que la más importante, que auxilia al historiador en sus indagaciones. Tarde o temprano, más temprano que tarde, en algún momento de su vida profesional todo investigador se ve precisado a trabajar en estos centros documentales.

Las sedes de los archivos más relevantes suelen albergar a numerosos investigadores, mismos que requieren un ambiente de seriedad, desprovisto de la algarabía de los jóvenes. Pienso que esta es una de las razones por las que algunas teorías pedagógicas modernas descartan la visita a estos centros por parte de los adolescentes. Sin embargo, yo considero que sería un error pensar que el

archivo es un reducto de una minoría, y que, como tal, sólo pueden y deben acceder a éste unos cuantos elegidos.

De acuerdo a lo anterior, los próximos profesores de secundaria de Historia deben tener confianza en la capacidad de sus alumnos, evitando asumir que no están maduros para visitar un archivo. Mediante estas páginas los exhorto a que efectuemos este tipo de visita con el interés que merece, ya que fomenta los aprendizajes significativos de los educandos y enriquece nuestra labor.

Una vez aceptado lo anterior, resulta imprescindible que conozcamos el funcionamiento del archivo más próximo a la localidad. En el caso específico de Ciudad de México, es viable acudir al Archivo General de la Nación, sito en Av. Ing. Eduardo Molina No. 113, Alcaldía Venustiano Carranza, Ciudad de México.

El acercamiento con el archivo permite que el normalista compruebe que el quehacer del historiador no es una mera actividad de gabinete, sino que responde a presupuestos científicos y metodológicos en el material archivístico que le sirve de base, y que las conjeturas, aproximaciones y afirmaciones a que llegue, se pueden sustentar con los documentos que tiene ante la vista.

A) Planificación

La visita al Archivo General de la Nación requiere ser planificada previamente con base en la normatividad vigente, para obtener el mayor beneficio didáctico posible.

Si bien los momentos y pasos de la planificación parecen una minucia, el tomarlos en cuenta resulta de suma importancia, ya que evidencian la responsabilidad del normalista/el maestro, y evitan las improvisaciones y las dudas, que siempre producen mal efecto, —en unos casos porque descalifican al profesor, y en la mayoría de los casos porque desvalorizan la investigación histórica.

- a.** En el primer momento de la planificación, hay que tomar en cuenta aspectos técnico– pedagógicos, tales como: las características del grupo y de los estudiantes, los contenidos y el avance del programa, los propósitos, la metodología de trabajo, el tiempo disponible y los criterios de evaluación.

Una vez seleccionado el AGN como el lugar de visita, el normalista/el profesor diseñará el aspecto logístico. Para ello, entre otras acciones, deberá:

- Acudir al edificio para reconocerlo.
- Recorrer las instalaciones.
- Diseñar un itinerario de recorrido, si éste es factible.
- Seleccionar espacios a observar por los alumnos, si esto fuese viable.
- Entrar en contacto con el personal responsable encargado del área educativa.
- Plantear el objetivo de la visita y la forma en que pretende trabajar.
- Obtener autorización para familiarizarse con los fondos documentales que pretende trabajar.
- Seleccionar el propósito educativo esencial.
- Elegir los fondos documentales idóneos para el propósito y la forma de trabajo. (Este paso se detalla más abajo).
- Obtener la aprobación del personal en cuanto a forma de trabajo. En su caso, modificar la forma de trabajo, de acuerdo a las sugerencias del personal, disponibilidad de los fondos, u otras condicionantes.

- Calcular el tiempo necesario para la actividad.
- Conocer el área donde va a trabajar.
- Acordar con el personal el día y la hora de visita.
- Conocer si se requiere material auxiliar. Si es así, hacer un listado (guantes, lupa, etcétera.).
- Efectuar otras acciones que estime convenientes.

La elección de los fondos

Considerando que el contacto directo de los estudiantes con los documentos es una oportunidad extraordinaria y digna de ser recordada por ellos, la sugerencia es que una vez que el normalista/ el profesor se familiarice con los fondos del AGN, seleccione algunos significativos para el proceso histórico de que se trate, a fin de que los alumnos los observen, lean y analicen durante la próxima visita al archivo. Este paso, más la autorización y disponibilidad del personal del archivo para este tipo de trabajo, es el preámbulo para que la visita sea exitosa.

En cuanto al contenido de los documentos que se manejarán durante la visita, es conveniente que traten temas acordes con los contenidos manejados en clase y/o sobre los que los alumnos tengan cierta noción. Los documentos seleccionados deberán tener el menor número de cuartillas posible y poseer caracteres legibles, a efecto de que la lectura sea ágil y de fácil comprensión.

Se recomienda el trabajo por equipos y un máximo de dos documentos por equipo.

En caso de que el contacto directo con los documentos no ocurra, éste puede ser sustituido por una explicación en clase. Otra opción interesante es la visita guiada referente a la parte histórica del edificio, el cual albergó a la Penitenciaría del Distrito Federal, y fue conocido como El Palacio Negro de Lecumberri.

b. En un segundo momento, previo a la visita, en el grupo, el normalista / el profesor emprenderá actividades como:

- Solicitar permiso escrito a los padres para que sus hijos acudan.
- Determinar la forma de traslado.
- Despertar el interés de los alumnos, motivarlos.
- De acuerdo con su planificación didáctica, vincular el contenido de que se trate con las actividades propias de los archivos, mediante el planteamiento de un problema que conduzca a la necesidad de consultar documentos en el AGN.
- Establecer en forma clara los propósitos que se persiguen, las actividades a realizar y la evaluación de la actividad. Plasmarlos por escrito en el plan de la actividad extraescolar, para su autorización por la autoridad.
- Diseñar el modelo de una ficha de trabajo de documento, que pueda ser resuelta por equipo una vez que se consulten los documentos seleccionados.
- Prever que cada equipo acuda a la visita con la cantidad de modelos de ficha, acorde con la cantidad de documentos a consultar (máximo los dos recomendados líneas arriba).
- Reproducir, dictar, o que los alumnos copien la ficha de documento (con los medios manuales o electrónicos a la mano).
- Efectuar con el grupo la lectura, el análisis y la resolución de dudas sobre la ficha de trabajo de documento.
- Integrar los equipos de trabajo. Los equipos no superarán los cinco miembros, aunque hasta siete podría seguir siendo un número aceptable.

- Elección por los equipos de jefe, vocero, secretario, etcétera.
- Dar a conocer el material de apoyo (ficha de trabajo, guantes, cámara, etcétera.), y los requerimientos específicos como uniforme y credencialescolar.
- Acordar, junto con el grupo, las reglas de comportamiento durante la visita.

En el caso de la escuela secundaria, no sobra ninguna de las previsiones indicadas anteriormente, en especial la última, ya que el acceso a un centro como el AGN, tan poco usual para adolescentes, produce reacciones diversas, que van desde el interés hasta el rechazo y, aún en el caso de que se despierte el interés, éste puede tener diversos centros de atención. Si se tienen previstas las acciones, además de tener diseñado un plan alternativo B, o hasta un plan C, lo más seguro es que se logre la concentración del grupo y los fines de la visita.

B) Puesta en práctica

a. Inicio (5 min.).

- El grupo observa los estantes o depósitos de los documentos. El docente /el guía asignado por el AGN indica cómo están ordenados los documentos y el contenido genérico de las secciones.
- El docente/el guía crea la sensación de cercanía y accesibilidad de los documentos, explicitándola con claridad.
- El docente estimula a los alumnos para que se interesen en tener contacto directo con los documentos, en verlos, mediante alocuciones como las siguientes, e invita a los jóvenes a que creen otras frases con las cuales se pueden acercar a los documentos:

Según me contaron...

¡Ay qué tiempos aquellos...!

Ya no es como antes...

Todo sigue igual...

Lo que ha cambiado...

No se me olvida...

Mi sueño...

Soy un detective y he investigado que...

Así fue...

Guardaré mis papeles en un "archivero" de recuerdos, como éste...

b. Desarrollo (25 min.)

El grupo se organiza en los equipos previstos. Si bien el trabajo en equipos es idóneo para que los integrantes se apoyen mutuamente, en este caso se procura que cada corrillo quede distanciado uno de otro, a fin de que no se obstaculicen físicamente y cada uno se concentre en el trabajo.

Cada equipo recibe el o los documentos correspondientes de parte del docente /el guía.

En el equipo, los alumnos:

- Observan las características físicas de la documentación: tamaño, color del papel, etc.
- Manipulan cuidadosamente la documentación.
- Leen el o los documentos, alternándose en el uso de la voz (baja).
- Resuelven en equipo una ficha de trabajo por cada documento.
- Redactan un párrafo resumiendo los principales aspectos de la documentación.

El docente/el guía:

- Verifica la lectura, la resolución de las fichas de trabajo y del párrafo; y resuelve dudas.

Para sustentar este tipo de actividad hemos considerado que si los estudiantes pueden leer los documentos y enterarse de su contenido, es factible mantener el interés, la atención y la receptividad.

c. Cierre (20 min.).

- El vocero de cada equipo comparte con el grupo una de las fichas de trabajo elaboradas, además del párrafo resumen.
- El grupo y el docente hacen comentarios acerca de los documentos de cada equipo (naturaleza de la documentación consultada, posibilidades de solicitarla con vistas a otra investigación, etcétera.).
- El docente explica que estos documentos fueron legibles, pero los de español antiguo sólo se pueden leer mediante el estudio de la Paleografía (la ciencia de las escrituras antiguas, de la lectura correcta de los manuscritos antiguos), que es una disciplina instrumental básica para el investigador.
- Al concluir la visita conviene que el propio grupo obtenga una conclusión sobre la utilidad de los archivos, la necesidad de cuidar los documentos, respetar las condiciones de funcionamiento y de silencio en los lugares de trabajo, etcétera.

C. Evaluación

En este punto se hace necesario que recordemos que evaluar no significa calificar (medir en términos numéricos). Si bien la visita termina, el trabajo concluye hasta que, a corto, a mediano o a largo plazo, el estudiante encuentre útil y convincente la experiencia de visitar el archivo, que consideramos que fue el propósito principal.

Enseguida se encuentran ejemplos de instrumentos de evaluación (se sugiere aplicar sólo uno). Cada uno de ustedes, como docente, puede diseñar el acorde a la dinámica de su visita. La sugerencia es que el instrumento siempre se acompañe de reflexión y de valoración.

Cuestionario

Responde en tu cuaderno:

1. ¿Qué importancia tiene para ti que el material documental esté en un archivo?
2. ¿Por qué consideras que el material del AGN está al alcance de tu mano?
3. ¿Qué fue lo que más te impresionó al estar en contacto directo con los documentos antiguos originales?
4. ¿Leíste y comprendiste el contenido de los escritos? Sí, ¿por qué? No, ¿por qué?
5. ¿Qué sugerirías para que la visita mejorara?

Escala de rango autoevaluación de la visita.

Asigna una calificación a cada aspecto, considerando tu propio desempeño en la visita al AGN.	1	2	3	4	5
1.- Cumplí con las actividades de la visita en tiempo y forma.					
2.- Hice aportaciones productivas al trabajo del equipo.					
3.- Escuché con atención lo que mis compañeros externaron.					
4.- Respeté las participaciones y opiniones de mis compañeros.					
5.- Colaboré en lo que me correspondió para el logro de los propósitos de la visita.					
Mis reflexiones:					

Escala de rango coevaluación de la visita.

En equipos, asignen una calificación a cada aspecto, según consideren el desempeño de cada compañero de equipo durante la visita al AGN.	1	2	3	4	5
1.- Realizó las actividades que les correspondieron en el equipo.					
2.- Colaboró con el trabajo poniendo sus habilidades al servicio del equipo.					
3.- Aportó elementos que enriquecieron el trabajo de equipo.					
4.- Respetó la participación y la opinión del resto de los compañeros del equipo.					
5.- Contribuyó a promover un ambiente agradable para el desarrollo del trabajo del equipo.					
Nuestros comentarios y propuestas:					

Lista de cotejo de la exposición de la ficha de trabajo.

Verifica lo siguiente.	Sí	No
El vocero del equipo (núm.):		
Puso en común la ficha de trabajo del documento.		
Explicó la ficha de trabajo.		
Utilizó lenguaje entendible para la exposición de la ficha de documento.		
Usó otro tipo de material, además de la ficha, para la exposición.		
¿Cuál fue su fuerte? ¿y lo débil?, sugiero:		

Lista de cotejo del desempeño del docente / el guía.

Verifica lo siguiente.	Sí	No
El docente / el guía de la visita al AGN:		
Conoce el archivo.		
Ubica a los asistentes en la época del documento que se trate.		
Promueve la participación de los asistentes.		

Escucha las opiniones de los compañeros.		
Brinda un ambiente de confianza.		
Qué puedo sugerir:		

Adaptación de Rúbrica para evaluar presentaciones orales

Muestrario de aspectos que se pueden incluir en una rúbrica para evaluar la presentación oral, en este caso de la ficha de trabajo del equipo. Se hace necesario efectuar adaptaciones.

	Novato 1	Aprendiz 2	Practicante 3	Experto 4	Puntuación
Contenido. Ideas, tema.	No están claras las ideas principales.	Hay mucha información que no está conectada con las ideas principales.	Información suficiente relacionada con las ideas principales, pero no en todas las ideas.	Las ideas principales están claramente desarrolladas.	
Contenido. Información.	Existe información ajena al documento.	La información aparece sin fluidez.	Algunos temas están bien desarrollados.	Toda la información está bien desarrollada y sustenta las ideas principales.	
Contenido. Organización.	No aparece un orden de presentación.	La organización de la información aparece fragmentada.	La información en general está bien organizada, pero necesita mejorar.	Toda la información está organizada, los ejemplos son claros y las conclusiones son apropiadas.	
Creatividad. Originalidad.	Presentación repetitiva con ninguna variación.	Presentación con poca variedad.	Existe algo de originalidad en la presentación.	Presentación muy original y variada, con material.	
Creatividad. Empleo de recursos.	El material es una repetición, nulo empleo de medios y materiales.	El material se presenta con poca originalidad e interpretación propia, empleo insuficiente de medios y materiales.	Existe combinación apropiadas de materiales y medios, falta variedad.	Combina materiales y medios de forma apropiada y variada. Y aprovecha lo inesperado para capturar la atención de la audiencia.	
Habilidades expositivas. Voz, articulación, contacto visual.	Voz inaudible o muy alta; no hay contacto visual.	Se habla entre dientes; poco contacto visual.	Articulación clara y pausada, volumen apropiado; establece contacto visual.	Articulación pausada, clara; volumen apropiado; mantiene contacto visual.	

Habilidades expositivas. Ritmo.	El ritmo de la presentación es muy lento o muy rápido; el expositor parece poco involucrado y es monótono.	El ritmo es irregular; poca o ninguna expresividad.	El ritmo es constante, pero requiere mejorar y pulir su estilo.	El ritmo es constante; buena postura, entusiasmo, seguridad.	
Habilidades expositivas. Coherencia.	Discurso poco comprensible.	Discurso repetitivo, falta claridad y concisión.	Discurso con algunas ideas poco claras o concisas.	Discurso claro, conciso, coherente; estilo propio y naturalidad.	
Respuesta del grupo	El grupo no muestra interés o podría no entender el punto central de la presentación.	El grupo se pierde debido a que la exposición se sale del tema; hay poca participación.	Mantiene la atención del grupo la mayor parte del tiempo. El grupo participa (preguntas, comentarios).	Involucra al grupo en la presentación; mantiene todo el tiempo la atención y participación del grupo.	

Fuente: Elaborado por Frida Díaz Barriga.

Algunas reflexiones a las que los alumnos podrían llegar mediante la evaluación son las siguientes: el archivo es un lugar de trabajo en donde impera el ambiente de seriedad; es importante porque alberga documentos, que son manifestaciones del pasado, un pasado que sólo se puede reconstruir con fidelidad a través de ellos, y por lo que significa de contacto con generaciones (personas) anteriores a nosotros.

El funcionamiento del Archivo General de la Nación

Mi primera visita al AGN en calidad de profesor-investigador me generó sensaciones encontradas. La principal fue un cierto nerviosismo ante lo desconocido y una duda de mi propia capacidad. Sin embargo, tal estado de ánimo se aminoró con la atención que recibí de parte del personal del archivo. Entendí que los sencillos trámites burocráticos no eran para nada la maraña administrativa impenetrable que yo pensé.

Con el fin de no caer en el tipo de aprehensiones como las escritas arriba, y sabedores de que facilita mucho las cosas saber qué hacer y cuáles son los pasos a dar para entrar en contacto con la documentación de primera mano, me permito describir las acciones a realizar la primera ocasión que, no sólo el historiador sino también el estudiante normalista, el profesor de la asignatura y el joven alumno, se acude al AGN para investigar.

En la primera visita, en la que se impone que el profesor oriente a su alumno con precisión, el interesado:

- Se informa del horario de funcionamiento.
- Presenta identificación personal, carta de autoridad académica u otro documento, para obtener el gafete/credencial que el AGN expide para tener acceso a su interior.

AGN		
ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN	Registro de investigadores Archivo Histórico Central Centro de Referencias	
Nombre:	GÓMEZ MÉNDEZ Sergio Orlando	Fotografía
Institución: PARTICULAR		
Fecha de registro: 04/02/2009 núm. AGN090136		

- Lo primero que el investigador hace es informarse dónde se encuentra la documentación que necesita para su trabajo.
- Esto se facilita porque gracias a la tecnología, el Centro de Referencias dispone de una red en la que, con sólo teclear la palabra clave de nuestro tema de investigación, despliega organizados por número de expediente todos los legajos en que podemos encontrar información al respecto.
- Enseguida, en dicho Centro de Referencias el interesado consulta los catálogos, para localizar la documentación que le interesa. En los catálogos encuentra las distintas secciones en que están divididas y el contenido de cada una de ellas. Así sabe exactamente cuál es el expediente que busca.
- Acto seguido hace la solicitud de los documentos; para esto, el investigador llena una tarjeta que proporciona el AGN, con los siguientes datos: nombre del solicitante, número de registro, fecha, las referencias (nombre del expediente, número de volumen y numeración de los folios) y firma.

Secretaría de Gobernación SEGOB	Control de préstamo de documentos ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN	AGN	
Nombre: Sergio Orlando Gómez Méndez			No. de registro: 090136
Fecha	Referencias Bienes nacionales	Firma del investigador	Personal de servicio al público que recibió
11- II- 2009	Vol. 628 fs. 5	Gmzç&	
	Vol. 663 fs. 23	Gmzç&	
	Vol. 769 fs. 14	Gmzç&	
	Vol. 1028 fs. 43	Gmzç&	

Una vez que el interesado tiene ante sí los documentos es conveniente que proceda con método:

- Se hace necesario que haya previsto una dotación de tarjetas de papel grueso, de igual tamaño. Un tamaño recomendado es media carta, el utilizado en las llamadas "fichas de trabajo", pero puede elegir cualquier otro.
- Lo más importante de las fichas de trabajo, es precisamente el manejo de la información de las fuentes documentales (búsqueda, selección e interpretación). En la elaboración de las fichas el investigador puede proceder de manera similar a cuando documenta información extraída de libros, en una "ficha de trabajo" (de contenidos).
- En este caso, en lugar de referencia bibliográfica el investigador coloca la referencia documental: el nombre del archivo, la sección, el legajo (el expediente), incluyendo la indicación cronológica.
- En los datos que seleccione no debe olvidar: la naturaleza del documento, la fecha, si se indica; el contenido, entrecomillado si es una copia literal, con indicación de las páginas, folios o expediente; y/o el contenido, sin comillas si es un resumen del asunto, pero no por ello se omitirá la paginación de procedencia.
- La ficha se numera en el extremo superior derecho, y en el centro, arriba, se colocan los títulos relativos a su contenido; como en el siguiente ejemplo:

	Núm.
Archivo General de la Nación Sección Zacualtipán Bienes nacionales Año 1773, Vol. 150, Exp. 3 POBLACIÓN - Padrón General de las familias españolas de razón "... 80-91 (folio 1-41, depende de cómo esté organizado su contenido). - Informe del número de indios Existentes en la Parroquia de ... "... -1773 (folios 320.329) - Etc.	

Conviene saber que el AGN posee el servicio de reproducción de documentos en los que el procedimiento más usual es la fotocopia. A ésta se puede recurrir para efectuar la consulta de un buen número de documentos en casa, a efecto de economizar tiempo de traslado para varias consultas en el archivo. Sin embargo, hay que decir que la visita constante al AGN siempre resultará útil y agradable en nuestras investigaciones.

CONCLUSIONES

Se considera que el alumno aprende de verdad cuando es capaz de aplicar lo aprendido, en otros contextos. La presente propuesta conlleva acciones encaminadas a que los futuros docentes amplíen sus saberes y sus prácticas histórico – didácticas y administrativas, a fin de que, al enfrentarse a nuevas situaciones con sus propios grupos, puedan recurrir a estos saberes y prácticas conocidas.

Acorde con las tendencias pedagógicas actuales, la visita a los archivos, en este caso al AGN, permite que los estudiantes participen activamente en su formación docente, es decir, construyan su propio conocimiento, a la vez que mejoren sus habilidades lectoras y de análisis.

La visita de los grupos de jóvenes normalistas a un archivo como el AGN, en la que desarrollen sus habilidades con base en sus propios intereses, les permite "aprender a aprender" con un alto grado de autonomía.

El nuevo modelo educativo para historia desalienta que los alumnos repasen de manera general varios temas. En cambio, recomienda las Unidades de Construcción del Aprendizaje, trabajos de investigación mediante los que se profundiza el estudio de algún tema. De acuerdo a lo anterior, resulta idónea la visita al archivo, puesto que el trabajo abarca la búsqueda, la selección, la recopilación, el análisis y la síntesis de información de fuentes documentales, además del trabajo en equipo, la puesta en común, el debate, entre otras actividades de aprendizaje.

La investigación de los procesos históricos apoyados en fuentes documentales, deriva en explicaciones en las que el alumnado pone en juego su razonamiento, al manejar críticamente los hechos y los procesos históricos, procediendo de forma parecida a como lo hacen los historiadores.

Por último, si bien la visita al AGN termina, el trabajo concluye hasta que, a corto, a mediano o a largo plazo, el estudiante encuentre útil y convincente la experiencia de visitar el archivo, que consideramos que fue el propósito principal.

REFERENCIAS

- Augustowsky, G., Edelstein, O. y Tabakman, S. (2000). Los archivos en la escuela. En *Tras las huellas urbanas. Enseñar historia a partir de la ciudad* (89-95). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nove-
dades Educativas.
- Caldarola, G. (2010). Estrategias con fuentes históricas. En *Didáctica de las ciencias sociales* (pp. 100-103).
Buenos Aires, Argentina: Bonum.
- Duverger, Ch. (2012). *Crónica de la eternidad. ¿Quién escribió la Historia verdadera de la Conquista de la Nueva
España?* México: Santillana de Ediciones Generales.
- González, L. (1995). El rigor documental en la historia de México. En *El oficio de historiar* (pp. 285-298).
México: Clío.
- Kitson, A. y Husbands, Ch. (2015). *Evidencia e investigación en la enseñanza de la historia* (Trad. P. Man-
zano Bernárdez). En *Didáctica de la Historia en Secundaria obligatoria y bachillerato. Comprender el
pasado* (pp. 85-98). Madrid, España: Ediciones Morata.
- Martínez Ruiz, E. y Maqueda Abreu, C. (1989). *La Historia y las Ciencias Humanas. Didáctica y Técnicas
de Estudio*. Madrid, España: Ediciones Istmo.
- Moradiellos, E. (1994). *El oficio de historiador*. México: Siglo XXI Editores.
- Pluckrose, H. (2002). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Ramírez Campos, S. Gómez, S. y Borrás, L. (2014). *Historia de México. Serie Saberes. Tercer grado,
educación secundaria*. México: Pearson Educación de México.
- Trepát, C-A. (1995). Uso y proceso de fuentes para obtener información de naturaleza histórica. En
Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico (163-194). Barcelona, España: ICE de la
Universitat de Barcelona-Graó.

DOS TALLERES EXTRACURRICULARES EN EL ARCHIVO HISTÓRICO DEL AGUA Y SUS ENSEÑANZAS

IRMA HERNÁNDEZ BOLAÑOS
MARÍA ANTONIETA ILHUI PACHECO CHÁVEZ
Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa
FES-Acatlán UNAM

Resumen

El “trabajo de archivo” constituye una de las tareas esenciales del historiador. Los historiadores ya formados y muchos historiadores en ciernes, visitan los archivos sin tomar conciencia de la entrañable labor que implica su organización y gestión; tan es así que en ocasiones ven con desdén el trabajo del archivista sin considerar su invaluable tarea. Tampoco consideran que hoy en día constituye una de las fuentes de trabajo más importantes del historiador. A través de este escrito se pretende reseñar la experiencia en que dos talleres extracurriculares en el Archivo Histórico del Agua, (CONAGUA) titulados *Prácticas básicas para el cuidado del patrimonio documental* apoyaron la formación de los alumnos de la licenciatura en Historia de la UAM – Iztapalapa y de la FES- Acatlán no sólo en el desarrollo de habilidades hermenéuticas y en las capacidades para la búsqueda y consulta de diversos tipos de documentos; sino también en la toma de conciencia sobre la labor que implica el cuidado del patrimonio documental.

Palabras clave: archivo, patrimonio documental, organización, descripción expedientes.

INTRODUCCIÓN

El Archivo Histórico del Agua (CONAGUA) es uno de los archivos únicos en su tipo, no sólo por ser de los pocos en el mundo dedicados al tema del agua, sino por la variedad de documentos que poseen sus fondos. Si bien los alumnos pueden conocer sus acervos a través de una visita guiada de dos a tres horas; no siempre se adentran en ellos ni toman conciencia de la labor que implica su organización y mantenimiento.

Pero, ¿qué relevancia tiene conocer los procesos de organización y gestión de los archivos para un historiador en ciernes? Mucha. Por un lado, aporta al futuro historiador una mirada más detallada de los criterios de organización documental y habilidades hermenéuticas y, por el otro, constituye una importante fuente de trabajo pues con la entrada en vigor en junio de 2019 de la Ley General de Archivos es necesario que todo archivo público, así como algunos privados, cuenten con personal capacitado para su organización y conservación, administración y preservación homogénea de sus acervos. (Ley General de Archivos, 2018)

En este sentido, la archivística debe concebirse como una actividad teórico-práctica a través de la cual se desarrolla un arduo proceso de cuestionamiento y razonamiento que involucra habilidades mentales de análisis, comparación, selección, jerarquización, clasificación, inducción, deducción y síntesis de documentos que conforman un todo orgánico y sistematizado. Por lo que la gestión de un cuerpo de documentos tomando en cuenta los principios archivísticos de orden de procedencia y el carácter de objetividad, originalidad y autenticidad de los documentos promueve un tipo de cuestionamiento al contenido de cada uno de los documentos, así como valores relacionados con la interpretación y uso sistematizado de la información, tan necesarios en la formación de todo historiador.

No obstante los aportes que puede tener la archivística en la formación del historiador, los planes de la licenciatura en esta rama se enfocan poco en su estudio. Ello quizás se debe a que están centrados en las tareas de investigación a la que se les atribuye un gran valor, considerando a la archivística como una actividad menor o cuya capacitación se puede ejercer por el simple hecho de saber investigar. Por ejemplo, el plan de estudios de la Licenciatura en Historia de la UAM Iztapalapa cuenta con el área terminal *Trabajo de Fuentes Históricas* dedicado a “comprender la importancia y naturaleza de las fuentes históricas, así como las bases que dan sustento a la organización, preservación y consulta de documentación histórica” (UAM, 2009, p. 7). Sin embargo, ésta es una opción terminal a la que los alumnos pueden acceder o no. Además, de que algunas temáticas se abordan someramente tan sólo en la asignatura de Técnicas de Investigación Histórica con lo que su estudio es reducido desde los primeros trimestres y poco es lo que se hace a lo largo de la carrera para que los alumnos vayan teniendo experiencias que les permita conocer la labor del archivo e inscribirse a esa opción terminal.

Es por ello, que con el fin de que los alumnos se fueran adentrando en las labores de los archivos, un par de profesoras de la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa, retomó la invitación hecha por el Archivo Histórico del Agua, para trabajar en conjunto en algo que favoreciera al Archivo y a la vez ayudara a los alumnos en su formación. Fue así que en 2017 y 2018 de manera conjunta se coordinó la impartición de dos talleres extracurriculares titulados de manera general: *Prácticas básicas para el cuidado del patrimonio documental*. El primero centrado en los procesos básicos de rescate, limpieza y registro de inventarios de documentos, el segundo, en la descripción de expedientes con base en la norma ISAD (G). El presente trabajo está enfocado a rescatar las experiencias de ambos talleres llevados a cabo en agosto de 2017 y 2018.

Para ello a continuación se describirán las actividades realizadas en cada uno de los talleres y las enseñanzas adquiridas a través de estas experiencias.

Los talleres extracurriculares: su organización y contenido

La organización de los talleres extracurriculares en el Archivo Histórico del Agua tuvieron múltiples motivaciones. Para el Archivo, los talleres tuvieron la intención de divulgar sus fondos; formar a estudiantes para que los consulten; y avanzar en las tareas de sustantivas del Fondo Comisión del Palapaopan rescatado desde el 2003 (Ríos, 2006, p. 49) y que debido a su extensión y falta de recursos, no se ha terminado de organizar. Mientras que para las profesoras de la UAM, fue que los alumnos adquirieran experiencia archivística en un espacio distinto al de la Universidad y pudieran acceder a habilidades que les permitieran potenciar su desarrollo profesional.

Con el fin de darles contenido temático, ambas partes consensuaron una agenda que fue revisada y precisada por Jessica Ríos Alvarado y Olga Manuel (especialistas del Archivo Histórico del Agua). También les correspondió seleccionar el material archivístico con el que trabajarían los participantes, dirigir los talleres y aportar los recursos de papelería y cómputo. Por su parte, a las maestras de la UAM quedaría convocar a los participantes, supervisar su desempeño durante el taller y gestionar los demás recursos para la revisión y limpieza del material archivístico.

Para planificarlo se tomó como opción que fuesen extracurriculares, (es decir, que no estuviesen consignados en el Plan de estudios ni se integrasen a una clase en específico) para que los alumnos tuviesen la opción de participar por cuenta propia y con base en sus intereses. Cabe señalar que esta modalidad fue retomada de la experiencia de la Licenciatura en Historia de la FES Acatlán UNAM que desde el 2006 ha posibilitado que los estudiantes se formen en aquellas áreas de oportunidad para la labor del historiador o en temáticas historiográficas novedosas.

Con el fin de que el taller tuviera valor curricular y se pudiese aprovechar el tiempo para realizar tareas tanto teóricas como prácticas se establecieron 25 horas de duración; lo que implicaba que durante una semana los alumnos asistieran 5 horas. Con base en ello, se eligió las primeras semanas de agosto, momento en que los alumnos podían asistir por tratarse del período vacacional y en la que todavía mantienen el ritmo de las actividades escolares. Contrario a las expectativas, en el primer taller, no muchos alumnos de la UAM atendieron a la convocatoria pues suelen aprovechar este tiempo para buscar un trabajo remunerado y contar con recursos para seguir estudiando. Así que se abrió a los estudiantes de la FES- Acatlán y al público que quisiera asistir. Llamó la atención que varios alumnos egresados solicitaran su ingreso pues su interés era contar con un reconocimiento que acreditase sus conocimientos en el trabajo de archivo para poder acceder a convocatorias de empleo. Otros, en cambio, ya se enfrentaban a tareas archivísticas y consideraban necesitaban de una formación más precisa para dar solución a algunas carencias como se aprecia en la siguiente exposición de motivos enviada por una de las participantes, Mónica Morales:

uno de los problemas que he venido detectando (del archivo donde trabaja), es que cuenta con un importante fondo sobre actas de cabildo de dicha jurisdicción, pero en su gran mayoría no están catalogadas ni cuentan con el cuidado para prevenir y mantener la mejor integridad de estos documentos. (...) Dicho lo anterior, me interesa mucho tomar el curso (...) para aprender las herramientas y conocimientos sobre la preservación de la documentación de carácter público e histórico, además me permitiría ayudar en la concientización del valor de estos expedientes.

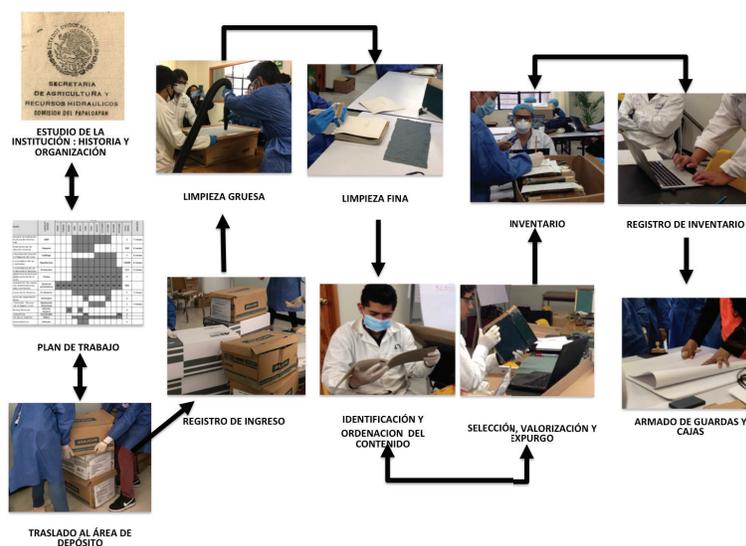
El primer taller y sus enseñanzas

El taller ofrecido en 2017 *Prácticas básicas para el cuidado del patrimonio documental* tuvo como propósito: fortalecer el desarrollo académico de los alumnos mediante la capacitación en los procesos básicos de traslado, limpieza, organización y elaboración de inventarios del Fondo Comisión del Papaloapan y fue dirigido por la especialista Jessica Ríos Alvarado. A él asistieron 16 participantes y contó con la siguiente agenda de trabajo:

Día	Actividad	Duración
31 julio	Introducción a los procedimientos de rescate, organización y sistematización de expedientes con valor histórico (presentación del Fondo Comisión del Papaloapan)	5 horas
1 agosto	Procesos técnicos archivísticos: Plan de rescate y traslado de archivos Inventario	5 horas
2 de agosto	Procesos técnicos archivísticos: Limpieza documental	5 horas
3 de agosto	Procesos técnicos archivísticos: Elaboración de guardas Unidades de instalación (armado y etiquetado de cajas AG-12)	5 horas
4 de agosto	Revisión y evaluación de los resultados Repaso de actividades Problemáticas detectadas Intercambio de experiencias sobre el desarrollo del taller	5 horas

Como se aprecia, las actividades realizadas fueron desde conocer los elementos básicos de la Comisión del Papaloapan y el rescate de su archivo, hasta limpiar, organizar e inventariar.

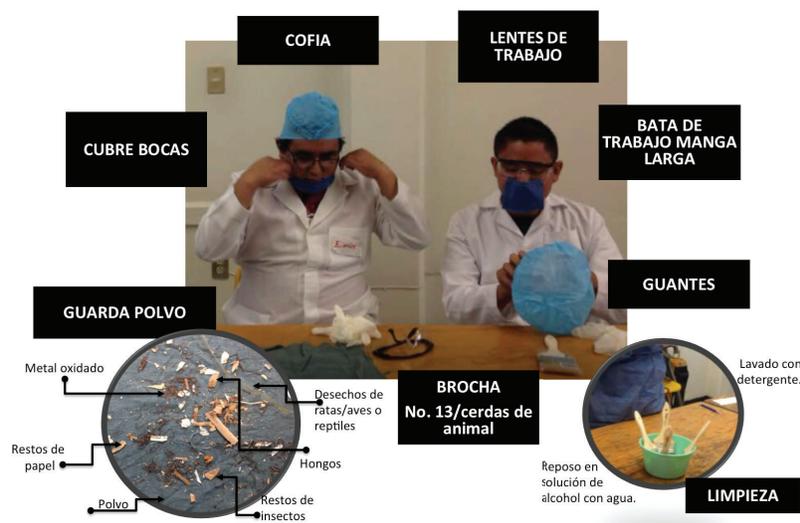
Figura 1. Actividades del taller *Prácticas básicas para el cuidado del patrimonio documental*.
Limpieza y elaboración de inventarios.



A lo largo del primer taller los alumnos vivieron la experiencia de cargar cajas, organizarlas, limpiar documentos, ensuciarse y llevar a cabo un inventario. Estas tareas que algunos pueden atribuir a la de un almacenista fue especialmente significativa para los estudiantes de historia pues cobraron conciencia de la necesidad de planear el rescate del archivo, la importancia de seguir un orden y de lo laborioso de mantener en condiciones óptimas un documento para archivarlo. Puede señalarse que a través de estos trabajos que involucraron tanto actividades teóricas como prácticas, los asistentes:

- Reconocieron la importancia que tiene conocer la historia institucional y una visión general tanto cuantitativa como cualitativa de los documentos con los que se cuenta para elaborar cualquier trabajo de rescate, limpieza u organización de archivo y, también, de consulta del archivo. Sin una visión general de la temporalidad como del tipo de documentos que produce una institución, es difícil tener una idea de hacia donde dirigir tanto las labores archivísticas como de investigación. Sin esta información también sería poco útil elaborar un plan de rescate o de investigación pues carecería de fundamento.
- En cuanto al traslado del material, evaluaron que es conveniente, hasta para mover una caja tener un plan diseñado y contar con un registro preciso de las cajas y su orden para evitar cargarlas o transportarlas de un lugar a otro varias veces y perder el orden de procedencia. También considerar los espacios en que van a ser desplazadas y la manera cómo se han de analizar para saber en qué orden colocarlas para reducir los esfuerzos y costos pero manteniendo su seguridad y principio de orden y procedencia.
- A lo largo del trabajo de limpieza, tanto gruesa como fina, entendieron la importancia de contar con las medidas de higiene y protección para la salud propia, como para la integridad de los documentos. Para la mayoría, resultó impactante ver la gran variedad de residuos físicos, bacterias, hongos y óxidos que guardaban los documentos por lo que comprendieron por qué los archivos definen determinadas condiciones de consulta y por qué es importante el uso de bata, cofia, cubre bocas y lentes de trabajo al entrar en contacto con documentos que han permanecido “abandonados” o bajo condiciones no adecuadas. Ello mismo, les llevó a cuestionarse sobre los factores que pueden afectar a los documentos como la luz y la humedad y cómo estos factores son en su gran mayoría irreversibles.

Figura 2. Medidas de protección e higiene.



- Asimismo, valoraron la relevancia de mantener el “orden de procedencia” de los documentos tanto al rescatarlos, al trasladarlos como al analizarlos. Esto lo desarrollaron al llevar a cabo la limpieza final de cajas que contenían fotografías aéreas de la región del Papaloapan. A través de esta labor mecánica se percataron que existía una lógica y continuidad entre una fotografía y otra, por lo que al ver que el número de la caja que contenía las fotografías se había perdido o que en algún momento las fotografías no tenían el orden de la línea de vuelo, se había formando un rompecabezas que significaría un mayor tiempo de trabajo para el archivista ordenarlo. También se percataron que en caso de no hacerse un buen trabajo, resultaría mucho más difícil al investigador, consultarlo. La importancia de que las cajas y los documentos mantengan la lógica de organización de procedencia también se contempló como un elemento crucial para el cuestionamiento posterior de las fuentes, pues comprendieron que el orden o lógica de organización puede dar por resultado una interpretación distinta o errónea.
- Por último, valoraron las guardas en las que se conservan los expedientes por varios motivos. Algunos participantes desconocían que están hechas con cartulinas importadas libres de ácido que ayudan a la conservación del papel, especialmente del siglo XX, hecho con celulosa. Asimismo no sabían la técnica para elaborarlas y, al resultarles difícil construir una guarda, valoraron no sólo su costo sino también su factura.

Sin duda a lo largo de este primer taller, los alumnos aprendieron de manera práctica uno de los principios básicos de la archivística: el principio de “mantener el orden de procedencia” y desarrollaron valores y actitudes relacionadas con el cuidado del patrimonio documental. Además de las enseñanzas logradas, los participantes limpiaron e inventariaron 27 cajas, que como se dijo, contenían en su gran mayoría fotografías aéreas levantadas en un lapso de 1954-1970 de toda la cuenca del Río Papaloapan.

Cabe señalar que las actividades resultaron esclarecedoras pues al enfrentarse los participantes a problemáticas reales, fue posible buscar soluciones y tomar conciencia de la importancia de la planeación de un proyecto archivístico. Asimismo, las experiencias contadas por Jessica Ríos, quien ha participado desde 2003 en el rescate y organización del Fondo Comisión del Papaloapan, permitieron conocer con mayor certeza las condiciones y retos que pueden presentarse al rescatar un archivo.

El segundo taller y sus enseñanzas

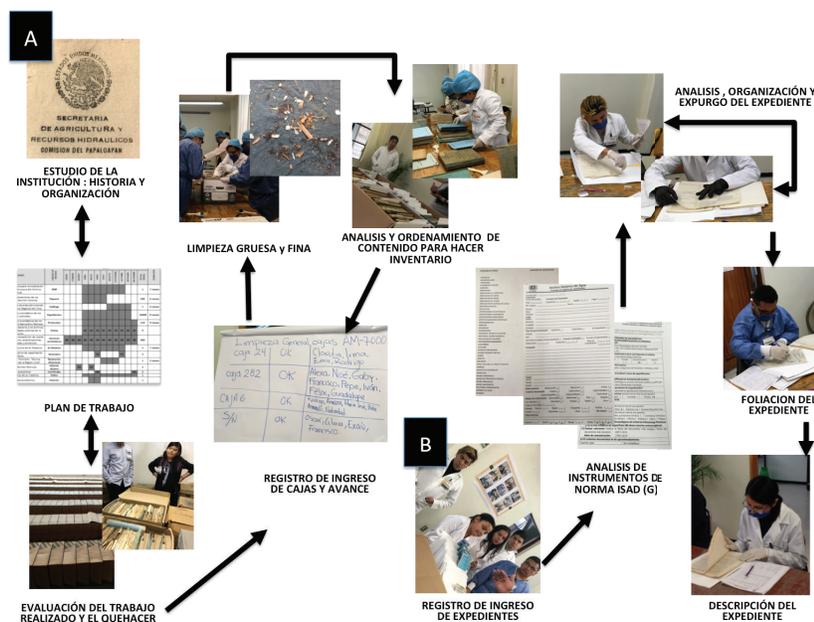
El siguiente taller, *Prácticas básicas para el cuidado del patrimonio documental. descripción de expedientes con base en la norma ISAD (G)*, llevado a cabo en 2018, contó con la participación de 20 estudiantes y tuvo la siguiente agenda de trabajo:

Día	Actividad	Duración
13 de agosto	Introducción a los procedimientos de diagnóstico, rescate, organización y sistematización de expedientes con valor histórico (presentación del Fondo Comisión del Papaloapan)	2 horas

13 de agosto	Procesos técnicos archivísticos: Limpieza documental Conformación de expedientes Expurgo Elaboración de guardas Unidades de instalación (armado y etiquetado de cajas AG-12)	3 horas
	Capacitación para el análisis de la información de acuerdo a la Norma ISAD (G) y lineamientos del Archivo Histórico del Agua.	2 horas
14 de agosto	Descripción expedientes con valor histórico (serie documental contratos) Foliación de fojas	3 horas
15 de agosto	Descripción expedientes con valor histórico (serie documental contratos) Foliación de fojas	5 horas
16 de agosto	Descripción expedientes con valor histórico (serie documental contratos) Foliación de fojas	5 horas
17 de agosto	Revisión y evaluación de los resultados Repaso de actividades Problemáticas detectadas Intercambio de experiencias sobre el desarrollo del curso	5 horas

Como se puede apreciar en la figura 3, en este taller se llevaron a cabo dos tipos de procesos. El primero (A) consistió en los procesos de traslado, limpieza e inventario de documentos, (semejante al del taller anterior) y, el segundo (B) en el proceso de descripción de expedientes con base en la norma ISAD (G) que es una de las normas internacionales consideradas de las más adecuadas para la descripción archivística y la seguida por el Archivo General de la Nación y muchos de los archivos públicos de nuestro país.

Figura 3. Actividades del Taller 2 de Prácticas básicas para el cuidado del patrimonio documental



De acuerdo con esta norma, la descripción archivística debe entenderse como “la elaboración de una representación exacta de la unidad de descripción y de las partes que la componen mediante la recopilación, análisis, organización y registro de la información que sirve para identificar, gestionar, localizar y explicar los documentos de archivo, Así como su contexto y el sistema que los ha producido” (ISAD (G), 2000, p. 16).

En cuanto a las enseñanzas del proceso A, fueron casi las mismas que las del taller anterior, sin embargo, cabe señalar que al sólo limpiarse 4 cajas entre todos, no se desarrolló de igual manera, por parte de algunos participantes, la percepción de la organización de los expedientes; pues no se captó tan fácilmente la lógica de organización de los documentos. Idea que se percibe de forma más consciente al limpiar más de un expediente del mismo tipo.

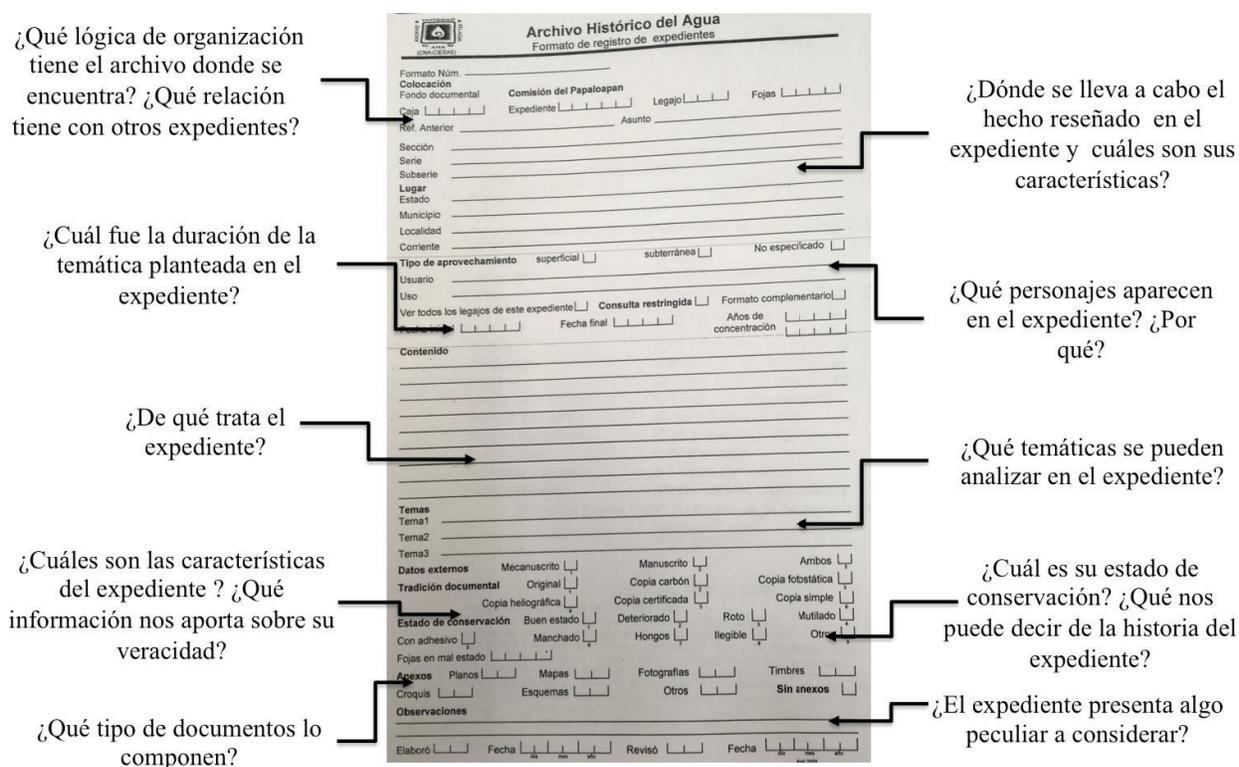
En cuanto al proceso B, es decir, la descripción de expedientes, fue muy importante para desarrollar habilidades de análisis y de síntesis. Estas tareas que son el “pan de cada día” en la labor del historiador se perfeccionan y, podría decirse, se agudizan entre los alumnos de los primeros años, poco familiarizados con la consulta de documentos de archivo. De manera particular, las tareas de descripción se hicieron a expedientes provenientes de la serie documental “Contratos” que la Comisión del Papaloapan realizó tanto con empresas, ingenieros, o profesionales libres para llevar a cabo estudios, infraestructura o dotación de servicios entre 1950 a 1970. Al hacer la descripción, los participantes:

- Valoraron la importancia de contar con un registro colectivo de los expedientes en que se señala su ingreso, grado de avance en su análisis y término con el fin de no duplicar las tareas y llevar un control preciso que permita informar en todo momento lo que se ha hecho y lo que falta por hacer.
- Refrendaron la importancia de conocer la historia de la institución con el fin de verificar o constatar si los nombres, sellos, denominaciones, fechas etcétera. que se indican en los expedientes corresponden a la época o a la institución que los resguardó o emitió. Asimismo, en caso de no contar con una fecha de creación, se pueda estimar su periodicidad o verificar su autenticidad a partir de los elementos que sean coherentes con el devenir institucional.
- Entendieron que todo expediente, documento, foja de un archivo está integrado a un sistema de organización multinivel y jerárquico que va de lo general a lo particular, por lo que al emplear este orden es posible ubicar con precisión el fondo, la serie o subseries en los que se encuentran así como la caja, expediente o foja. Asimismo reconocieron que la organización multinivel y, en especial la ardua tarea de foliar fojas, posibilita llevar un registro preciso de los documentos que permite conservar de forma segura cada uno. También entendieron que en las tareas de investigación histórica, es importante conocer las descripciones del contenido de los fondos, series o subseries para establecer qué fondo o serie consultar o bien la manera de hacer cruces entre las series y subseries para encontrar información complementaria.
- Se percataron que para llevar a cabo una descripción precisa y objetiva, es conveniente contar con una serie de catálogos o descriptores de las actividades y temáticas sustantivas de la institución. Estos catálogos contienen los conceptos clave que se emplean en los expedientes por lo que hay que estar familiarizados con su significado y uso contextual, tanto para describir como para investigar. Es conveniente señalar que al llevar a cabo la descripción de los contratos firmados por la Comisión del Papaloapan entre 1950-1970, los participantes agregaron al catálogo un nuevo concepto: riego por gravedad. Ello a su vez, les llevó a pensar que en los procesos de investigación histórica también resulta necesario

contar con catálogos de conceptos que permitan localizar e identificar con mayor facilidad las temáticas abordadas y su importancia para llevar a cabo búsquedas en los sistemas computarizados.

- Descubrieron que todo expediente y documento tiene una lógica de organización interna: que tanto para investigar como para organizar expedientes hay que descubrir su estructura con el fin de que su consulta y extracción de información se haga de manera más eficiente. Así como que cada época, institución o persona posee una forma específica de organizarlos.
- Aprendieron a identificar en un documentos los elementos básicos para hacer su análisis y contextualizarlo, como: entidad emisora, receptores, fechas, personas involucradas, lugares en distintos tipos de documentos y formatos. En este sentido, aguzaron su mirada y llegaron a la conclusión de que existen cánones que cada institución, época o persona emplea para registrar determinado tipo de información.
- Relacionaron el *Formato de Registro del expediente* con las fichas de trabajo que se suelen hacer para registrar la información recabada durante los procesos de investigación histórica. En algunos casos, se percataron de ciertos elementos que no incluyen en sus fichas de trabajo y que tiene un sentido registrarlos, ya sea para contextualizar o autentificar la información y no volver a consultarlo.

Figura 4. La descripción de expedientes con base en la norma ISAD (G) y las preguntas básicas para el análisis documental)



- Comprendieron la dificultad que significa hacer la síntesis del contenido del expediente cuando se parte de la mirada, postura e interés propio y aprendieron a sintetizar el contenido desde el sentido que le da el fondo o la serie. Desprenderse de la postura personal y adoptar la temática de la serie como la pregunta sustantiva a resolver costó trabajo a aquellos que tienen problemas de lectura o que les resulta complicado ponerse en el lugar del otro. En ese caso, resultó una buena estrategia formular una pregunta a partir del título de la serie (Contratos) para centrar la atención en lo que se debía describir. En este caso la pregunta fue: ¿Qué nos dice del contrato elaborado por la Comisión del Papaloapan?. Asimismo se comprendió que el apartado de “Observaciones” es el lugar para reseñar aquellos puntos únicos e interesantes no descritos anteriormente.
- Valoraron a lo largo del espurgo que todo documento es único cuando tiene una anotación, tachón o elemento que lo haga distinto a otro; aún siendo una copia, por lo que debe ser conservado como evidencia.
- Apreciaron la labor de descripción de expedientes no como una tarea mecánica sino como una actividad de reflexión que requiere de habilidades del pensamiento como la contrastación, comparación, síntesis, deducción, inducción, clasificación, etcétera. Lo que implica también tener y desarrollar una postura hermenéutica ante el documento histórico.

Como se aprecia, las actividades llevadas a cabo durante la descripción de expedientes permitieron a los participantes establecer relaciones entre la actividad del archivo con la del investigador, además de que posibilitó que los alumnos practicasen las habilidades desarrolladas con anterioridad en sus trabajos de investigación y los dotó de estrategias para saber buscar y relacionar las series y subseries de los fondos para ampliar la información.

Además, todo el esfuerzo llevado a cabo a lo largo del taller del 2018 permitieron al Archivo Histórico del Agua avanzar en dos tareas de relevancia. Por una parte, se hizo la limpieza general y fina de 4 cajas del Fondo Comisión del Papaloapan y, por la otra, la descripción de 140 expedientes.

Finalmente, cabe señalar que a raíz de estos dos talleres varios alumnos optaron por hacer su servicio social y por llevar a cabo trabajos terminales con temáticas relacionadas con el tema del agua y de la Comisión del Papaloapan. También se dio el caso de tres alumnos que de manera voluntaria ofrecieron parte de su trabajo y de sus vacaciones para apoyar en las tareas de organización del archivo con el fin de adquirir práctica y capacitación que les permita en el futuro implementar trabajos de este tipo.

Si bien, en los dos talleres se han capacitado solo a 26 personas, su divulgación entre la comunidad universitaria de la UAM y de la FES Acatlán ha ayudado a que se convierta en una opción de formación. Además, es conveniente señalar que al ofrecer estos talleres a estudiantes de historia de dos instituciones diferentes posibilitó el intercambio de ideas y establecer relaciones de comunicación que les permite evaluar sus procesos de formación y las posibilidades de llevar a cabo acciones profesionales en conjunto.

Por todo lo anterior, se puede concluir que los dos talleres extracurriculares han aportado grandes enseñanzas no sólo en cuanto a habilidades relacionadas con análisis, organización y clasificación de documentos sino también con una serie de valores y actitudes que no siempre se desarrollan en las aulas universitarias. El esfuerzo y dedicación puesto en las tareas de limpieza, elaboración de inventarios y descripción de expedientes llevó a los participantes a valorar una actividad en la que poco habían centrado su atención. Aprendieron que para que ellos puedan analizar un documento en el archivo tuvieron que llevarse a cabo un sin número de tareas y que sin ellas, la labor

de investigación sería sumamente ardua y tardada para localizar y consultar el material requerido. También aprendieron que como miembros de una universidad pública, la tarea de contribuir para que la sociedad pueda conocer su pasado es fundamental no sólo construyendo interpretaciones sino ayudando a que la materia prima del historiador, que son sus fuentes, estén al alcance de todos. Sin duda sumar esfuerzos para el cuidado del patrimonio documental implica que los historiadores no sólo visualicemos fuentes de trabajo sino que también contribuyamos con acrecentar los fondos archivísticos para seguir reflexionando y construyendo visiones del pasado.

REFERENCIAS

- Ley General de Archivos. (2018, junio 15). *Diario Oficial de la Federación*. Ciudad de México: Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos.
- UAM. (2009). Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa. Recuperado de http://www.csh-iztapalapa.uam.mx/licenciaturas/historia/plan/plan_historia.pdf.
- Ríos Alvarado, J. (2006). El pasado y presente de la comisión del Papaloapan: Historia de un archivo vivo. *Boletín del Archivo Histórico del Agua*, 33, 48-52.
- ISAD G. (2000). *Norma internacional General de Descripción Archivística*. Madrid: Subdirección de Archivos Estatales. Recuperado de <http://www.agn.gob.mx/menuprincipal/archivistica/normas/pdf/isad.pdf>
- Andrade, J. y González, M. (2003). La excomisión del Papaloapan y la recuperación de su memoria histórica. *Boletín del Archivo Histórico del Agua*, 25, 42-49.

REVISTA *CROMOS*, FÚTBOL Y MODERNIZACIÓN: EL USO DE ARCHIVO EN LAS CLASES DE CIENCIAS SOCIALES EN LA ESCUELA

CARLOS ALBERTO SANTOS HENAO
Universidad Pedagógica Nacional
ISAAC RAFAEL PINEDO PÉREZ
Universidad Nacional de Colombia

Resumen

La *Revista Cromos* es un magazin semanal fundado en 1916 con el fin de publicar ilustraciones, fotografías y artículos literarios que describían la cultura europea y colombiana de la época. El público objetivo de esta publicación eran las mujeres de la alta sociedad colombiana, principalmente ubicadas en Bogotá, pero posteriormente se va a popularizar en el conjunto de la élite capitalina.

Cromos permitió el tránsito de saberes, costumbres y formas a partir de la difusión efectiva de una idea del ser moderno constituida desde el deporte, la política y la moda. Esta ponencia busca movilizar reflexiones sobre el uso del archivo como medio de enseñanza de las ciencias sociales, tomando como lugar de problematización al fútbol, ya que desde el año 1917 la revista comienza a enunciar la práctica de este deporte en los colegios de la élite de Bogotá, afianzando la idea de que la práctica del fútbol solo podía ser llevada a cabo por las clases altas de la ciudad. No obstante, es en el periodo 1948-1952 cuando este deporte tiene su máxima popularización. Desnaturalizar, historizar y problematizar esta popularización sirve como un elemento de trabajo pedagógico en el aula para responder a la pregunta: ¿Cómo se naturalizan los gustos y prácticas que se afianzan en la escuela?

Palabras claves: revista cromos, futbol, Bogotá, modernidad.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el fútbol ha captado gran parte del diario vivir de cada uno de los habitantes de nuestro país, éste ha logrado una integración nacional y regional – hincha, barrista, jugador, espectador – fenómeno que está vinculado a un deseo constante de consumirlo cualquier día de la semana y a cualquier hora del día. Por lo tanto, es necesario pensarlo desde otras densidades de sentido, que nos permitan ver el balompié más allá de un aparato distractor o desde la recurrente idea del “opio del pueblo”. El fútbol es una estrategia de gobierno capitalista, que antes que reprimir el deseo, lo moviliza y lo gestiona con el fin de gobernar a la población.

El fútbol emerge a finales del siglo XIX en Colombia, pero no es hasta mediados del siglo XX que logró percolar en el grueso de la población como una práctica rutinaria, no solo como ejercicio sino también como entretenimiento. El periodo histórico que se analiza, comprende los años 1948 a 1952, ya que en esta etapa temporal se encuentra el primer momento de popularización¹ del fútbol en la ciudad de Bogotá. Para septiembre de 1948 se profesionaliza la práctica del fútbol, esto acompañado de un organismo regulador, un código disciplinario y un espacio establecido para su ejercicio; en el año 1952 se tiene la fuga del grueso de los jugadores internacionales, esto tendrá un efecto en la consolidación del aparato de popularización que está atado a la criollización del fútbol nacional.

El ejercicio analítico-investigativo nos llevó a ubicar tres engranajes² fundamentales en el éxito del fútbol como un mecanismo gubernamental a mediados del siglo XX en Bogotá, con estos se busca la normalización de las condiciones de la conducta de la población, no la conducta en sí misma del ciudadano, situación que articula la maquinaria deseante moderna y el fútbol como práctica de gobierno.

Estos tres engranajes son: La producción de fútbol como práctica discursiva agenciada desde la élite bogotana, la producción de la clase popular como mecanismo de regulación social, y el proceso de síntesis conectiva –entendida como factores cohesionadores que ayudarán a la adaptabilidad del fútbol en diferentes escenarios sociales–. La vinculación de estos tres engranajes será la preocupación de este texto.

En este orden argumental, la idea central que desarrollamos en estas páginas es que el fútbol es un elemento vinculante en la modernización del país, articulado al asentamiento de valores capitalistas que se producen en un escenario discursivo. Para esto, nuestro análisis se basa en el modelo analítico propuesto por Michael Foucault acerca de los estudios de gubernamentalidad. Estos mecanismos gubernamentales, no tienen como función normalizar la conducta de la población sino gobernar la circulación del deseo, por lo tanto, el fútbol como un aparato gubernamental produce

¹Lo entendemos como un área de negociación donde circulan valores y elementos ideológicos, es decir, como un mecanismo para ganar adeptos frente a modos concretos de ver el mundo, concibiendo que también existan oposiciones que se mezclan en distintas formas de dominación y resistencia. Por lo tanto, el proceso de popularización se ejerce en una construcción de ciertos parámetros comunes bajo los cuales se otorga sentido a la dominación y se actúa frente a ella (Szurmuk & M. Irwin, R. 2009, p. 126), Entonces, la popularización del fútbol en un proceso de hegemonización-apropiación en el marco de la circulación del deseo.

²El concepto de engranaje nace de las reflexiones acerca de la categoría analítica Máquina deseante, planteada por Deleuze & Guattari (2009), Este hace alusión a un mecanismo que ejerce una fuerza combinada que genera el movimiento de otro engranaje, y por tanto de la máquina. Este engranaje es de régimen asociativo y binario, se acopla a otro, no está suelto. Por lo tanto, los engranajes que explicaremos en este texto, no pueden ser leídos como independientes, sino, uno acoplado a otro

una circulación eficiente de esta producción deseante; el deseo debe pensarse como un imaginario que dobla la realidad, es decir, se configura en una producción práctico discursiva, que materializa un sentir, una percepción. Este deseo no es estático, circula en la maquinaria, pero se fija en los sujetos y ahí es apropiado.

Primer engranaje: La producción del fútbol como una práctica discursiva

La llegada del fútbol a Colombia es agenciada por la consolidación de una élite económico- social que intenta fortalecer un proyecto moderno y que encuentra en las diferentes prácticas deportivas un mecanismo de auto-distinción y diferenciación social. Dicho esto, la élite es el engranaje que permite la entrada y dinamización del fútbol, además del flujo de una serie de prácticas que contribuirán a la popularización del mismo.

Estas prácticas están asociadas a la injerencia del fútbol, como un elemento de los programas de educación física en los colegios capitalinos desde la última década del siglo XIX, pero más fehacientemente en la década de los veinte, con la ley 80 de 1925, que institucionaliza la educación física, volviéndola de carácter obligatorio, en escuelas y universidades. Por otro lado, este mecanismo de auto-distinción, se logra afianzar gracias al “Club”³, ya que este trajo consigo los elementos de la élite global, principalmente de la inglesa, ejerciendo una emulación total: Modelos arquitectónicos, modos de ser, de vestir, de expresarse; y finalmente la llegada de prácticas deportivas que fueron exitosas en Europa y que ahora entrarán a hacer parte de la cotidianidad de la élite como lo son: El polo, la equitación, el golf, el tenis y el fútbol.

Para finales del siglo XIX se intenta fundir una modernización en Colombia, que aunque incipiente, intentó sentar las bases de un capitalismo industrial. “Este propósito, animado con mucho ímpetu a lo largo... del siglo XIX, agudizó el instinto mimético de la burguesía frente a sí misma y frente al cuerpo social. La apropiación de la modernidad debía englobar tanto la subjetividad como la apariencia” (Pedraza 1999, p. 18).

Enlazado a esto, el 21 de julio de 1892 se encuentra el primer registro de la práctica reglamentada del fútbol en el diario *El telegrama*, de Bogotá, en el cual se dan a conocer las principales reglas del juego; esta publicación fue escrita por el coronel de origen estadounidense Henry Rowan Lemly, director para la época de la Escuela Militar de Bogotá.

Para el año 1917, la *Revista Cromos* publicó un artículo que ofreció una serie de pautas sobre cómo debería entenderse el fútbol de la época, el cual no deja de ser una imagen de la aspiración moderna. El artículo denominado “Los triunfadores de Cambridge”, condensa muchas de las ambiciones de un fútbol que en gran medida trata de emular al británico; esta emulación se dará en varias escalas, tanto en su enunciación como en su técnica y táctica.

El foot-ball que hace cerca de dos lustros importaron de Inglaterra, en donde estudiaban [...] hijos de altos comerciantes de Bogotá, ha tomado un gran auge, y se han formado grandes equipos que han puesto muy alto el viril deporte. Es un juego de la alta clase puesto que el pueblo descalzo o de alpargatas no está adecuado para practicarlo, aparte de que los elementos como el balón, las rodilleras y espinilleras con que muchos jugadores van al campo casi como

³Polo club, 1896. Gun club, 1882. El club del comercio, 1902. “Durante los primeros años del siglo XX, aparecen nuevos clubes sociales [...] así como clubes que albergan a las élites emigrantes, como el club italiano, el club alemán, el club alhambra, y el centro español [...] alrededor de 1920” (Ruiz Patiño, 2010, p. 43).

una batalla son muy costosos. Un balón, por ejemplo, vale cinco pesos y una camisa otro tanto, suma que no está al alcance de cualquiera (*Revista Cromos*, 1917, p. 30).

En primera medida, vale la pena resaltar el aparato de enunciación, en donde existe la tendencia a utilizar expresiones del inglés británico, tales como: *score*, *team*, *goal*, *foot-ball*, *raiding-off*, *backs* y *wing*; son expresiones que denotan una profunda necesidad de auto distinción de la élite, ya que “ser” o “parecer” europeo o americano brindará un espacio de reconocimiento entre sus pares, no solo en sus prácticas, sino en la manera de comunicarse, de relacionarse unos con otros; la preocupación de la élite bogotana pasa por sentirse moderna y esto se hará posible en la medida que se puedan diferenciar de la gran clase media y del pueblo.

En segundo lugar, como se puede observar en el artículo del diario *El Telegrama*, la relación escuela-fútbol es vinculante y embrionaria, la emergencia de este deporte en el país se da en la Escuela Militar de Bogotá, y posteriormente la élite emprende la apropiación y comienza a practicarla en sus escuelas; por esto en el año 1917, los partidos de fútbol se dan entre las escuelas de la élite, y he ahí su primer escenario de socialización, escuelas como: El Salesiano, el San Bartolomé, el San Benito y el Gimnasio Moderno, serán las primeras en competir con sus equipos en el prestigioso “Torneo Cambridge”, este nombre proviene de una práctica meramente emulativa del nacimiento del fútbol inglés.

En tercera medida, el análisis no puede excluir el poder adquisitivo como un factor determinante, el artículo es claro expresando que no cualquiera puede comprar los implementos necesarios para poder jugar al *foot-ball*, además, porque “pueblo descalzo y en alpargatas no está adecuado para practicarlo” (*Revista Cromos*, 1917, p. 30); es claro que existe una marcación identitaria de clase que se basa en una práctica higienizadora, no solo física, sino moral.

Anudado a lo mencionado anteriormente, surge la profesionalización del fútbol como un proceso en el que la práctica deportiva ya es popular para la élite y se intentará afianzar para la gran clase media y el pueblo. Para el año 1948 Claudio Arenas escribe esto respecto a la profesionalización:

La implementación del profesionalismo ha venido a poner fin a una era de prolongada anarquía en materia deportiva, ha servido para demostrar así a los entendidos como a los escépticos y los indiferentes como el deporte organizado, encauzado debidamente, provisto de toda la seriedad y todo el respaldo económico que los tiempos exigen, pone fin a un caótico estado de cosas y a la más lamentablemente pobreza en esas materias, y conduce el país por un sendero que lo lleva directamente a colocarse en un plano sino de superioridad por lo menos de igualdad frente a los más adelantados del continente (*Revista Cromos*, 1948, p. 9)

La línea editorial de la *Revista Cromos* es de la élite para la élite; trata de mostrar el futbol como el deporte civilizado, moderno e internacional que está en boca de todos y que con su implementación se deja el rezago frente a las otras naciones. Esta idea también vincula la invitación a ver el deporte y lograr comprenderlo, creando un espectador que tenga el conocimiento técnico y táctico del deporte –qué es un fuera de lugar o cuándo se cobra *foul*, por ejemplo– logrando que este posea los elementos básicos tanto para ser espectador como jugador.

La ola creciente de información que se desata alrededor de la profesionalización lleva a la intrusión de nuevos actores en el campo deportivo, periodistas deportivos como Claudio Arenas, Miguel *Mike* Forero Nougues, *Bastidas*; fotoreporteros como Sady Gonzales; médicos deportólogos como Gabriel Ochoa –que en un primer momento es jugador pero luego orienta su

actividad a tratar las lesiones del jugador profesional–, nutricionistas, psicólogos, etcétera. En todo caso, la profesionalización como fenómeno también empieza a desarrollar una serie de discursos frente al cuerpo profesional del deportista y el cubrimiento de su actividad, ya que los referentes sobre las prácticas deportivas articulan todo un sentido discursivo del moldeamiento del alma y el cuerpo en un ideario de la creación de un ser humano integral, físicamente ejercitado y católicamente devoto.

Para finalizar este apartado, es necesario aclarar que las prácticas discursivas son acontecimientos que emergen en un momento específico de la historia y quedan inscritos en un entramado de relaciones de poder, estas prácticas discursivas es lo que Foucault entenderá como lo que realmente “se hace cuando se habla, o cuando se actúa” (Castro-Gómez, 2010), por lo tanto, estos acontecimientos no se pueden pensar como aislados, ni mucho menos entenderse en el continuum lineal de la historia; estas discursividades, generaron una producción de deseo, que antes de disciplinar a la población, gestionó la circulación del mismo, para que no solo sea propio de una élite, sino que llegue a las clases medias y al pueblo, esta herramienta será más notoria, cuando el fútbol se relaciona con valores capitalistas, como el ascenso social y el cultivo del cuerpo para la producción material, y finalmente se relaciona fijando el gusto de la población, no solo como entretenimiento, sino como posibilidad.

3. Segundo engranaje: El gobierno de la población

El Bogotá de hoy, hecho de fervor deportivo, pleno de agitación multitudinaria está viviendo el momento de sus más intensas emociones, la hora de un fútbol pujante y vigoroso con todas sus perspectivas de consolidación y de grandeza [...] Esta situación, inverosímil para el que desconozca los anhelos de superación de un pueblo, la ha producido, precisamente la creación del fútbol profesional (*Revista Cromos*, 1949, p 10).

Este fragmento, tomado del artículo “Millos hacia la conquista del título”, escrito por Claudio Arenas, denota que la creación del fútbol profesional colombiano no solo logró la ferviente emoción popular por el deporte, sino que produjo un ideario de superación de una parte del pueblo que encuentra en esta práctica una manera de lograr movilizar su percepción hacia la idea de una población moderna, culta y con posibilidades de ascender en la escala social, todo esto en el marco del gobierno de la población.

Siendo explícitos, el gobierno de la población hace referencia a lo que Michael Foucault denominará gubernamentalidad, entendida como la gestión de la libertad de las poblaciones, en la cual se gobierna para conducir la conducta de la gente, no coercitivamente, sino generando condiciones para la aceptación, no la aceptación per se; este gobierno de la población no tiene su matriz en el Estado-moderno, simplemente se codifica en él, pero no quiere decir que sea su lugar de génesis, este puede ser el liberalismo, o el proyecto moderno, para nuestro caso.

Por lo tanto, “no sobra decir a este respecto que los dominados 'aceptan' ser gobernados de cierta forma porque el gobierno no se ejerce solo mediante ideas o agendas ideológicas, sino principalmente sobre (y a través de) los deseos, aspiraciones y creencias de las personas” (Castro-Gómez, 2010, p 41). Tales deseos de la población son gestionados y producidos; para Deleuze & Guatarri (2009) esta producción deseante es una producción social, y finalmente lo que se produce es la “realidad social”. Para el capitalismo, no solo es vital la circulación de mercancías, también es necesario el flujo constante del deseo.

Si se quisiera brindar una imagen de lo dicho anteriormente, es necesario remitirnos al clásico capitalino jugado a finales de 1949, y a la descripción que hace Claudio Arenas, al respecto de este juego, porque el fútbol es una:

Fiesta en las tribunas. Grito ensordecedor en las gargantas. Pañuelos que quiebran los aires estremecidos por brazos febricitantes. Temblor en la superficie. Fuego volcánico en los corazones. Mentefiebradas. Estremecida multitud. Tribunas que se agitan como un lago azotado por los vientos. Agigantado rugir de muchedumbres. Alegría y temor. Emoción y espanto. Corazones que estallan. Nervios que se despedazan. Halitos de fiesta. Ondear de banderas. Multicolor aspecto de las gentes. Apretujamiento e incomodidad sin cuento. Explosión de risas. Ramilletes de mujeres hermosas. Golfillos de mirada abierta. Caballeros de respetable ancianidad. Pisaverdes de aspecto almidonado. El dependiente y el burócrata. El aristócrata y el pobre. El poeta y el músico. Todas las gamas del pequeño mundo compartiendo el reducido espacio de la gradería. El estadio tiene vida se juega el fútbol, el espectáculo de gigantescas multitudes. El deber profano ha roto la sacra tradición inquebrantable de la misa. Ni misa, ni cinema. Ni almuerzo al fin y al cabo. El pueblo se ha olvidado de todo. Su vida toda fluye hacia el gran espectáculo que la envuelve y la confunde. Se juega el fútbol. CLÁSICO, CLÁSICO, CLÁSICOOOO! (*Revista Cromos*, 1949, p. 15).

Múltiples elementos son los que Claudio Arenas nos deja para el análisis, pero nos centraremos en dos particularmente. En primer lugar, existe una desesencialización de clase, es decir, el fútbol sale de la órbita esencial de la élite y comienza desplegarse en las diferentes capas sociales, este no es –como sí ocurrió a principios del siglo XX– un diferenciador social, por lo contrario, es un integrador. Está es una ubicación privilegiada de esta práctica que servirá concretamente para el gobierno de la población, es preferible que la emoción de la gente explote en el estadio y no en la lucha bipartidista, ya que el balompié no deja de ser el catalizador de múltiples pasiones.

Por otro lado, la publicidad es otro elemento vinculante en esta nueva manera de gobernar; que escenario más eficiente para transmitir un mensaje que el estadio o la sección deportiva de una revista; el Campin en su trazado original solo brinda espacio para 20 mil personas, los registros muestran que los clásicos lograban afluencia de 35 mil; y qué mejor pauta que la revista de la élite que llega cada semana a las familias con mayor poder adquisitivo del país. La publicidad tiene como meta el gobierno del público en tanto sujeto de opinión.

Los elementos publicitarios que rodearon el fútbol, estaban conectados con los referentes extranjeros, bebidas alcohólicas, maneras de vestir, modos de celebrar y particularmente con la idea de ser espectador de un evento del “primer mundo”; a continuación presentaremos dos imágenes ilustrativas de esto: La primera imagen, hace referencia a los árbitros, esta publicidad será la primera desde la emergencia de la profesionalización del deporte, en esta imagen el criterio de validez de la cerveza andina es que la promociona un árbitro inglés. “Los ingleses son árbitros del fútbol y de las mejores cervezas”. Para este caso, el criterio de validez más allá de ser asignado por la figura del árbitro, es producido por la figura del ciudadano inglés que acepta y promociona la cerveza, que es legitimada por la Asociación de Árbitros Ingleses.

En la segunda imagen, a raíz de la llegada de los futbolistas extranjeros al país –principalmente argentinos– el aparato de popularización aumenta y, de manera paralela, la venta de la imagen de estos. Esta imagen denota la validez a partir de la enunciación que le dan “ellos” a los productos que se promocionan, en este caso de la cervecería Bavaria.



Revista *Cromos*. Bogotá, julio 8 de 1950. Vol. LXIX N° 1737



Revista *Cromos*. Bogotá, julio 22 de 1950. Vol. LXIX N° 1739

Estas dos imágenes publicitarias son dicientes, existe un fuerte aparato de enunciación que hace que la palabra de los extranjeros inmiscuidos en el fútbol nacional, tenga un criterio de validez que movilice la opinión de los habitantes, y tras la creciente popularización del fútbol, se amplió la adquisición de productos que promocionan.

4. Tercer engranaje: Factores cohesionadores

Existen una serie de componentes cohesionadores que permiten que tanto las prácticas discursivas, como el aparato gubernamental y el proyecto moderno capitalista, se conecten para poder echar a andar al fútbol, como un mecanismo de gobierno de la población. Estos factores son: La fácil adaptabilidad de los elementos que componen el fútbol; la bucolicidad que está vinculada al escape de la ciudad capitalista en escenarios que están en su interior; y finalmente, la construcción de estos escenarios que ayudaron a la difusión del deseo del sentir-se moderno.

La fácil adaptabilidad del fútbol hará referencia a la maleabilidad de la práctica, ¿Cuántos de nosotros no tuvimos un balón de trapo o una botella?; este consta de una serie de mecanismos versátiles para su juego, como lo expresa Castelo (1999) el fútbol es un deporte de dos equipos y once jugadores, pero, es tan versátil que no es necesario tener once jugadores y dos equipos para ejercer su práctica. En este orden de ideas, una bola de trapo y dos piedras también podrán ser constituyentes de la práctica del fútbol. La maleabilidad de esta práctica deportiva, es algo que la diferencia de las demás, más allá, de los juegos en un barrio de Bogotá, el fútbol encarna, el deporte versátil por excelencia, y su fácil práctica, hace que cualquiera, en cualquier momento lo pueda jugar.

Atado a esto, surge el siguiente elemento vinculante a la popularización de la práctica deportiva: La bucolicidad. Como fue mencionado inicialmente, esta se refiere a la posibilidad de fugarse de esa nueva realidad urbana, como afirman Davila & Londoño (2001) “El campo de juego es un referente campestre, bucólico, ir a fútbol tiene ese pequeño sabor de salir de paseo el domingo” (p.89). Ir a ver fútbol se constituyó en una actividad familiar, jugarlo en el barrio, una demostración de comunidad, y en las fábricas una manera de lo que denomina Archila, (1988) potenciar la calidad de vida y así mismo la productividad del obrero, como una producción discursiva en los tiempos libres de este sujeto. Por esto:

El fútbol atrae gentes de todas las condiciones y se ha convertido, de un lustro a esta parte, en punto obligado del programa dominical para todas las clases. Cuando inicia su auge se llegó a temer que debilitase a la tradicional diversión de los toros y que provocará descensos en las entradas del cine. Pero los temores no se confirmaron y por lo contrario, bien pronto quedo establecido que Bogotá tiene su público para todo” (Revista *Cromos*, 1953, p. 8).

La producción de espacios que devienen fútbol: Parques, estadios y barriadas

El Parque Nacional o “la finca de los pobres”, ubicada en el lugar más céntrico de la ciudad donde se aglutinan los domingos una buena parte de los habitantes de la capital: los pobres, la clase media y las gentes más pudientes. Este brindó la posibilidad de contemplar las nubes con un presupuesto de 10 pesos (transporte, alimentación), salir con la familia a comer algodón de azúcar, ver o jugar al fútbol, comprar bombas infladas con helio, hacer pompas de jabón y al comer usted podría elegir entre fritanga o un restaurante cercano.

La circulación de población en el Parque Nacional no se encontraba restringida, no se pagaba una boleta, ni entrada, existía una libre circulación de personas, y en él, confluían las distintas clases sociales; por esto este escenario será significativo en el tránsito de ideas, gustos y prácticas; brindó la posibilidad de juntar en un lugar ricos y pobres, ya que el estadio

El Campin, era una escenario para “ver” fútbol, y las canchas barriales, serán el lugar de práctica de las clases populares. Pero la importancia del parque nacional radicará, en que será el sitio donde muchas de estas barreras de clase, caerán y permitirán la circulación, apropiación y re significación del balompié.

Por otro lado, el estadio El Campin, el cual se construye para el año 1938, como conmemoración de los juegos bolivarianos de ese año, será epicentro de las actividades deportivas capitalinas, no únicamente el fútbol, pero sí principalmente. Posterior a la profesionalización, existirá una exigencia de la población para pedir un espacio adecuado para observar los partidos de fútbol.

El grito unánime, espontáneo, estrepitoso de 30.000 gargantas respondieron al gesto del señor Obregón, ESTADIO, ESTADIO, ESTADIO. [...] Bogotá merece un estadio que reemplace las ruinas informes en donde 30.000 personas se apretujaron como sardinas el domingo pasado, cuando otras tantas se quedaron sin presenciar el sensacional partido [...] En la tribuna de preferencia, un grito sostenido perturbo la flema del alcalde Obregón durante los 90 minutos: ESTADIO, ESTADIO, ESTADIO (Revista *Cromos*, 1949, p 15).

Esta petición se hará realidad para el año 1951, en donde como conmemoración del día de la independencia de Colombia, se reinaugurará el estadio El Campín con un cuadrangular entre las selecciones de Argentina, Paraguay, Uruguay y Colombia. Asisten más de 70.000 personas. Esta

reinauguración, corresponde a la creciente popularización del deporte, y como un mecanismo de gubernamentalidad, donde la afectación del medio ambiente y la implementación de este espacio, produce no sólo la vinculación de un entorno familiar, sino una producción deseante, de “verse” moderno, deleitándose con el espectáculo de Pedernera, Di Stefano, De Rossi, Doku, etcétera.

El último escenario que plantearemos serán las canchas en las barriadas de la clase popular, estas tendrán la particularidad de generar en la comunidad no el desarrollo del deseo de jugar al fútbol, sino la consolidación de este; salir al parque y tener un espacio reglamentado para la práctica del balompié será neurálgico en la consolidación del fútbol como el deporte más popular; al respecto el reportero Jaime García La verde en su artículo “Tierra, barro y hoyos ahogan el deporte” dirá:

Esta escena se sucede en una de las canchas públicas que para la práctica del fútbol tienen los habitantes de la ciudad. Desafortunadamente las que hay se cuentan en los dedos de una mano y los aficionados al más popular de los deportes tienen, por estas circunstancias, que soportar todas estas incomodidades para satisfacer sus deseos de jugar. En estas condiciones las perspectivas de su incremento y desarrollo están limitadas por que los jugadores que en este momento hay no caben en tan pocos campos, creando de paso una serie de problemas cuya única solución está en que se dote a la ciudad de más lugares en el que se pueda practicar el deporte. Y no son estadios lo que necesita, sino canchas. (Revista *Cromos*, 1952, p. 13).

En este orden de ideas, es necesario realizar unas aclaraciones en tanto que lo popular no es igual a la clase popular, es decir, las referencias a lo popular no tienen que ser directamente relacionadas a los “pobres”. Este es un proceso de fijación que materializa costumbres, pero no está imbricando específicamente en la clase popular. Lo popular siempre tiene su base en las experiencias, los placeres, los recuerdos, las tradiciones de la gente (Hall, 2003); por esta razón no se pueden entender como exclusivo de la clase popular, existe tanto para ella, como para la élite. En síntesis, lo popular no es solo una condición de clase, pero esta es su característica vertebral.

Para finalizar, estos factores cohesionadores implementarán una mayor adaptabilidad del fútbol a la realidad social, si bien el balompié es un elemento histórico y como tal va a sufrir una serie de transformaciones para adaptarse a los nuevos contextos y condiciones, también lo hará el gobierno de la población renovándose según las nuevas exigencias sociales, reconfigurándose, y produciendo al fútbol como un elemento meramente modernizador y capitalista.

Intervención pedagógica

La intervención pedagógica de este análisis de archivo fue realizada en el colegio Marruecos y Molinos, Institución Educativa Distrital (IED) de la ciudad de Bogotá, en un curso de nivel undécimo. Esta intervención se dio utilizando como estrategia didáctica el Aprendizaje basado en Proyectos (AbP) y tenía como estructura la conformación de tres ciclos: (1) fase introductoria, la cual tenía como objetivo que los estudiantes analicen y cuestionen la construcción de su subjetividad en relación al fútbol; (2) fase de problematización, esta tenía dos objetivos formativos, (a) lograr que los estudiantes comprendan las condiciones de emergencia y de popularización de fútbol en Bogotá generando la problematización y análisis de estas mismas e, (b) incentivar procesos de pensamiento histórico, que tengan como punto focal la relación pasado-presente. El tercer ciclo se denominó: fase de intervención y balance, el objetivo era exponer los proyectos que los estudiantes han cons-

truido a lo largo de las diferentes sesiones del bimestre. Para efectos de este texto, solo se profundiza sobre el ciclo 2, en el cual se presenta el trabajo de análisis de archivo.

En el marco de los dos objetivos formativos del segundo ciclo se entiende siguiendo a Sánchez Puentes (1993) que la problematización tiene cuatro momentos secuenciales en la realidad áulica: En primer lugar, identificar un problema. En segundo lugar, saber hacer la problematización bajo tres registros:

- 1. Periodo de desestabilización y cuestionamientos.
- 2. Clarificación del objeto a estudiar.
- 3. Organizar estrategias de producción científica, donde se indaguen características del problema.

En tercer lugar, procedimientos para problematizar, estas son: libertad propositiva, nexos con el quehacer cotidiano, redactar la situación. Y en cuarto y último lugar, encontramos una fase de reflexión sobre la problematización que piensa los fenómenos y procesos concretos que conllevan que una práctica se consolide como histórica.

Atendiendo a esto, posterior a identificar el problema de este ciclo que era desnaturalizar las prácticas históricas del fútbol en Bogotá, se plantean las preguntas del momento de desestabilización y cuestionamientos: ¿Qué es la modernidad y cómo fue su proceso histórico en la ciudad de Bogotá?, ¿Cuáles fueron los efectos de la modernidad en la ciudad? y ¿Cómo leer el fútbol en las relaciones pasado-presente desde otras densidades de sentido?

Para ellos se propuso como actividad el análisis de la publicidad de mediados del siglo XX de la Revista Cromos, los cuales fueron ubicados en el apartado anterior.

A modo de conclusión

Este texto ha cuestionado como el fútbol es una herramienta gubernamental, que gestiona y hace circular el deseo del proyecto moderno que se intentó afianzar desde la primera parte del siglo XX en Bogotá, y que encontró en el año 1948, una forma de operar para consolidar una serie de valores capitalistas y una manera de percibirse moderno a través del deporte.

Pero esto no significa que el análisis histórico desde la gubernamentalidad sea la vía unívoca para leer el fútbol, es necesario entender que éste ha logrado generar lugares de disputa y puntos de fuga en donde se deslocalizan las relaciones de control y se logra abrir la puerta a un campo donde se altera la política del signifiante.

Desnaturalizar esta práctica banalizada, es un primer paso para entender que el fútbol es algo más que un práctica de nacionalismo barato, un negocio transnacional o una bruma distractora de la realidad social.

Por otro lado, creemos que no se podría dejar de lado las implicaciones en el campo pedagógico de esta ponencia. Por esto, nos parece relevante esbozar varias ideas sobre las relaciones del fútbol y la práctica educativa. Sustraer la importancia analítica de este tema, es un objetivo no solo histórico, sino pedagógico. La relación escuela-fútbol es embrionaria, pero poco analizada, cuestionar ¿Por qué existe una cancha de fútbol en toda escuela? Y aún más, ¿por qué este es el espacio central de las dinámicas sociales en la escuela? nos deben generar un punto de partida para pensar no solo las relaciones de control, sino – para nuestro caso – vincular los debates acerca de la modernización del país, desde otras densidades de sentido.

Esto con el fin, de abordar la enseñanza de la historia desde otras temáticas, es necesario concebir nuevas formas de enseñar y aprender en la escuela, el poder vincular una relación cercana

con el estudiante desde un tema vivencial y ubicarlo históricamente, nos permite como maestros en formación fijar una realidad que está presente pero que nos es difícil cuestionar.

Pensar las prácticas del presente, que nos permean de una forma integral, será el primer paso para producir en los maestros y estudiantes, curiosidad histórica, interés constante por desnaturalizar las acciones que como sujetos desarrollamos, y finalmente, problematizar y construir criterios para posicionarse en el mundo.

REFERENCIAS

- Archila, M. (1988). *La formación de la clase obrera colombiana 1910-1945*. New Orleans: Ponencia del XIV Congreso Internacional LASA.
- Castelo, J. (1999). *Fútbol. Estructura y dinámica de juego*. Barcelona: Editorial INDE
- Castro-Gómez S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de estado, liberalismo y neoliberalismo en Michael Foucault*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Dávila & Londoño. (2001). La nación bajo un uniforme: la selección Colombia (1985-2001). En Bolívar, I.; Ferro, G. y Dávila, A. *Belleza, fútbol y religiosidad popular*. Cuadernos de la nación. Bogotá: Ministerio de cultura.
- Deleuze, G. Guattari, F. (2009). *El Antiedipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Paidós
- Elías, N. Dunning, E. (1986). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor: acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Ruiz Patiño, J. (2010). *La política del sport*. Bogotá: La carreta editores.
- Szurmuk, M. Irwin, R. (2009). *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. Siglo XXI Editores.

Fuentes impresas *Revista Cromos*

- Alba, P. (1953). ¿Qué hacemos los domingos? *Revista Cromos*, LXXV(1874), pp. 8-9.
- Anónimo (1950). Millonarios se puso serio en Manizales. *Revista Cromos*, LXIX (1744), pp. 34-35.
- Anónimo. (1917). Los triunfadores de Cambridge. *Revista Cromos*, 30.
- Arenas, C. (1948). Amateurismo vs. Profesionalismo. *Revista Cromos*, LXVI(1649), 9-10.
- _____(1949). Millos hacia la conquista del título. *Revista Cromos*, LXVIII(1702), pp. 10-12.
- _____(1949). Otra vez vez Millonarios – Santa fe. *Revista Cromos*, LXVIII(1701), pp. 15-16.
- Laverde, J. (1952). Tierra, barro y hoyos. Ahogan el deporte. *Revista Cromos*, LXXIII(1823). p. 14.
- Nougues, M. (1948). El deporte será factor de calma y normalidad. *Revista Cromos*, LXV(1627), p. 12.

**INTEGRACIÓN DE UNIDADES DE APRENDIZAJE
PARA LA ELABORACIÓN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN
EN LA LICENCIATURA DE HISTORIA.
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO**

**GEORGINA FLORES GARCÍA
MARÍA ELENA BRIBIESCA SUMANO
TERESA DE JESÚS CORRAL GONZÁLEZ
Universidad Autónoma del Estado de México**

Resumen

Esta ponencia elaborada a seis manos, tiene como propósito principal unir en un triángulo el ejercicio de dos unidades de aprendizaje fundamentales para la elaboración de un trabajo de investigación digno de ser sustentado en un examen profesional, el último vértice lo forma el Seminario de Titulación, que integra a su vez cinco o seis Unidades de Aprendizaje, dependiendo de la versión del Plan de Estudios que curse el estudiante.

Es indispensable para la escritura de algunas tesis, tesinas, ensayos o artículos que el estudiante tenga y mantenga una rigurosidad teórica y metodológica, en algunos casos, para determinados Seminarios es axial la consulta de archivos de diversa índole, dependiendo de la temática en trabajo, y en las más de las veces esa labor requiere del apoyo de la Paleografía y la Diplomática, por eso, nos dimos a la tarea de construir una ponencia que evidencia los lazos que unen a estas Unidades de Aprendizaje que culminan con el examen profesional del Licenciado en Historia.

Palabras clave: archivo, paleografía, investigación, docencia.

INTRODUCCIÓN

La licenciatura en Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México, tiene en desplazamiento un Plan de Estudios correspondiente al año 2004, mientras que, la primera generación de la versión 2015, cursa el octavo semestre, en ambas versiones, como en todos los currículos, está presente un área de Metodología en la que, como competencia genérica se pretende que “Los egresados [posean] una base fuerte en las teorías y métodos de investigación socio – histórica” y como subcompetencia del área “[apliquen] la correcta escritura histórica, que incluye el orden, coherencia y fuerza argumentativa de las ideas principales y secundarias” (UAEMéx,2004:s/p).

Independientemente de las Unidades de Aprendizaje de esta área, en el Plan 2004 se cursaban tres años (seis semestres) de Seminario de Titulación, iniciando por Anteproyecto, seguido por Proyecto, Estado de la Cuestión, Fuentes Primarias para la elaboración, Redacción Primera Parte y Redacción del Trabajo de Titulación, etapa final.

El Plan 2015 señala como objetivo general del área “Explicar categorías, conceptos, modelos teóricos, métodos y técnicas propios del conocimiento histórico y su correcta aplicación en el quehacer profesional para la formulación de interpretaciones de los procesos históricos” (UAEMéx, 2015: 185), en este currículum se cambiaron las denominaciones de las Unidades de Aprendizaje y se redujeron a cinco, suprimiendo la Unidad de Aprendizaje de Anteproyecto de Trabajo de Titulación; para la cual no era estéril el tiempo invertido en este curso, porque si bien es cierto que en un año elaboraban un proyecto de investigación y a algunos docentes les resultaba demasiado tiempo, también es cierto que un año permitía madurar la idea de la temática que se trataba de investigar y plantear bien la pregunta de investigación; con esos dos elementos está más que justificado el tiempo de un año, no estaba perdido, era tiempo de maduración para que el estudiante caminara sobre piso firme.

La importancia del binomio enseñanza – aprendizaje de la Paleografía y Diplomática para la elaboración de un Trabajo de Titulación

La Escuela de Filosofía y Letras, posteriormente Facultad de Humanidades, incorpora por primera vez en sus Planes de Estudio, en el año de 1967, con carácter obligatorio, la enseñanza de la Paleografía para la carrera en Historia. En este primer intento se plantearon los siguientes objetivos:

- a) Conocer el concepto de Paleografía y comprender su importancia en el ejercicio de la carrera de Historia.
- b) Conocer el proceso seguido por la escritura desde sus orígenes hasta el siglo XIX.
- c) Lograr por parte de los alumnos la habilidad de la lectura de diferentes documentos de los siglos XVI, XVII y XVIII.
- d) Capacitar a los alumnos para que logran la debida interpretación de los manuscritos.
- e) Despertar la inquietud por la investigación en las fuentes de origen.¹

¹Bribiesca Sumano, María Elena. (1973). *La enseñanza de la Paleografía*. Dirección General de Educación Superior. Escuela Normal Superior. México, D.F. pp. 13

Estos puntos trataban de responder al futuro quehacer del historiador: ¿Dónde y cómo desempeñaría sus actividades? ¿El historiador es un repetidor de los textos de Historia que otros han escrito o es un investigador que va desentrañando las voces escondidas en miles y miles de los manuscritos albergados en los archivos?

Ha transcurrido más de medio siglo durante el cual la necesidad de conocimientos y evolución de la sociedad, aunados al avance de la tecnología, han traído consigo ampliaciones y modificaciones a los propósitos antes expuestos. El avance de la tecnología al proporcionarnos informaciones con una velocidad vertiginosa, nos exige al mismo tiempo la consulta rápida y eficaz de las fuentes primarias para que ambas puedan caminar a la par.

En este transcurrir del tiempo se hicieron algunos ajustes a los contenidos, pero también se enriquecieron otros aspectos y situaciones. Fuimos observando que el material que se empleaba como fotografías de documentos localizados en el Archivo General de la Nación no cumplía con el propósito medular de la lectura que es la comprensión del tenor documental y su identificación como tipo. Optamos por realizar algunos ejercicios directamente en documentos originales del mismo archivo. Posteriormente, en el General de Notarías del Estado de México el trabajo con las fuentes fue más constante a raíz del acceso a la documentación original.

Con tales prácticas, los alumnos empezaron a comprender que este conocimiento era imprescindible para la tarea del investigador de la Historia; ¿cómo poder obtener la información encriptada en cientos de documentos escritos en una variedad infinita de formas de letra que, si bien seguían básicamente las características señaladas por los investigadores de la Paleografía, había modificaciones hechas por las innumerables manos que las habían trazado? Ante esta situación nos dimos cuenta de que:

- 1° Se requería un ejercicio sistematizado de cada tipo de letra con algunas variantes correspondientes a los mismos años.
- 2° Los estudiantes lograban leer, es decir identificaban las letras, pero no comprendían el contenido de los textos porque estos eran fragmentos de los mismos.
- 3° Nos enfrentamos al cuestionamiento del motivo que calificaba a los documentos como “Reales”, inicialmente resultaba fácil la respuesta porque eran documentos expedidos por el Rey o la Pareja Real pero, ¿por qué la Real Orden también ostentaba esta denominación si no era un documento expedido por el Rey, sino por el secretario del Despacho de Indias? La justificación la encontramos en el dispositivo cuando se expresa haberse hecho a nombre del Rey. Algo similar sucedía cuando encontrábamos Reales Provisiones intituladas con el nombre del Rey, sus títulos y posesiones, validadas por el virrey o el Presidente de la Audiencia. También nos enteramos que las copias reunían características diferentes a los originales múltiples que presentan la nota: “principal”, “duplicado”, “triplicado”, etc. Por ejemplo, en el Archivo General de la Nación existe una Serie que se denomina Reales Cédulas Duplicados, en la que hemos observado que no todos los documentos son Reales Cédulas ni son copias, sino originales.

Se habían presentado muchas interrogantes, al paso que avanzábamos en la realización de las prácticas. Situación que nos fue convenciendo que la sola enseñanza de las letras, desatado de abreviaturas y significado de las palabras y frases no era suficiente para enfrentar a los estudiantes a la documentación original, tampoco resolvía la necesidad de adquirir una información confiable para estructurar un texto histórico proveniente de la veracidad de los contenidos y la apreciación del mérito y trascendencia de cada tipo documental. Es así que nos dimos cuenta que

este cúmulo de carencias justificaba la incorporación de la Diplomática novohispana como hermana de la Paleografía.

Con el libro *La diplomática del documento indiano*, de José Joaquín Real Díaz (1970), confirmamos que era fundamental la presencia de este conocimiento para poder apreciar el mérito del mensaje que contiene cada tipo documental tanto de los provenientes de España como de los expedidos en las Indias, en particular en Nueva España. Frente a este panorama, el tiempo comprendido en un semestre no permitía la adquisición de tal volumen de conocimientos y ejercicios, motivo por el cual se agregó, en el Plan de Estudios 1984, un curso más.

Para cumplir con estas expectativas, poco a poco se había ido preparando la edición de un material que comprendía la parte teórica y una colección de documentos que permitiera la aplicación de todas y cada una de las temáticas.

¿Por qué una parte teórica? Porque es necesario que los estudiantes tengan bien claro cómo el ser humano empezó a plasmar su pensamiento en distintos materiales y cómo transcurrieron miles de años para que se pudieran asentar las diversas lenguas en diferentes caracteres como hasta ahora todavía existen, *v. g.* la escritura china, japonesa, árabe y así jamás calificaran a las letras de forma diferente a la actual como “garabatos”, también los estudiantes debían continuar familiarizándose con palabras y expresiones en desuso o con significado diferente, tanto del lenguaje cotidiano como del especial de cada temática tratada en los documentos, así como con la sintaxis usada en la época, debido a que ambos aspectos –lenguaje y sintaxis– se fueron modificando, no se escribía ni redactaba de la misma manera durante los siglos XVI, XVII o XVIII.

Es importante que se tenga conocimiento del “por qué” encontramos tantas palabras abreviadas y su clasificación, porque después de la identificación de las letras auxilia en el desenlace de las mismas, sin perder de vista el sentido del mensaje, debido a que una misma forma de abreviar puede tener dos o más significados y el paleógrafo-historiador deberá seleccionar el que sea acorde; aquí debe aplicarse la acertada toma de decisiones, que solo se logra cuando ha habido un seguimiento de la comprensión del tenor documental.

Es necesario también el manejo de los números romanos, partiendo del conocimiento de las formas de las letras y contando con que los estudiantes deben saber el valor que cada una tiene actualmente, para que puedan adaptarse a las variantes de la forma de usarlas, por ejemplo, la repetición hasta cuatro veces de la i, x y c, el uso predominante de minúsculas, la acentuada cursividad de la “x” y de las diferentes formas del calderón que indica la ubicación de los “miles”.

Observaciones a los programas

Cada tema tiene señalado el número del documento en el que deberán aplicar el conocimiento y cada uno incluye un cuestionario para verificar su comprensión. Si el tema fue iniciado el semestre anterior, se hará un repaso para enlazar el conocimiento nuevo.

Habiendo expuesto el “qué” y “para qué” de la Unidad de Aprendizaje Paleografía y Diplomática, explicaremos el “cómo” de su enseñanza. Podría suponerse que contando con el contenido teórico y el material didáctico organizados, así como especificada la meta por alcanzar, sería fácil llegar a ella. Pero ¿cómo?, ¿por dónde?, ¿en dónde?

Podría pensarse que cualquier investigador de renombre en el ámbito de la Historia puede impartir una clase de Paleografía o Diplomática. No es así. Es necesario que el maestro que va a impartir esta Unidad de Aprendizaje haga conciencia de que su labor no se limita a la simple reci-

tación de su sapiencia, sino que es la inteligente y metódica comunicación de su experiencia y conocimientos, con el propósito de orientar, promover el deseo de aprender, contagiar a sus discípulos de su entusiasmo y participación activa, de tal manera que estos cristalicen y mejoren su sistema de trabajo, con lo que resolverán nuevas problemáticas.

Es decir, que para la acertada y segura realización de cualquier actividad que se emprenda, deberá organizarse y dirigirse a un logro específico metódicamente. Al decir que la Paleografía es de índole eminentemente práctica, no estamos discriminando la información que el maestro debe proporcionar.

El éxito de una clase de Paleografía está en hacer sentir en todo momento que es la respuesta a la necesidad urgente de investigar de cualquier historiador y en sostener el equilibrio entre la teoría y la práctica. Si se diera mayor énfasis a la segunda, resultaría un aprendizaje raquíutico y rudimentario, desconocedor de las causas que motivaron su razón de ser y de los antecedentes que ayudan a tomar decisiones y emitir dictámenes.

Por primera vez en el año 2004 se incluían en los Planes de Estudio de esta Facultad, la Unidad de Aprendizaje “Archivos y manejo de fuentes”, que vino a hermanarse con el taller de Paleografía y Diplomática, no sólo preparando a los estudiantes para incursionar en el ámbito de los recintos archivísticos, sino motivándolos para interesarse en las temáticas que cada uno resguarda, toda vez enfatizando que el Archivo del Poder Judicial no conserva la misma documentación que el del Poder Legislativo, el Parroquial o el Municipal. En muchas ocasiones, estudiantes que han sido motivados en esta Unidad de Aprendizaje han llegado al Seminario de Catalogación de documentos de archivo, con el propósito de realizar su tesis.

Ahora bien, la relación existente entre la Paleografía y el archivo rebasa la propia área de Teoría y Metodología, no radica exclusivamente en el “Conocer y manejar los distintos archivos históricos según temáticas y regiones”, el vínculo implica manejar los elementos heurísticos y hermenéuticos para el análisis de fuentes históricas. En el currículum 2004, “Archivos y manejo de fuentes” estaba en el tercer periodo, y el acercamiento a la Paleografía y a la Diplomática de documentos novohispanos se concretaba de manera formal en el periodo posterior; al principio ello no resultaba una limitante, porque los discentes se involucraban en el reconocimiento de los repositorios documentales, el problema surgía cuando lo manifiesto en el objetivo general era que el joven en su primer acercamiento practicara “en un repositorio nacional y uno regional por cada periodo histórico”.

Con la reestructuración del Plan Estudios en 2015 se optó por ubicar a ambas Unidades de Aprendizaje en el mismo periodo y los jóvenes tendrían considerables elementos para la lectura e interpretación de fuentes.

Para trabajar en un archivo es fundamental identificar los principales repositorios documentales, por ello una de las actividades centrales es la programación de visitas a espacios de resguardo nacional (como el Archivo General de la Nación, Archivo Histórico del Agua y Archivo General Agrario), regional (como el Archivo General de Notarías del Estado de México, Archivo Histórico del Estado México y Archivo General del Poder Judicial del Estado de México) y local (Archivos municipales y archivos parroquiales); sin duda todo un reto, ya que de una gama de espacios, y como primer acercamiento, se opta por visitar en grupo a los de resguardo nacional y regional; mientras que los últimos (locales) sirven para que el estudiante ponga en práctica lo aprendido respecto a la conducción; la actividad inicia desde la presentación oficial y obtención de información sustancial (nombre del titular del espacio o persona a cargo del archivo, solicitud de oficio de presentación y enunciación de una propuesta temática ligeramente delimitada para evitar la negativa en el acceso al espacio), las visitas continuas al recinto y la implementación de estrategias de convencimiento

para lograr el ingreso al espacio de resguardo (recordemos que no es lo mismo archivos públicos gubernamentales, que privados).

En el mismo sentido, conviene aclarar que los repositorios documentales útiles al historiador, y a los cuales tendremos acceso para nuestro ejercicio *detectivesco*, son aquellos que han adquirido el reconocimiento de “histórico”, a los que la archivística ha denominado inactivos y en cierto momento hasta conceptualizado como “archivo muerto”. En tal curso nos preocupamos por recalcar que el estudioso de la historia trabaja con la documentación que ha adquirido valores secundarios, es decir, su permanencia en tales espacios responde más a lo evidente, testimonial e informativo que otorgue su estructura, en el tenor de que evidenciaran las funciones que se asignaron a las instituciones productoras.

Hasta ahora, es claro que el historiador trabaja con documentos que preservan la memoria institucional, pero en definitiva, su estructura aporta una riqueza incalculable por lo descriptivo que resulta el testimonio registrado por el escriba o autoridad competente, quienes hemos trabajado con ello podemos afirmar que también nos permite conocer los procesos políticos, económicos y socioculturales en que se desarrollaron las sociedades pasadas, es decir, estamos frente a lo que en el curso denominamos “del acaecer al registro de lo acontecido”

El manejo básico del lenguaje archivístico y la visita a tales espacios, permiten al alumno reconocer que la estructura de los documentos y expedientes, rebasa lo que archivísticamente se denomina pieza documental, y con afán de despertar la curiosidad se recalca que la mínima parte aporta únicamente una descripción muy reducida de un hecho que más tarde se convertirá en una pieza clave de un proceso más complejo. Si bien es cierto, que iniciamos el trabajo de acercamiento a las fuentes de archivo con el registro mínimo de un proceso, es decir, una hoja. En las visitas a los archivos, es donde se recalca que eso fue solo la denuncia, la petición, la presentación o el testimonio introductorio, de una composición escriturística más detallada, es decir un expediente.

Los beneficios identificados en el currículum 2015, son evidentes cuando al estar en el archivo, al estudiante ya no sólo le parece interesante lo que visualiza en un papel lo que a la vista reconoce como “antiguo”, es decir histórico; sino que tiene los conocimientos para leer e identificar que el testimonio plasmado tiene componentes externos e internos que sin el aporte significativo de la Paleografía y Diplomática le resultaría complicada la reconstrucción del pasado.

Otro de los componentes de la parte práctica del curso es el diseño de un plan de operación, para lo cual resulta necesaria la formulación de un anteproyecto, en donde la respuesta a sus interrogantes obliga a la consulta de fuentes de archivo, no sólo para el acopio de la información sino que el alumno a partir del análisis e interpretación de las mismas, pueda estructurar nuevas conjeturas, y por qué no decirlo, vayan de la narración del hecho hasta la composición de un escrito que muchas veces se convierte en el antecedente del tema de investigación que trabajarán en el seminario que antecede el proceso de titulación.

Posiblemente la selección temática en nuestra área aun tenga como fundamento la expresión de “pueblos sin historia” y en algunos casos ello motiva a los discentes al trabajo de temáticas más locales, pero en Archivos y manejo de fuentes hemos detectado que el estudio de esas mínimas parcelas del pasado va en relación a la localización, el acceso (por la amistad o relación cordial entablada con quien determina el ingreso) y la continuidad de las fuentes para la reconstrucción de un proceso delimitado en los ejes temático, espacial y temporal (González, 1999).

El acceder a los archivos del ámbito regional no es una práctica fácil, pues hay quienes estando a cargo de su “resguardo”, aman a los documentos y se aferran al grado de impedir a toda costa la utilización de la mínima parte que integra el acervo y también están aquellos que celosamente pu-

blican documentos y que desafortunadamente mantienen bajo su poder evitando de manera egoísta el acceso a la pieza original. Afortunadamente para los jóvenes de archivos y manejo de fuentes el papel que ADABI (Apoyo al Desarrollo de Archivos y Bibliotecas de México) está desempeñando en el rescate de archivos parroquiales y municipales resulta remedial y de significancia en el acceso y consulta de los mismos.

Otro de los factores que se aborda en el curso es lo concerniente al acercamiento a las fuentes primarias con elementos mínimos de identificación, es decir, se enfatiza que en un archivo sin organización y codificación de elementos como: fondos, secciones, series, cajas, volúmenes, legajos y expedientes; sería complicada y hasta cierto punto riesgosa su consulta. Es evidente que un archivo organizado favorece mucho el ejercicio de los próximos estudiosos de la Historia. Para su actividad *detectivesca* no basta con la lectura y transcripción del documento, el discente elabora fichas de análisis extrayendo elementos conceptuales que le permitan fundamentar un argumento respecto a determinada problemática delimitada en su plan de acción.

En algunos de estos estudiantes inmediatamente se percibe el gusto y es notoria la pasión por las horas de permanencia en el área de resguardo documental que involucra el estar en un archivo histórico, llegando a preocuparse no sólo por la consulta y extracción de datos para una investigación, además muestran interés ferviente por la preservación y difusión de la gama de información que ofrece el recinto. Ello sin duda motivado por los instrumentos de consulta a los que tienen acceso para su conducción en los espacios, por mencionar: bases de datos, guías generales, inventarios y el mejor de todos: los catálogos. En el último caso y con palabras de alumnos: “¿cómo se hace esto?, ¡Dios santo!, ¿cuánto tiempo les llevó?” y el ya muy conocido “¡no tendría que ir al archivo si hubieran más!”

Otro de los elementos que conviene recuperar surge de la permanencia en el espacio, definitivamente versa en dos sentidos ganarse y conservar la confianza de quien la otorga y la ética entorno a preservación y conservación de la memoria histórica. A raíz de las experiencias que los jóvenes continuamente expresan y que argumentan en el aula: “ahora estoy solo en el archivo..., desde que soy constante parece que soy el del archivo, están a punto de otorgarme una copia de las llaves..., me han ofrecido llevarme a fotocopiar el material y después regresarlo”, entre otras. Es por ello que en el curso también abordamos lo ético que debe resultar nuestro desempeño, el estudioso, por más facilidades que tenga en su desempeño, debe tener claro que nunca deberá caer en la tentación pecaminosa del demonio que corrompe a Clío, es decir, el robo o saqueo de documentos.

El curso concluye con la presentación de trabajos que tengan como pieza central la consulta de documentos resguardados en un archivo. Es la parte más gratificante, el escuchar cómo fue su conducción, a qué problemáticas se enfrentaron, cuántas horas estaban y cuántas ocasiones tuvieron que regresar para lograr mínimo tocar un solo documento, cuántos con su suerte de principiantes inmediatamente ingresaron consultaron y encontraron lo planteado en su propuesta temática (casos menores, pero remotamente posibles). La confrontación y duda respecto al testimonio afloran en casos, pero el objetivo del curso se logra. En esta última actividad es de significancia el reconocimiento de otorgar a los instrumentos de consulta, los cuales no sólo les facilitaron la localización y consulta de la documentación, sino reconocen que son producto de una práctica escriturística que implica el perfeccionamiento de habilidades y capacidades que muy pocos están dispuestos a desarrollar.

Todo lo expresado en líneas anteriores es para que el discente logre el objetivo de distinguir los principales repositorios documentales útiles para el historiador, y aplique la información obtenida de los distintos espacios en el trabajo académico, y que en algunos casos le permitirá precisar o localizar elementos iniciales de una temática que pueda desarrollar en su seminario de investigación.

En ningún momento podemos prescindir de la sustancia, los cimientos que sostendrán la investigación, sin importar si es tesis, tesina o cualquier otro tipo de trabajo profesional ese cimiento lo dan los archivos y la Paleografía, aunque reconocemos que no para todas las temáticas, lo justificaremos a continuación.

El Plan de Estudios 2015 contempla en el área de Metodología las siguientes Unidades de Aprendizaje correspondientes al trabajo de Titulación: Proyecto de investigación, Fuentes especializadas para la investigación, Análisis y procesamiento de la información, Texto de investigación I y Texto de investigación II.

Cuando el estudiante se encuentra en quinto semestre (Plan 2004 y 2015), se presentan todos los Seminarios que cubren los requisitos para dirigir trabajos de titulación (Tesis, tesina, ensayo, artículo).² Cada uno de los estudiantes debiera guiarse por sus intereses en la Historia, sin embargo, algunos de ellos buscan los Seminarios que aparentan o son más atractivos o que el docente o los docentes no son tan exigentes, cuestión de humanos. El número de Seminarios varía dependiendo de los inscritos, en este momento para décimo semestre se cursa la última etapa en la que se supone todos están en la fase final de redacción de trabajo de titulación, estudiantes que aprueben esa fase del Seminario deberían tener concluido su trabajo de titulación, listo para sustentarse en examen profesional.

Los seminarios de investigación con fines de titulación que oferta la licenciatura en Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México son: Catalogación de Documentos de Archivo, Cosmovisión e identidad en el centro de México: del mundo virreinal a las expresiones contemporáneas, Historia del Arte, Historia y Educación, Historia y Cultura escrita, Poder y democracia en México, pasado y presente, Historia indígena y visión territorial de México, Historia de Mesoamérica, Historia Social, siglos XIX y XX, La cultura de los siglos XX y XXI: historiografía, política y educación, Trabajadores del Estado de México siglos XIX y XX (Condiciones de vida y de trabajo), Medios masivos de comunicación y Género y vida cotidiana.

Como nos podemos dar cuenta, para algunos de los seminarios el manejo adecuado de los contenidos temáticos de las Unidades de Aprendizaje: Archivo y Manejo de Fuentes y Paleografía y Diplomática, es nodal, porque de otra forma el trabajo historiográfico dejaría mutilada la investigación en aquellos seminarios en los que están las fuentes en archivo y se requiere como lo decimos en la primera parte de esta ponencia, el trabajo magistral de la Paleografía y la Diplomática, investigaciones que abordan el periodo novohispano o decimonónico requieren, de acuerdo con el planteamiento del problema, fuentes de archivos históricos, sean notariales, judiciales, parroquiales, municipales, particulares, etcétera.

No se anulan las investigaciones de corte historiográfico, sin embargo, apostamos a la práctica de la Paleografía dentro de los recintos documentales en los que el Estado de México es rico y de los que poco se ha explotado, qué mejor que sean los jóvenes que se están formando en nuestras aulas quienes en contacto directo con los documentos de archivo puedan escribir las notas que faltan en la Historia de la Nueva España, del Arzobispado de México, de la provincia o intendencia de México o del valle de Toluca, aunque para ellos siempre resulta grato desentrañar los hilos no encontrados hasta el momento de las historias de sus comunidades.

²No entran las *Memorias laborales*, porque ese tipo de trabajo tiene un proceso posterior al egreso, tampoco el promedio, porque no lo ha aprobado nuestra licenciatura debido a que el egresado debe demostrar que sabe aplicar los conocimientos teórico, conceptuales y metodológicos que le permitan elaborar una investigación.

Concluiremos dando algunos ejemplos de trabajos que se han nutrido con documentos de archivo y han obtenido el título de Licenciado en Historia varios egresados, dejando en el tintero muchos nombres y trabajos.

Título de la tesis	Nombre del tesista	Nombre del Seminario
Organización y reglamentación del Archivo Histórico del Poder Judicial.	Ana María González Lechuga	Libre<?>
Jornaleros, soldados y domésticos. Las causas de muerte y el Hospital de San Juan de Dios a través del catálogo de actas de defunción del Archivo Histórico Municipal de Toluca (1824 – 1884).	Carlos Ulises Rosas Rodríguez	Catalogación de Documentos de Archivo
Bailes y sones prohibidos en el siglo XVIII en Veracruz y la Costa Chica.	Blanca Iveth Castañeda Espinoza	Estudios de Afrodescendientes
Catálogo de la Notaría N°1 de Toluca, 1691 – 1692: Un reflejo de los mecanismos de acceso al poder social y económico de las familias de la villa de San José de Toluca.	Marcela Janette Arellano González	Catalogación de Documentos de Archivo
La educación de las niñas en los colegios: San Ignacio de Loyola y Nuestra Señora de la Caridad de la Ciudad de México (1767 – 1820).	Diana Mireles Flores	Historia y Educación
La dote en el valle de Toluca, La transición entre el siglo XVIII y la vida independiente.	Beatriz Torres Mañón	Estudios de Género
Masculinidades y relaciones de poder en institutenses del Estado de México durante el Porfiriato.	Belén Benhumea Bahena	Historia y Educación
San Felipe: Origen de un pueblo Novohispano y su tradición textil siglos XVI - XVII	Juana Hernández Díaz	Historia y Demografía
Justicia y justicieros el enfrentamiento jurisdiccional entre la Real Audiencia y la Acordada en la Nueva España 1776 - 1807.	Rubén Morales Alcántara	Historia indígena y visión territorial

REFERENCIAS

- Bribiesca Sumano, María Elena. (1973). *La enseñanza de la Paleografía*. Dirección General de Educación Superior. Escuela Normal Superior. México, D.F. p.p. 13 Tesis de Licenciatura
- González, Luis. (1999). *El oficio de historiar*. Zamora, Mich., México: El Colegio de Michoacán, Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia. (1984). Facultad de Humanidades, Universidad Autónoma del Estado de México.
- Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia. Currículum 2004. (2004). Facultad de Humanidades, Universidad Autónoma del Estado de México.
- Currículum 2015, Licenciatura en Historia. (2015). Facultad de Humanidades, Universidad Autónoma del Estado de México.
- Real Díaz, José Joaquín. (1970). *Estudio hispanoamericano del documento indiano*. Sevilla.
- Riesca, Ángel *et al.* (1992). *Paleografía y diplomática*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

EL ARCHIVO HISTÓRICO COMO FUNDAMENTO PARA LA CREACIÓN DE UN DOCTORADO EN HISTORIA EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

EMILIA RECÉNDEZ GUERRERO
JUAN JOSÉ GIRÓN SIFUENTES
EVELYN ALFARO RODRÍGUEZ
Universidad Autónoma de Zacatecas

Resumen

La presente ponencia da cuenta de la creación del primer doctorado que se fundó en la Universidad Autónoma de Zacatecas, lo cual se fundamentó en la existencia de un rico archivo documental que no había sido muy explorado. Se trata de conservar la memoria histórica de un espacio académico con sus vicisitudes, continuidades y rupturas, así como buenos resultados, considerando a l@s actores de la educación, el plan de estudios y los espacios físicos, así como las interacciones y tensiones que se dan en todo proceso educativo.

Palabras clave: archivo histórico, doctorado en historia, UAZ.

INTRODUCCIÓN

La palanca que mueve al mundo son las ideas, y el
el gran autor, quien las lleva a la práctica.
MORAYTA: 1888

La idea de fundar un Doctorado en Historia, en la Universidad Autónoma de Zacatecas, sin que tuviera el sustento de una maestría en historia, pero si una licenciatura, parecía en 1994 una idea poco viable. El autor que la llevaría a la práctica, dr.en Historia Francisco Román Gutiérrez (recién graduado en Sevilla) planteó su idea ante el Consejo Universitario, máxima autoridad en la UAZ, fue rechazada por algunos. Sin embargo, el promotor argumentó que: Zacatecas contaba con un rico Archivo Histórico cuyo acervo documental y bibliográfico de diferentes épocas históricas (pero sobre todo de la virreinal) habían sido poco explorados por lo mexicanos y menos aún por los zacatecanos, debido a la carencia de formación disciplinaria. El argumento era válido, pero se requerían recursos económicos, una infraestructura mínima, recursos humanos formados en historia y materias complementarias a fin de llevar a cabo el proyecto.

La propuesta fue ampliamente analizada, y los simpatizantes con el proyecto se dieron a la tarea de colaborar con el autor para hacerlo realidad, sucedió el 20 de septiembre de 1995. Entonces, la matriz del primer doctorado que se fundó en la UAZ fue el Archivo Histórico del Estado de Zacatecas, que en aquellos momentos se ubicaba en el Museo Virreinal de Guadalupe,¹ en el cual también se encontraba la sede del Instituto de Antropología e Historia en Zacatecas, donde el dr. Román había sido nombrado recientemente director.

Este breve preámbulo, introduce a los lectores en una historia que constará de varias etapas, ya que el año próximo se cumplirán 25 de la fundación de ese primer doctorado en la UAZ, se pretende celebrarlo con la presentación de un trabajo que dé cuenta de los actores, los espacios, las acciones, los planes de estudio, el curriculum visible, el invisible, las luchas por el poder y sus consecuencias, en fin el objetivo es preservar la memoria histórica de ese espacio académico que ha sido tan importante en la formación de más de una centena de historiadores/as, no solo de Zacatecas si no de varios lugares del país como Monterrey, Guadalajara, Aguascalientes, San Luis Potosí, Durango y Morelia.

Aquí se presenta la primera etapa de esa historia adscribiéndonos a las corrientes metodológicas de corte cualitativo –biográfico, siguiendo a Ramón Reséndiz (2001), y Jorge Aceves (2014), ya que la preocupación principal es dar cuenta del sentido de un proceso, de las acciones de los actores y de una realidad educativa. Durante los veinticuatro años que van desde su fundación a la actualidad, se han operado diversos cambios: el nombre, los directivos, la planta docente, los planes y programas de estudio y por supuesto el alumnado. Así, reflexionar sobre las innovaciones

¹El Archivo Histórico del Estado de Zacatecas, en adelante AHEZ, está integrado por 12 fondos documentales con más de 200 mil documentos clasificados, siete colecciones especiales y tres complementarias. De los documentos más antiguos que resguarda son las actas del cabildo de la ciudad de Zacatecas de 1557. Los fondos documentales se ubicaban en la parte oriente del Palacio de Gobierno de Zacatecas y en 1975 hubo un incendio que afectó parte de la documentación. Se decidió que para su mejor conservación todo lo rescatado se llevara al Museo Guadalupe, en cajas. Ahí permanecieron los documentos por mucho tiempo sin catalogarse, hasta que en 1991, se inició su organización y clasificación, dándole el rango de dirección dependiente de la Secretaría General de gobierno. En 1999 pasó a ser parte del Instituto Zacatecano de cultura pero continuó estando en el Museo Virreinal de Guadalupe. En 2006 los fondos se trasladaron a un edificio preparado para recibir los documentos en el propio IZC y se le dio independencia.

y experiencias tanto positivas como negativas permitirá “buscar el significado de los hechos, en la descodificación y traducción de los mismos” a fin de interpretar lo más cabalmente posible las rupturas y las continuidades de un fenómeno educativo concreto (Reséndiz: 2014,135).

Los cambios efectuados en el doctorado objeto del presente estudio, han sido de carácter tanto interno como externo; la mayor parte de ellos con la idea de mejorar, de actualizar el programa y estar a tono con la dinámica universitaria, y en consonancia con lo que ocurre en el ámbito educativo nacional. Sin embargo, se debe reconocer que no todos han sido de índole académica, algunos han tenido tinte político. De ahí que con la intención de orientar el trabajo se elaboraron algunas preguntas: ¿Cómo se creó el primer doctorado en la Universidad Autónoma de Zacatecas? ¿Cuándo y bajo qué condiciones? ¿Por qué ha ido cambiando de denominación? ¿A qué obedecieron dichos cambios? ¿Sí a la hora de optar por una nueva orientación se han tomado en cuenta las experiencias positivas y negativas de la anterior? y en ese contexto ¿Cuáles han sido las continuidades y las rupturas?

Las fuentes que nutren la narración son: documentos del departamento escolar del archivo del Doctorado en Estudios Novohispanos, UAZ² como: actas de calificaciones, kardex, actas de reuniones, oficios, constancias, programaciones, y otros. En la narración se conjugarán los datos extraídos de los documentos más las vivencias y experiencias de la dra. Emilia Recéndez Guerrero³ a quien le tocó vivir y observar cómo nació, creció y se desarrolló ese espacio académico, considerando la reflexión de Paul Thomson quien señala “he decidido escribir esta historia institucional que me ha calado hondo, porque soy parte de ella” (1985, 268).

La intención es recuperar en la escritura las acciones colectivas e individuales que han permitido que el doctorado que nació en Historia y al abrigo de los miles de documentos que resguarda el Archivo Histórico del Estado de Zacatecas, transitara posteriormente a un doctorado en Humanidades y Artes, luego a Ciencias Humanísticas y Educativas y a partir de agosto de 2014 a un doctorado en Estudios Novohispanos, donde la historia sigue presente, pero no es, desde hace tiempo, ni lo único, ni lo más importante, en el curriculum de dicho doctorado.

La génesis del primer doctorado en la UAZ

Hay que pensar las instituciones y los valores,
cualesquiera que ellos sean, como resultados de un proceso
de construcción como auténticas “invenciones sociales”.
CUESTA: 1997, 10

El Doctorado en Historia fue el resultado de un proceso de conjunción de varias instituciones y personas, desde noviembre de 1994 se firmó un convenio entre la UAZ, el INAH y el Gobierno del Estado de Zacatecas, con el cual se sustentaron las bases para su fundación.⁴ Cada una de las instancias participantes se comprometió y aportó elementos para su funcionamiento; el INAH proporcionó el espacio físico donde se impartirían las clases y se instalaría una biblioteca a la que también dotó de

²En adelante ADEN - UAZ

³Donde fue alumna, luego docente investigadora y ahí permanece.

⁴ADEN, Convenio firmado entre el gobernador del Estado, licenciado Arturo Romo Gutiérrez, el rector de la UAZ MVZ, Francisco Flores Sandoval, y el delegado del INAH en Zacatecas, doctor José Francisco Román Gutiérrez, 8 de noviembre de 1994.

importantes acervos bibliográficos. A la UAZ correspondió proporcionar la planta académica, (en adelante se abordará con detalle el punto) así como la organización de los cursos y el otorgamiento de los títulos. Por su parte, el gobierno del Estado se comprometió a aportar por una única ocasión el monto económico necesario para traer a doctores calificados y otros gastos que originaran la apertura del programa doctoral.

Como ya se mencionó, la aprobación para su creación se dio el 20 de septiembre de 1995, iniciando de inmediato las clases, ya que de antemano se habían realizado las acciones necesarias para su funcionamiento como: conformación de una planta académica, designación de un espacio físico, difusión de convocatoria, selección de alumnado, en fin toda la organización, de tal manera que cuando se dio la aprobación por parte del HCU, todo estaba preparado y en curso (práctica cotidiana en la UAZ).

Y desde sus inicios el programa doctoral se concibió como un proyecto ambicioso, amplio e interinstitucional, cuya pretensión era dar cobertura a la formación de doctores a nivel regional: centro norte y oriente del país, como sucedió durante las seis primeras generaciones.

Es importante destacar que las bases en las que se fincó el doctorado quizá no fueron las adecuadas, ya que no se realizó un estudio previo a fin de conocer las demandas educativo – sociales ni respondió a la solución de problemáticas locales o regionales; además, para ese momento, como ya se ha mencionado, la UAZ no contaba con una Maestría en Historia, las existentes eran en Ciencias sociales en Filosofía e Historia de las ideas, en Matemáticas y en Física. Se demandaba ya la creación de un doctorado, pero aún no se determinaba qué sería lo más viable y se necesitaba algo interdisciplinar, sin embargo, las condiciones y las personas interesadas trabajaron para que fuera en Historia.

La adscripción del Doctorado en Historia quedó en el Centro de Docencia Superior de la UAZ, aunque físicamente no se ubicó en las instalaciones de la misma, estaba en una ala del Museo Virreinal, (como se ha mencionado, administrado por el INAH), en otra sala se ubicó la biblioteca y el AHEZ se encontraba a un costado, en el mismo edificio; así las/los doctorandos contaron con lo necesario para realizar sus tareas de formación e investigación.

La dirección del doctorado quedó en manos del doctor Román ya que era docente – investigador en la UAZ, por lo cual ocupó dos cargos a la vez: director del INHA, sede Zacatecas, y director del doctorado, asunto que durante algunos años generó fricciones y conflictos, el primero de ellos ocurrió con el director del Centro de Docencia, como el entendimiento entre ellos no sucedió, provocó que en el año de 1997 el programa doctoral se independizara de dicho Centro y dependiera directamente de la rectoría, logrando con ello quedar como un espacio académico autónomo –siempre dentro de la UAZ– sin que ello influyera en el desarrollo de las actividades de profesores y alumnos.⁵

Es importante destacar que el tema del poder y el control del espacio físico, administrativo y simbólico ha sido uno de los principales problemas en este doctorado.⁶

⁵El registro del programa ante la Dirección General de Profesiones de la SEP (exp. 32-00013) se verificó el 28 de abril de 1999 (Oficio DIEN/133/99) quedando registrado en la Sección primera del Libro 71-XIII de Instituciones Educativas, foja 200. Y las sucesivas modificaciones al plan de estudios han sido debidamente registradas mediante enmiendas ante la misma Institución.

⁶Tema que por ahora no se tratará y que será importante abordar en la segunda fase de la presente investigación.

Los agentes del acto educativo: profesores y alumnos

Toda investigación social se concibe como una genealogía de los problemas del presente.
CUESTA: 1997,9

El presente tendrá siempre sus raíces en el pasado, remoto o cercano, que es importante conocer, no como señalaban en algún momento ciertos historiadores para prevenir un futuro mejor, porque ya se ha visto que conocer la historia no lleva siempre a la toma de mejores decisiones, sin embargo, es importante considerar que “la vida social y sus instituciones se recrean y trasforman en virtud de la acción cotidiana de los sujetos que en ellas habitan, los cuales, a su vez, encuentran constreñida su práctica por unas duraderas y poderosas estructuras sociales de las que son agentes y pacientes, estos agentes sociales del acto educativo son profesoras/es y alumnas/os” (Cuesta: 1997, 11).

Tema del que nos ocuparemos ahora. Al iniciar el programa doctoral solo había en la UAZ, dos doctores en historia: el impulsor del proyecto, formado en la Universidad de Sevilla, y otro en el Colegio de México, por lo cual se incorporaron doctores de disciplinas afines con adscripción en la UAZ, un doctor en Filosofía y dos en Literatura (regresaban de España, uno sin doctorarse aún). Era necesario ampliar la planta docente a fin de atender a los alumnos e impartir las materias que contenía el plan de estudios.

Como se mencionó, mediante el convenio con el INAH y el gobierno estatal se contrató temporalmente a una doctora y un doctor, ambos españoles, y dos mexicanos, más otros invitados a impartir cursos o seminarios específicos, provenientes del Colegio de México y del Colegio de Michoacán, todos con una amplia y reconocida trayectoria. Eso permitió que desde su inicio el programa ingresara al padrón de postgrados de excelencia del CONACYT, en calidad de “condicionado con observaciones” a cumplir en el trascurso de 3 a 4 años.⁷ Así, se ofrecieron becas a los estudiantes, lo que, aunado a la llamativa planta académica, atrajo alumnos foráneos y, en las generaciones 1995, 1997, 1999, casi todos fueron becarios de CONACYT.

Se organizaron importantes eventos académicos como el Seminario Internacional sobre “Las Reformas Borbónicas”, al que asistieron connotados historiadores de diversas nacionalidades como: Peter Bakewell, Jacques Lafaye, Annick Lempérie, Carlos García Gual, Thomas Calvo, María Justina Saravia Viejo, Salvador Bernabeu Albert y Manuel Miño Grigalva, por mencionar algunos, los cuales también impartieron conferencias y seminarios a los alumnos del doctorado en Historia, fueron dos años de intensas actividades curriculares y extracurriculares que proyectaron el programa doctoral tanto a nivel local como nacional, las interacciones de los alumnos con los profesores externos prometían la consolidación del proyecto.

Sin embargo, la planta docente de base no logró consolidarse, desafortunadamente, el deseo de control sobre aquello que se ha considerado como una propiedad y no como una institución al servicio de la sociedad, condujo a nuevas rupturas. Ese deseo por el poder, a la larga, ha sido uno de los principales problemas a enfrentar en la UAZ, generador de muchos problemas y de manera indirecta de la fluctuación en la planta docente.

Con la integración de profesores con diversos perfiles humanísticos: historia, literatura, filosofía e historia del arte, se buscaba enriquecer el punto de vista histórico, se intentaba trabajar interdisciplinariamente (a la fecha es algo que se sigue intentando), pero los intereses individuales

⁷ADEN, documento de ingreso del Doctorado en Historia al padrón de posgrados del Conacyt, 1995.

se impusieron sobre los académicos, y los objetivos personalizados derivaron en conflictos internos, factores desfavorables en la consolidación del doctorado en historia y quizá uno de los factores de su transición de historia a Humanidades y Artes.

Los alumnos

Los alumnos que ingresaron en la primera generación del Doctorado en Historia, al igual que los profesores, tenían perfiles muy distintos –pues como se dijo, en la UAZ no se contaba con una maestría en Historia–. En el plan de estudios se determinó que el perfil de los aspirantes al Doctorado en Historia deberían provenir de maestrías en humanidades o en ciencias sociales, sin embargo, los lineamientos no se respetaron, y algunos ingresaron por recomendación –otra de las prácticas comunes en la UAZ–, con licenciaturas en ingeniería o medicina, pero maestría en Filosofía e Historia de las ideas.

Así, se recibieron alumnos de diferentes disciplinas y niveles académicos, por lo cual se tuvo que trabajar bajo tres modalidades: tutorial, para alumnos con formación humanística, experiencia en investigación y foráneos; semi tutorial, para estudiantes con experiencia en investigación pero sin formación en historia o humanidades; y la modalidad escolarizada presencial, para los que carecían de ambos requisitos. El haber aceptado alumnos con estas características tuvo sus consecuencias a largo plazo, ya que los de la última modalidad, que eran los más, no se titularon hasta años después. Esta primera generación estuvo conformada por un grupo de 19 alumnos/as de los cuales la mitad eran de la UAZ⁸ y la otra parte foráneos, todos egresaron, pero su graduación como Doctores en Historia fue muy dispar, solo tres lo hicieron en tiempo y el resto lentamente, quedando cuatro de esa generación sin graduarse.

Para la segunda generación (1997), considerando los problemas que generó el haber aceptado alumnos con perfiles variados, se decidió aceptar únicamente, maestros en historia. Sin embargo, al no contar con ella en la UAZ, habían maestros en historia, por lo cual la mayor parte de los aspirantes no fueron aceptados y la generación quedó conformada solo por 5 alumnos 4 foráneos y 1 de la UAZ (recomendado y no tenía el perfil). Se suprimieron las diversas modalidades y quedó solamente la escolarizada - presencial. Entonces ocurrió la primera fractura y el Doctorado en Historia se dividió, una parte de la planta docente se quedó adscrita a la UAZ desvinculándose del INAH y del fundador del doctorado, llevándose 3 alumnos. Los otros 2 se quedaron con el director y fundador y los doctores invitados. A pesar de esa división los 5 alumnos cubrieron sus créditos, egresaron, y 4 se doctoraron quedando hasta hoy uno sin obtener el grado.

En la tercera generación (1999) se recibieron 16 alumnos, aún y cuando la planta docente era débil (4 profesores de base, 2 por tiempo determinado, más los invitados) los alumnos en su mayoría eran de la UAZ (12 UAZ, 4 foráneos). El programa resultó endogámico. Además, por segunda ocasión, no se respetó el perfil de ingreso.⁹ Para entonces se había fundado en la UAZ la Maestría en Historia (1997), pero aún no había egresado alumnado suficiente que nutrieran la tercera generación del doctorado, por tal motivo los alumnos aceptados de nuevo tenían diversos perfiles (Economía, Filosofía, Historia de las Ideas, Educación, etc.) y, al igual que en las anteriores ocasiones,

8 ADEN, lista de alumnos aceptados al cursar el Doctorado en Historia, 2 de septiembre de 1995.

9 Nuevamente había alumnos con licenciatura en ingeniería o medicina, que habían cursado la Maestría en filosofía e historia de las ideas, había quienes no sabían redactar, ni los métodos para consultar los archivos.

no hubo deserciones, todos egresaron. El problema se presentó nuevamente en la fase terminal ya que solo 2 lo hicieron en tiempo, el resto poco a poco y quedaron de esa generación 4 sin graduarse.

Tabla 1. Doctores en Historia.

Año ingreso	Alumnos	Año egreso	No. egresados	Bajas	Graduados
1995	19	1997	19	0	15/4
1997	5	1999	5	0	4/1
1999	16	2001	16	0	12/4

Fuente: Cuadro elaborado por la autora con datos de ADEN- UAZ.

El plan de Estudios

La historia como materia de estudios estará siempre sujeta, a los vaivenes de los planes de estudio.

El plan de estudios (primero) se organizó a partir de materias temáticas y optativas, el objetivo era, formar doctores en Historia que aprovecharan los acervos documentales existentes en el AHEZ (como ya se mencionó) también en concordancia con los conocimientos, intereses, experiencia, disciplinas y competencias profesionales de los doctores/as que conformaban la planta académica. Respondiendo así, principalmente, a los intereses de investigación de quienes lo diseñaron y no como debía ser: a la formación o especialización de profesionales que ofrecieran soluciones a problemáticas. Aun así, fue un tiempo de riqueza intelectual, porque se conocieron, difundieron y aplicaron los métodos y teorías de la Escuela de los Annales. Recurriendo a acervos del AHEZ, se reconstruyeron historias de Zacatecas desde la larga duración, las mentalidades, la vida cotidiana, la historia de la cultura, los sin historia como las mujeres, etc. el AHEZ, logró ser la fuente que nutrió las investigaciones de aquellos que se formaron en las tres primeras generaciones del doctorado en historia.

Se puede decir que el plan de estudios era muy general, aparentemente con un currículo fijo, semestral, con materias genéricas, y en la práctica se impartían cursos con temáticas muy variadas, cuyos títulos no estaban a la vista en el plan de estudios, que como se ha mencionado respondían a los intereses, proyectos o formación de los profesores tanto de planta como invitados. Los/las alumnos/as tomaba el número de cursos requeridos en el plan de estudios por semestre, éstos se registraban bajo el nombre genérico que aparecía en el kárdex, y siempre podían llevar más cursos de los que necesitaban pero no menos, las materias registradas eran:

Tabla 2. Plan de estudios

Semestre	Materias	Créditos	Total
Primero	Seminario de investigación I	3	3
	Ilustración	3	3
	Humanidades I	3	3

Segundo	Seminario de Investigación II	3	3
	Ilustración II	3	3
	Artes II	3	3
	Humanidades II	3	3
Tercero	Seminario de Tesis I	6	6
	Ilustración III	3	3
	Artes III	3	3
Cuarto	Seminario de tesis II	9	9
	Humanidades III		
Quinto	Seminario de redacción de tesis I	0	12
Sexto	Seminario de tesis II	3	3
	Total de créditos		72

Fuente: Elaborada por autores con datos del ADEN

De esta manera y, aparentemente, las tres generaciones tuvieron un plan de estudios igual,¹⁰ sin embargo, en la práctica fue distinto, dependiendo del perfil de quienes impartieran las materias temáticas optativas. Es de destacar que, siendo un doctorado en historia con clara tendencia hacia lo Novohispano o Virreinal, las materias explicitadas en el plan de estudios estaban muy relacionadas con la Modernidad y la Ilustración, (ya se ha dado la explicación correspondiente sobre el perfil de los profesores). En ocasiones se trataba de profesores invitados cuyas competencias e intereses eran distintos de las necesidades de los alumnos, pero se cumplía con lo formal.

Como se observa en el cuadro 1, el ingreso era bianual, en tres años debían cubrirse los créditos y el tiempo máximo para doctorarse era de cuatro años y medio, parámetro fijado para quienes tenían beca del CONACYT, por el cual algunos/as procuramos graduarnos en ese lapso, la mayoría tardó más. Otro problema fue que el programa no se registró oficialmente en la SEP hasta 1999, cuando había egresado la segunda generación e ingresado la tercera, por eso tampoco cambió el plan de estudios. Hasta aquí se formaron tres generaciones de doctores en Historia. En lo sucesivo el programa cambió de denominación.

Recursos materiales: edificio, biblioteca

Los espacios físicos: salones, biblioteca, centro de cómputo, dirección, toda la infraestructura también constituyen parte del proceso educativo.

Apenas a dos años de su fundación, 1997, el doctorado sufrió su primera fractura, por parte de los profesores como ya se mencionó. De los 5 alumnos, 2 se quedaron recibiendo clases en el espacio del Museo Virreinal y 3 se fueron con los profesores de base a instalaciones que la UAZ alquiló para darles alojamiento (ubicadas en el piso superior de una casona en la avenida Juárez). La biblioteca

¹⁰ADEN, carpeta 3, registro de los planes de estudio de las diferentes generaciones.

se quedó en el INAH, porque ahí tenía un espacio adecuado y porque muchos de los acervos bibliográficos fueron donaciones que el director consiguió, se consideró patrimonio de ese espacio, posteriormente fue motivo de muchas discordias, al final del conflicto y cuando el doctorado pasó totalmente a la universidad (1999 tercera generación), la biblioteca siguió estando en aquel lugar, abierta a los alumnos del doctorado y a quienes realizarán alguna investigación relacionada con la historia, luego ha sido cerrada, reabierta y aún está ahí.

Ese fue un tiempo difícil, parecía que el doctorado desaparecería, porque además ya no se tenía el apoyo estatal a fin de continuar recibiendo profesores invitados, sobre todo del extranjero. Los que se separaron y tenían base en la UAZ eran apenas 6, ellos lo sostuvieron y en esas circunstancias se convocó a la tercera generación en 1999, quienes iniciaron su formación en ese edificio, al año siguiente fueron instalados en un edificio más apropiado en la Alameda, donde ya se pudo tener un pequeño centro de cómputo.

Del Doctorado en Historia al de Humanidades y Artes

Como se ha dicho hasta aquí, los cambios en el doctorado, objeto del presente estudio, obedecieron a factores intrínsecos y extrínsecos. La primera evaluación del CONACYT al Doctorado en Historia se efectuó en 1999, con el ingreso de la tercera generación, y no fue favorable porque no se cumplieron algunas de las observaciones indicadas en el inicio —con los cambios y fracturas no fue posible—. La planta docente seguía siendo flotante, con perfiles e intereses diversos, la biblioteca era muy modesta y, para entonces, de nuevo hubo una marcada división entre quien dirigía y la planta docente, por lo cual el doctorado quedó fuera del padrón de excelencia, sin embargo, los alumnos/as no perdieron la beca, misma que se les respetó hasta finalizar su proceso.

Una de las principales observaciones que hicieron los evaluadores a la institución, fue el mal aprovechamiento de la planta docente, su diversidad disciplinar y los contactos con otras universidades, se sugirió aprovechar la riqueza de los perfiles de los doctores adscritos, ampliando el programa doctoral a las humanidades y las artes. La propuesta fue discutida por los doctores - profesores y aprobada por el Consejo Académico de la Unidad (mayo de 2001),¹¹ ya avalada, se procedió a una reestructuración de asignaturas y programas. Aunque el plan de estudios general quedó igual, el kárdex emitido para los alumnos contenía la misma tira de materias que el doctorado en historia, y el lapso de tiempo para egresar y graduarse igualmente.

A partir de la cuarta generación, el doctorado dejó de ser en Historia y pasó a ser en Humanidades y Artes (enero 2002) constituyéndose además, en el Centro Interinstitucional de Investigaciones en Artes y Humanidades (CIIARH), con un proyecto que pretendía impactar en la formación de nuevas/os doctoras/es a nivel regional (al igual que el anterior de historia) presentando un programa de estudios amplio que abarcaba varias disciplinas; historia, literatura, filosofía, historia del arte y además líneas de investigación que hasta entonces no se habían ofrecido en la UAZ, como Historia de las mujeres y perspectiva de género, lo cual atrajo un buen número de alumnos/as.

¹¹ADEN, acta de la Unidad Académica, avalando el cambio del agosto 2001, y el cambio de nombre del programa quedó registrado en la dirección de Profesiones de la SEP con fecha del 5 de septiembre de 2001, (oficio DIEN/405/2001), quedando registrada la enmienda en la Sección primera del Libro 71-XVI de Instituciones Educativas, foja 271.

Para finalizar

Hasta aquí, hemos iniciado la historización del primer doctorado en la UAZ, fundado en íntima relación con el AHEZ. Uno y otro continúan vigentes, quienes conocimos las dos instituciones en los ochentas del siglo XX, sabemos del crecimiento que han tenido. El AHEZ tiene un espacio propio, bien adaptado para la conservación de los acervos documentales, una sala para trabajar en investigación, una sala de exposiciones y una pequeña biblioteca da servicio a todo el público.

En cuanto al doctorado, queda en el tintero mucho material para continuar entretejiendo la historia de dicho espacio. La pretensión de dar cuenta sobre la gestación y construcción de un espacio académico en la UAZ, o en otra institución, no es sencilla, menos aun cuando parte de esa historia nos compete, nos afecta, nos traslada a un ayer que en ocasiones hubiéramos querido de otra manera.

Con la consciencia de que no hay procesos lineales y de que las rupturas y los conflictos tienen su parte positiva porque llevan a la reflexión, a la toma de nuevas decisiones y a repensar lo que hacemos, dejamos la presente versión, es una de tantas que pueden tejerse, en torno a la biografía del primer doctorado en la Universidad Autónoma de Zacatecas. No se olvidan las continuidades, quizá son más de las que se quisiera, la inercia al cambio les permite estar, además no siempre son negativas y en la mayor parte de los casos están en las bases de las instituciones.

Es indudable que la fundación o creación del Doctorado en Historia fue un acierto; en él se han formado a la fecha 120 doctores/as, su impacto ha sido positivo, en particular para la UAZ, a la que ha dado lustre en muchos momentos. Igualmente, se logró el impacto regional como se pretendía. Aquí se prepararon doctoras y doctores en Historia y en Humanidades y Artes de la Universidad de Autónoma Nuevo León, cuando allá no se contaba con un Doctorado, de la Universidad de Guadalajara y de la de San Nicolás de Hidalgo así como la de Aguascalientes y San Luis Potosí.

Continuamos trabajando desde el mismo espacio, ahora con nueva denominación y orientación. ¿Nos hemos renovado? ¿Nos hemos reciclado? El tiempo, elemento indispensable de toda historia, lo dirá; por ahora el Doctorado en Historia, luego en Humanidades y Artes, posteriormente en Ciencias Humanísticas y Educativas es hoy el Doctorado en Estudios Novohispanos, con ingreso al PNPC del CONACYT, el sueño se cumple de nuevo, deseamos perdure; tampoco se olvida que el campo educativo es fértil y en él se trabaja con lo humano, por tanto, y continuamente, hay que revisar, reestructurar, adecuar, dotarle continuamente de un sentido.

REFERENCIAS

- Aceves, J. (2014). *Antología para el Seminario Cátedra Institucional “Primo Feliciano Velázquez”*. Colegio de San Luis: S.L.P.
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares.
- Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Thompson, P. (2014). *La voz del pasado. La historia oral*. (traducc. Josep Domingo). Valencia: Instituto C Valenciana D Estudios de investigación.
- Reséndiz, R. (2001). “Biografía: proceso y nudos teórico – metodológicos” en Tarres. M.L. (coord.). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: CIESAS/CM.

Documentos: Archivo del Doctorado en Estudios Novohispanos

Plan de estudio generaciones: 1995, 1997, 1999.

Actas del Consejo Universitario: 1994, 1995 y 2001.

Documento de registro del Programa Doctoral de Historia ante la dirección de Profesiones de la SEP, 28 de abril de 1999.

Listas de alumnos que ingresaron en las generaciones 1995, 1997, 1999. Plan de estudios y Kardex de materias a cursar el Doctorado en Historia por las generaciones 1995, 97, 99.



CAPÍTULO 9.

**EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE
Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA**



LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

PALOMA ZARETH BRAVO CRUZ
CLAUDIA ARIZBETH VILLEDA GONZÁLEZ
MARÍA DE JESÚS PACHECO MILLÁN
Escuela Normal “Valle Del Mezquital”

Resumen

El presente trabajo tiene la finalidad de dar a conocer algunas de las perspectivas y posturas que se originan en los debates teóricos sobre la evaluación del aprendizaje de la historia en la educación primaria y de algunas de las características que tienen los procesos de evaluación, así mismo, la manera en que se plantea la educación histórica en el currículo con el objetivo de favorecer el desarrollo del pensamiento histórico de los alumnos entendiéndose que es un proceso enmarcado en la articulación de los tres niveles educativos básicos, teniendo como fin último lograr que el alumno se comprenda como un sujeto histórico, crítico, reflexivo y poseedor de una responsabilidad social. Otra de las intenciones del presente, es dar cuenta de que en algún momento la enseñanza de la historia cae en el aprendizaje memorístico y que en muchas ocasiones se olvida que como una ciencia social debe de ser uno de los aspectos bases y primordiales a los que se le preste atención suficiente y que al mismo tiempo se pierda de vista el perfil de egreso de la educación básica y por ende, comprender que aprender historia es un proceso total.

Palabras clave: enseñanza, aprendizaje, evaluación, historia.

INTRODUCCIÓN

La presente ponencia tiene la finalidad de dar a conocer una perspectiva generalizada de la manera en que se ha dado a través del tiempo la enseñanza y evaluación de historia en la educación básica, de igual manera cómo se ha modificado la enseñanza de esta disciplina en el currículo para los tres niveles básicos de educación, consideramos que dar a conocer el presente es relevante puesto que en este texto se encuentran los puntos de vista que como estudiantes normalistas hemos adquirido a través de la experiencia, además, de que se encuentra enriquecido con elementos sobre debates teóricos que se han llevado a cabo en torno a la temática anteriormente mencionada.

Es importante mencionar que éste texto está dirigido a quienes investigan aspectos del ámbito educativo y específicamente sobre una de las ciencias sociales como lo es la historia que sin duda alguna es una de las bases para formar ciudadanos críticos y reflexivos que se comprendan como sujetos históricos con una responsabilidad social y moral; la estructura de la siguiente ponencia consiste en un cúmulo de subtemas que darán cuenta de los procesos de enseñanza - aprendizaje y evaluación de la asignatura de historia.

Enseñanza de la Historia a lo largo del tiempo

Los niños y adolescentes requieren comprender que les acontece en el mundo en el que viven, conocer el porqué de los cambios y los diversos problemas que hay hoy en día en diversos ámbitos como social, político, económico y cultural, es precisamente ésta una de las razones del por qué la historia adquiere un significado considerable cada vez que los alumnos ven más allá del presente y son capaces de notar que éste es el resultado de lo que se vivió en el pasado aunque no necesariamente lo hayan vivido ellos, dado que, el pasado les da la oportunidad de aportar o reforzar los conocimientos que tienen y les permite desarrollar habilidades y valores que facilitan la búsqueda de respuestas a las interrogantes que surgen en su día a día.

El aprendizaje de la historia tiene como fin último que los alumnos comprendan los problemas sociales que les rodean para ubicarlos y dar la importancia merecida a los acontecimientos de la vida cotidiana, además, usar de manera crítica la información y poder convivir con plena conciencia ciudadana, es decir, que el aprendizaje de la historia trae consigo individuos que ven más allá de lo que se puede observar y en consecuencia pueden reflexionar.

Consideramos que el propósito central de la historia es que los alumnos puedan lograr desarrollar el pensamiento y la conciencia histórica como parteaguas para que los educandos cuenten con una mayor comprensión de las acciones de las sociedades contemporáneas y participen en situaciones de beneficio social de manera responsable e informada.

Mediante el aprendizaje de la historia, los alumnos comprenden hechos pasados, explican sus causas y consecuencias, sus cambios y continuidades a lo largo del tiempo, y su influencia en el presente. Gracias a ello, no sólo conocen la ubicación temporal y espacial de los grandes procesos y sucesos históricos, también van conformando su identidad individual y colectiva, mediante el conocimiento de la cultura propia y la de otros pueblos del país y del mundo (SEP, 2009, 9).

En la actualidad la enseñanza de la historia en la educación básica es vista como la ciencia que estudia las transformaciones que experimentan las sociedades a lo largo del tiempo y da como entendido que no hay verdades absolutas debido a que están sujetas a nuevos hallazgos o explica-

ciones porque el conocimiento histórico está en una constante revisión. Por otro lado, es importante conocer el valor formativo de la historia y mediante este se busca que los alumnos que egresen de la educación básica, sean capaces de pensar históricamente.

Finalmente, en la educación básica la historia es vista como un recurso valioso para explicar lo que sucede en el entorno de los alumnos y a su vez se formen como sujetos que tienen una responsabilidad de participación en lo que acontece en el espacio donde viven.

Retos en la enseñanza de la Historia

Como primer punto, consideramos necesario mencionar que dentro de la experiencia que de alguna manera hemos obtenido en las diversas jornadas de práctica en diferentes grados de escuelas primarias del estado de Hidalgo nos permite analizar lo complicado y difícil que se vuelve enseñar historia sobre todo por su relación con el individuo como futuro ciudadano al ser una ciencia social.

En muchas ocasiones la historia se limitaba a la comprensión de los fenómenos históricos hecho que no resulta tan eficiente al intentar entender la complejidad de las explicaciones históricas ahora se busca que predomine el impacto de la enseñanza de esta disciplina con un valor formativo y educativo orientado a una vida social llena de complejidades en donde el alumno se motive a interrogar la memoria y buscar realidades para comprender su presente.

Las observaciones que hemos llevado a cabo así como la experiencia adquirida nos han llevado a cuestionar hasta cierto punto los planteamientos didácticos dentro de las sesiones de clase, es decir, en muchas ocasiones se pierde de vista la construcción de destrezas y conceptos en donde el alumno sea el protagonista y que se motivé en él un aprendizaje profundo y de calidad.

Otro cuestionamiento que indudablemente se hace notorio es el impacto que tienen los paradigmas de la enseñanza de la historia y el hecho de que en algunas ocasiones se pretende enseñar como en algún momento se aprendió llegando así solamente a una comunicación pobre en donde la relación biunívoca entre los dos actores principales dentro del aula pierde el balance, guiándolo a una incomprensión que impacta sin duda alguna en el proceso de enseñanza – aprendizaje y en el éxito de acción pedagógica implementada por el docente titular encargado de mediar el conocimiento con los alumnos.

La manera en que es concebida la historia por parte de los alumnos se vuelve importante puesto que los alumnos están predispuestos a que la asignatura solo puede ser “aprobada” con la memorización de fechas, lugares, nombres de personajes y que por lo tanto la comprensión y reflexión de los sucesos históricos pasa a un término sin importancia sin un impacto transformador en los estudiantes, sin duda alguna, esta es la historia tradicionalista.

Lo anterior debería guiarnos a cuestionar la razón de porque el aprendizaje en algunos casos es deficiente; podría ser, que la historia siempre ha sido vista como una materia aburrida y poco útil para la vida que solo exige del alumno tener una memoria bastante amplia siendo esta un parámetro principal en la evaluación que los alumnos obtienen, se considera que en ocasiones las clases se vuelven un momento protagónico del docente en donde erróneamente se vuelve el centro de atención y el proceso en el que se guía a los alumnos sólo se da dentro del salón de clases olvidándose del contexto histórico.

Uno más de los aspectos que complejizan la enseñanza es el poco valor que recibe la disciplina dentro del conjunto de las asignaturas del currículo, lo que nos lleva al hecho de que la actitud y percepción son poco favorables desde el sistema y que se ha olvidado que indiscutiblemente es una

materia que forma parte del contexto y tiene una gran influencia en la manera en que se concibe a los futuros ciudadanos.

Ahora bien, situaremos en este punto las dificultades contextuales que están conformadas por cuatro factores que son: la visión social de la historia; a la función política, que la mayoría de las veces pretenden los gobernantes para esta materia; al excesivo preceptismo en los programas y su difusión pública; y finalmente, a la tradición y formación de los docentes.

Como parte de la visión social, concentramos los siguientes cuestionamientos; ¿Cómo conciben los alumnos la historia fuera del ámbito educativo? ¿Qué acciones permiten que los alumnos recuerden de manera efectiva algunos hechos relevantes de la historia? A partir de estas interrogantes podremos observar que muchas de las ocasiones los educandos tienen una perspectiva distinta de todos los hechos históricos que conocen.

Existe una percepción social que identifica un saber histórico con una visión ilustrada del conocimiento del pasado la cual refiere que saber historia es similar a tener un recuerdo casi exacto de lo acontecido, saber historia es conocer curiosidades de otros tiempos, recordar datos que identifican a personajes de renombre, resaltar fechas importantes porque se realizaron actividades que jamás antes se había hecho del mismo modo olvidando que el verdadero significado de saber historia, es pensar históricamente, recordar el propio patrimonio histórico y valorarlo para la construcción de una identidad.

Nadie reclama al que dice saber historia una explicación general del pasado misma que permita darle fe a lo que según los historiadores pasó en dicho momento, tampoco le piden que contextualice lo singular en un proceso general dinámico que por fuerza resulta bastante complejo y requiere estar dotado de método y teoría.

La explicación de esto, es que la percepción de esta clase de saber histórico está cada vez más cercano a la ilustración que de una ciencia social. Este proceso marca profundamente la concepción que se tiene de la historia y emerge de manera frecuente cuando indagamos sobre las ideas previas de los educandos.

Retomándolo abordado anteriormente en algunos casos los docentes en formación y los docentes que se encuentran en servicio podemos dar por hecho que, a pesar de que por mucho tiempo la historia se ha estudiado, no es entendida como debe ser por los profesores esto implica que la mayor parte de las ocasiones que se enseña historia se hace manera casi errónea, dejando una interrogante ¿qué es lo que hacen los profesores para que puedan ser buenos mediadores del conocimiento?

La Historia en el currículo nacional mexicano

La enseñanza de la Historia en la educación primaria y secundaria en México ha sido limitada durante muchos años a la transmisión de datos, la repetición de nombres de personajes sobresalientes y la memorización de fechas y lugares, esto remitía obligadamente a un aprendizaje memorístico, por esta razón no se enseñaba a pensar históricamente a los alumnos, además, no se tomaban en cuenta la ubicación temporal y espacial de los diversos procesos y hechos históricos.

Sin embargo, es necesario mencionar que a partir de la década de los dos mil se empieza a introducir en el ámbito educativo el concepto de evaluación educativa, surge entonces, la idea de la necesidad de educar en competencias tomando como referentes los contenidos y que éstos de alguna manera fueran interdisciplinarios guiando a una evaluación formativa que ha tenido diversos cambios.

Hoy en día se evalúan tres tipos de conocimientos; conceptuales, procedimentales y actitudinales, desafortunadamente en muchas ocasiones se olvida lo que sostiene López (2013), cuando dice que la historia permite el desarrollo y aprendizaje de competencias básicas y de la importancia que tiene lograr que los alumnos sean competentes entendiendo que el alumno competente es aquel que es capaz de interpretar e interactuar con el medio y de entender la manera en que funciona la sociedad, las acciones de los sujetos históricos que interactúan y el significado que estas acciones tienen en diversos contextos.

Otros de los aspectos que actualmente son tomados en cuenta en el currículo, son los propósitos del estudio de la historia: que los alumnos establezcan relaciones entre los sucesos históricos, que les permitan entender y analizar el presente para planear el futuro y acceder a la comprensión de la realidad sin perder de vista la importancia que tiene propiciar el interés de los alumnos.

Como parte del enfoque de la asignatura que es meramente explicativo y comprensivo, dado que, se emplea el manejo de la información para crear una conciencia histórica y lograr la comprensión del tiempo y espacio, se trabaja, para que los alumnos analicen el pasado, encuentren respuestas a su presente y entiendan cómo es que las sociedades actúan ante distintas circunstancias, por otra parte, que se conciban como sujetos históricos, esto solo se logrará al relacionar a los alumnos con experiencias de aprendizaje significativas, que vayan más allá de solo memorizar.

La historia permite hacer del aprendizaje un proceso de construcción permanente personal y social por medio del desarrollo y fortalecimiento de los valores para la convivencia democrática, la identidad nacional y el legado histórico de la humanidad, en consecuencia, favorece el deseo de seguir contribuyendo a la construcción de una identidad histórica, en distintas escalas de tiempo y espacio.

Lo anterior se articula con las competencias a desarrollar en el programa de historia, que son: la comprensión del tiempo y espacio históricos, donde se busca que el alumnado reconozca el legado del pasado; tiempo histórico, en donde se comprenda la estrecha relación entre las sociedades del pasado y presente; espacio histórico, relacionado meramente a conocimientos cartográficos y se trabaja transversalmente con la asignatura de geografía: manejo de información histórica, donde se analizarán y evaluarán diversas fuentes de información, finalmente, la formación de una conciencia historia para la convivencia, en donde se encuentran implicados, tres tipos de conocimiento que se abordaron anteriormente.

En relación a lo anterior, el papel que juega el docente es fundamental y uno de los procesos dentro de la acción docente que deberían tener mayor relevancia e impacto en la toma de decisiones de los maestros, es la evaluación no solo de los alumnos, es decir, en muchas ocasiones debemos reflexionar cómo se les enseña a los niños historia y como se busca que sean ciudadanos con conciencia histórica.

Uno de los primeros puntos que se encuentran en algunas de las sesiones de historia es que los docentes toman como material didáctico el libro de texto de los alumnos, en donde claramente la información brindada no es suficiente para lograr favorecer el pensamiento histórico en el aula, además, el examen es el principal instrumento de evaluación y en muchos casos de opción múltiple por lo tanto, en su mayoría requieren de la memorización para su aprobación.

Lo anterior nos sitúa en la necesidad de cambiar los paradigmas existentes en torno a la enseñanza, aprendizaje y evaluación de la historia, recurriendo a metodologías que no se limiten solamente a una narrativa nacional con fines puramente identitarios, sino comprender que la historia reconfigura a las personas para ser más críticas y participativas en su contexto histórico.

Ahora bien, comenzaremos a hablar de la evaluación de las competencias históricas y de la

manera en que impactan en la educación ciudadana que es uno de los objetivos últimos de la educación específicamente de historia en donde consideramos que es importante tomar en cuenta los propósitos y aprendizajes esperados como parámetros iniciales para valorar el desarrollo de una clase.

Cuando se habla de evaluación deben considerarse múltiples dimensiones donde inevitablemente esta ocupa un espacio de reflexión, entendiendo que la evaluación del aprendizaje y de la enseñanza, son procesos continuos que deben ser personalizados y congruentes con los propósitos y los aprendizajes esperados, se debe considerar dentro del proceso de evaluación educativa los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como el avance de cada alumno; esta información se puede obtener a través de diversos tipos de evaluación: la diagnóstica, la formativa y la sumativa.

En este caso, la evaluación diagnóstica permite conocer el saber de los alumnos, es decir, (conocimientos previos) en relación con los propósitos y contenidos de aprendizaje. La evaluación formativa, tiene un carácter que permite hacer una valoración continua del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, da oportunidad al docente de identificar las deficiencias y así actuar sobre ellas.

Finalmente, la evaluación sumativa siempre se realiza al término del proceso de enseñanza-aprendizaje, es importante aclarar que no es la suma de calificaciones sino la acumulación de procesos y productos del ciclo escolar. Casanova (1997) comenta que en función sumativa la evaluación resultará imprescindible para tomar la decisión última sobre el grado de lo alcanzado por un alumno y obrar en consecuencia. Es importante dejar claro que el papel del docente será centrar su atención en comprender qué y cómo están aprendiendo los estudiantes en lugar de centrarse en cómo enseña, sin que este último, no sea relevante.

El proceso de evaluación, permite obtener información para formular juicios y tomar decisiones, es una parte sustancial del proceso de aprendizaje- enseñanza y por ello los alumnos deben participar a través de diversas formas, como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Antes de hablar sobre aspectos específicos de cómo evaluar en la clase de historia, es conveniente saber que más allá de la evaluación que se realiza en un salón de clases sobre aprendizajes de los alumnos está aquella que evalúa al sistema en su conjunto.

Dentro de las evaluaciones nacionales para la asignatura de Historia en la educación básica se cuenta con La Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) que se empezó a llevar a cabo en México a partir del año 2006 y se aplica a estudiantes de tercero a sexto grado de primaria y tercero de secundaria: hasta el ciclo escolar 2008-2009 sólo se habían evaluado las asignaturas de Matemáticas, Español y Ciencias, es durante el ciclo escolar 2009-2010 cuando por primera vez se evalúa la asignatura de Historia.

Otra evaluación nacional, que aplica el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), es el Examen de la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE). Aunque se busca que sean imparciales y apegadas al contexto real de cada lugar es lamentable saber que no es así y no se puede aportar mucho, aunque es interesante mencionar que las habilidades y los conocimientos que se definieron para el (EXCALE) fueron: reconocimiento de personajes históricos, identificación de testimonios históricos, reconocimiento de hechos y procesos históricos, nociones de cambio y continuidad, ubicación de periodos históricos, noción de causa y consecuencia e identificación de actividades y características de etapas históricas.

Por otro lado, se han identificado algunos problemas que presentan los alumnos al ser evaluados en historia ya que muchas veces no comprenden para qué la estudian, ni lo que la asignatura les aporta para su desarrollo académico; por lo mismo no tienen claro qué se evalúa en dicha asignatura.

natura. Entonces para que exista claridad sobre qué se evalúa en historia, es necesario, comentar a los estudiantes los propósitos de cada bloque/actividad, señalando que los temas requieren de diferentes habilidades, actitudes o conocimientos históricos a desarrollar, así como explicar las competencias que se espera lograr a lo largo del curso.

Además de ello, explicitar las metas o logros que los estudiantes deben alcanzar y también, establecer los criterios que el docente debe valorar de su trabajo, y que como parte del proceso de evaluación identifique los retos de sus alumnos y haga diferentes propuestas de cómo superarlas. Cuando los alumnos no tienen claridad sobre el significado de una nota o calificación ni cómo mejorar su desempeño, es conveniente que se les indiquen los rubros que se evalúan y los niveles de desempeño, de tal manera que el estudiante sepa si va por buen camino, cuál es el nivel de desempeño alcanzado y, sobre todo, qué debe hacer para mejorar.

Para evaluar historia, los propósitos y aprendizajes esperados deberían ser los parámetros, el cómo convertir esos propósitos y competencias en criterios de evaluación, tendrían que ser propuestos algunos instrumentos que apoyen el proceso evaluativo: portafolios y carpetas, registro de aprendizajes logrados y las actitudes de los alumnos, con la elaboración de rúbricas. Se trata de llevar a cabo una evaluación de carácter cualitativo, que permita tener el registro del avance en el nivel del desempeño de los alumnos, y de tener elementos suficientes para mejorar la enseñanza y responder a las necesidades e intereses de los mismos.

La evaluación en Historia

A lo largo de los años como lo menciona Santos Guerra (2003), la evaluación ha sido vista como una entidad propia que ha sufrido modificaciones en el ámbito educativo, se conceptualizó como un proceso de diálogo y comprensión para la mejora de la enseñanza y aprendizaje y no solo como un marcador o calificación que evaluara los objetivos alcanzados.

La evaluación fue concebida como una función óptima que se fundamentó como un proceso integrado en el modelo de la enseñanza y aprendizaje. Desde entonces toda propuesta de mejora e innovación educativa debe incidir en estas nuevas dimensiones en los nuevos instrumentos de obtención de información y análisis de la misma.

Conforme las sociedades van evolucionando, la demanda de los alumnos va en aumento, por ello, es necesario que los docentes vean como una necesidad educar a los alumnos por medio de competencias con un alto nivel de contenidos procedimentales y de aplicar conocimientos, destrezas y actitudes a situaciones determinadas, esta acción, orilla a que haya una mayor presencia de la evaluación formativa en dicho proceso educativo.

Según López Facal (2013), las ciencias sociales y la historia son disciplinas que hacen posible el desarrollo y aprendizaje de las competencias educativas. En consecuencia, consideramos que es importante saber interpretar el medio que el alumno utiliza para poder interactuar y por ende le permita ser competente y proponer alternativas de trabajo y que sea capaz de argumentar cada una de las respuestas que dé cada vez que sea necesario.

Es necesario revisar el concepto actual de evaluación en el que todavía en la materia de historia se sigue valorando principalmente la adquisición de conocimientos conceptuales y en la que el uso del examen tiene una supremacía casi incontestada o incuestionada como instrumento de medición (Gómez y Miralles, 2013 y 2015; Merchán 2005).

En efecto, el examen goza de buena salud: no sólo es la principal herramienta para clasificar,

seleccionar y acreditar al alumnado, sino que, con los últimos cambios, estas funciones se han ampliado.

El proceso de evaluación, solamente se realiza como si fuera un conocimiento estático, impecederero e inmutable, la presentación de la evaluación de hechos y datos se encuentra descontextualizado, ya que, una tónica general y un problema latente hoy en díaes que el profesorado presta más atención a la cantidad que a la calidad sin observarsi el alumno cumple con el aprendizaje esperadopara el docente es más notorio la falta de presentación de una actividad que lo que está escrito por el alumno.

El docente, no se cuestiona a sí mismo para poder observar si el alumno favoreció o no su pensamiento histórico, que irrefutablemente le permitirá sentirse parte del contexto social y colaborar con su entendimiento y transformación, en otras palabras, el docente no puede observar si va a alcanzar debidamente las competencias que están descritas en el currículo.

Ahora bien, la evaluación, tiene la finalidad, de alcanzar la mejora continua en el proceso educativo, en el contexto mexicano es importante mencionar que se comenzó a hablar de la articulación de los niveles educativos en 2006 y ésta como una de las razones de que el Programa Sectorial de Educación en el período 2007 – 2012, se implementa (RIEB) 2011, Reforma Integral de Educación Básica, que propone la adopción de un modelo basado en competencias, que responda a las necesidades del desarrollo de México en el siglo XXI.

Aunado a lo anterior, se articula el campo formativo de preescolar, en donde se pretende que el alumno logre comprender su presente y su pasado y fortalecer la identidad de los alumnos, para primer y segundo grado de educación primaria, se busca fortalecer el conocimiento de sí mismos y su relación con el medio natural y social. Para tercer grado se pretende que los alumnos fortalezcan el conocimiento de su entidad con una perspectiva histórica y geográfica.

Por otra parte, se busca que cada una de estas articulaciones entre los diversos grados permita que trasciendan del contexto escolar y que se favorezca la relación entre el tiempo histórico y el espacio geográfico, esto desde el análisis de diversos ámbitos: natural, social, económico, político y cultural, este análisis precisamente pretende contribuir al logro del perfil de egreso para conformar la identidad de los alumnos de lo particular a lo general en diversas escalas.

Que el alumno comprenda y explique partiendo de las interrogantes que lo guíen a diversas fuentes de información que requiera de su criterio reflexivo y así, pasar de lo memorístico a lo comprensivo, para entender la realidad actual. En donde las competencias básicas que se enmarcan son; saber hacer; relacionado a las habilidades, saber; relacionado a los conocimientos conceptuales, saber ser; relacionado a los valores y actitudes y centrado en la evaluación de competencias en el entendido de que una competencia revela los aspectos anteriormente mencionados, para el logro de propósitos, mencionados en el currículo.

CONCLUSIONES

Por lo anteriormente analizado hemos llegado a la conclusión de que la historia en definitiva es una de las disciplinas base en el desarrollo de una sociedad, en donde interactúan diversos sujetos históricos que impactantemente son formados bajo lo marcado en un currículo, dentro de un contexto institucional y áulico específico por titulares de los diversos grados que imparten ésta disciplina.

Es en este punto en donde hacemos una introspección del papel tan fundamental que desempeñamos como mediadores del conocimiento dentro del aula de clase, como responsables del desarrollo de las competencias básicas hablando específicamente de historia y del impacto que tiene

la toma de decisiones que realizamos no solo para la enseñanza sino para la evaluación, que vista a futuro con más detenimiento permitirá que los educandos formen una conciencia histórica que vaya más allá de su entorno.

Es importante mencionar que las acciones que implementamos en el aula para llevar a cabo la trasposición didáctica de los diversos conceptos de primer y segundo orden, marcarán una diferencia en el interés o motivación que se despierte en los alumnos, por ello, es necesario llevar a cabo un proceso de evaluación que debe ser congruente con los contenidos, propósitos y enfoques de los cursos, así como reflejar las formas de enseñanza y las actividades en clase.

Es así como se torna necesario que al diseñar el proceso de evaluación el profesor contemple actividades que le permitan recoger información, además, que contribuyan a la formación de valores y actitudes mediante la reflexión desde el centro de la clase, es decir, no solo evaluar al alumno, sino que también se evalúe al docente en su práctica. Es por esto, que es importante proponer algunas alternativas de evaluación en donde el punto central sea tomar como referencia el aprendizaje esperado, determinado en los Planes y Programas para la Educación Básica.

Consideramos que las causas por las que se debe cambiar la manera de evaluar son en primer lugar, que la evaluación deja de ser un medio y que se convierte en el fin principal de la enseñanza, puesto que las actividades sólo tienen una razón numérica y sirven para aprobar los exámenes, además, la información solo se utiliza como un sustento para reflexionar sobre los diversos factores que influyen en el aprendizaje. Debemos persuadir a los docentes de que, además de evaluar a los educandos, sean capaces de evaluarse a sí mismos, para que con base en eso analicen si el trabajo que desempeñan y las estrategias que ponen en práctica son funcionales o no.

Por ende, los criterios que la conformen sea en función al mismo, ahora bien, como parte de la evaluación docente se deben tomar en cuenta diversos aspectos que son vectores básicos del éxito de la práctica docente, es decir, partir de los elementos iniciales que se tomaron en cuenta sobre el conocimiento que los alumnos poseían sobre el tema, las acciones que el docente implemento dentro de la clase, el logro o avance que tuvieron los alumnos en torno a una evaluación final y en comparación a la inicial y finalmente los aspectos que aún se tienen que favorecer y trabajar con ambos sujetos, creando así, una manera eficiente, de evaluar no solo conocimientos memorísticos, sino poder observar con el apoyo de instrumentos de evaluación cualitativa, el desarrollo del pensamiento histórico que los alumnos van obteniendo.

A lo largo de nuestra formación inicial como docentes, hemos tenido la oportunidad de tener cursos que nos permitieron poseer una perspectiva más amplia sobre la historia como asignatura, en primer semestre, llevamos el curso de historia de la educación en México, mismo que tuvo como propósito fundamental situar a los futuros educadores en el terreno de la historia de la educación en México, en segundo semestre, el curso titulado, panorama actual de la educación básica en México, con la intención atinada, de explicar la situación en la que hoy en día se encuentra el país, así como también nos habló de los cambios curriculares, normativos y estructurales importantes.

Más adelante tuvimos la oportunidad de tener el curso de educación histórica en diversos contextos, mismo que no permitió observar la realidad que tiene la historia en lugares relativamente cercanos, esto nos hace comprender que aunque estemos inmersos dentro de una sociedad la mayoría de las veces no tendremos la misma concepción de un mismo tema, y es precisamente esta acción la que nos hace particularmente distintos los unos de los otros.

REFERENCIAS

- Barton, K. C. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*.
- Calatayud, María Amparo. (2000). La supremacía del examen: la evaluación como examen. Su uso y abuso, aún, en la Educación Primaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 52(2), 165-178.
- Gómez, Cosme J., Jorge Ortuño y Sebastián Molina. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, 6(11), pp. 5-27.
- Perrenoud, Philippe. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Prats, Joaquim y Santacana, Joan. (2011). ¿Por qué y para que enseñar Historia?, en Joaquim Prats (coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia*, Barcelona, Graó, pp. 13-29.
- Rosa, Alberto. (2004). Memoria, Historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la Historia en el desarrollo de la ciudadanía, en Mario Carretero y James Voss (comps.), *Aprender y pensar la Historia*. Madrid, Amorrortu, pp. 47-70.
- Villarquirán Sandoval, T. R. (2008). *La Enseñanza de la historia en la escuela básica venezolana. Visión del profesorado*. Barcelona. Universidad de Barcelona. Departament de Didàctica de les Ciències Socials.
- Zamudio, J. I. (2011). “El conocimiento del profesor que enseña historia”. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 12.

EVALUACIÓN DEL SEMINARIO: CONOCIMIENTO DOCENTE PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA BAJO EL ENFOQUE FORMATIVO EN LA ESCUELA PRIMARIA DR. GUSTAVO BAZ PRADA

JUDITH LÓPEZ ARMENTA
Centro de Estudios Superiores en Educación

Resumen

Desde 1993, en educación primaria se ha planteado que la enseñanza de la Historia se desarrolle bajo el enfoque formativo. Sin embargo, se ha observado que en la escuela primaria Dr. Gustavo Baz Prada esto no se ha realizado, pues se prioriza la enseñanza de la Historia tradicional.

En primer lugar se podría pensar que el problema radica en que los docentes no aplican estrategias didácticas que despierten el interés en los alumnos, empero, en el espacio de estudio, el problema también tiene que ver con un desconocimiento de los hechos y procesos históricos, por lo que una gran parte de los docentes se centra en la historia política y militar, dejando de lado otras perspectivas históricas; por ello, se puso en marcha una propuesta de intervención que consistió en diseñar, implementar y evaluar un seminario de Historia dirigido a los profesores de primaria, para lo cual, se trabajaron aspectos relacionados con el conocimiento docente (Shulman, 2005), el enfoque formativo (Prats y Santacana, 2001) y la enseñanza de la historia (Galván, 2006). Cabe señalar que esta propuesta corresponde a una investigación de tipo evaluativo (Hurtado, 2000) y el diseño responde a la Investigación Acción (Elliott, 2000).

Palabras clave: evaluación, enseñanza de la historia, enfoque formativo y conocimiento docente.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la Historia se ha constituido como objeto de investigación, ya que es fundamental en la formación de los sujetos, por lo que el acercamiento que tengan los alumnos de educación básica con esta asignatura, les permitirá comprender o no su trascendencia en la vida cotidiana, asumirse como sujetos históricos y entender su realidad vinculada con los hechos históricos.

En el caso de la educación primaria tanto en el plan y programas de estudio de 1993, como en los programas de 2011 y 2017 se ha planteado que la asignatura de Historia debe trabajarse bajo el enfoque formativo, a fin de fortalecer las nociones de tiempo y espacio histórico, la conciencia histórica, el sentido de identidad y pertenencia. Empero, se ha observado que en la práctica educativa cotidiana de la escuela primaria Dr. Gustavo Baz Prada esto no se ha realizado, pues se prioriza la enseñanza de personajes y fechas sobre procesos históricos, la memorización en lugar del análisis y la reflexión; lo cual se debe no sólo a la falta de estrategias y actividades didácticas que despierten el interés en los alumnos, tales como la implementación de museos escolares, la lectura de mitos, leyendas y narrativas, la visita a museos catalogados o a espacios históricos y la diversificación de actividades didácticas a partir del uso de diarios, revistas, música, filmes, caricaturas; sino que también se relaciona con un desconocimiento de los hechos históricos tanto locales (microhistoria) como nacionales y mundiales (macrohistoria), por lo que una gran parte de los docentes se centra en los contenidos de la historia política y militar que se abordan en los libros de texto, dejando de lado los temas de Historia cultural, la Historia de la vida cotidiana, la Historia social entre otras.

Además, la desvinculación que puede percibir el alumno en cuanto a los sucesos históricos se relaciona con el hecho de que no le encuentre sentido a los mismos, ya que pareciera que todo sucedió en el pasado y no se establece una relación con el presente (noción de temporalidad) y los lugares suelen ser ajenos porque no existe una vinculación entre los procesos históricos que se vivieron en la localidad y aquellos de tipo nacional (noción de espacio histórico).

Por lo anterior, se consideró pertinente poner en marcha una propuesta de intervención que consistió en diseñar, implementar y evaluar un seminario de Historia dirigido a los profesores de la escuela primaria Dr. Gustavo Baz Prada y de manera específica a los que se encontraban frente a los grupos de tercer y quinto grado durante el ciclo escolar 2017-2018. En dicho seminario se trabajaron aspectos relacionados con el conocimiento docente (Shulman, 2005) de la asignatura de Historia: conocimiento curricular, conocimiento de la materia, conocimiento didáctico y el conocimiento didáctico del contenido, a fin de fortalecer la enseñanza de la Historia bajo el enfoque formativo.

Cabe señalar que el diseño de la investigación corresponde a la Investigación Acción (Elliott, 2000), ya que responde a un problema cotidiano del espacio de estudio y es una investigación de tipo evaluativo (Hurtado, 2000) por lo que se analizó si el seminario influye en la práctica del docente y en su caso la manera cómo lo hace.

El conocimiento docente para la enseñanza de la Historia en la escuela primaria Dr. Gustavo Baz Prada

La enseñanza de la Historia desde la mirada del enfoque formativo constituye un reto para los profesores de educación primaria, ya que una gran mayoría no son especialistas en la materia, además deben impartir las distintas asignaturas de los diferentes grados, que con el Plan y los programas de

estudio 2011 eran entre seis y ocho asignaturas y con los programas 2017 se establecen entre ocho y diez asignaturas, así como los clubes que corresponden a la autonomía curricular; además, la carga horaria limita el tiempo de trabajo con esta asignatura, ya que de hora y media se ha reducido a una hora a la semana, por lo que abordar los contenidos en los tiempos marcados no siempre es posible.

También se observa que se priorizan prácticas tradicionales para la enseñanza de dicha asignatura y se da poca importancia a la reflexión, lo cual se muestra en los resultados nacionales, como lo refiere Patricia Galeana directora del Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución de México (INEHRM), quien afirma: “(...) los jóvenes han reprobado Historia más que Matemáticas, un fenómeno lamentable que nunca antes se había dado” (Ventura, 2017), ello tiene relación directa en cómo se les enseña Historia y cómo la han aprendido los alumnos.

Los resultados a nivel nacional reflejan parte de los problemas de la enseñanza de la Historia, porque no se debe reducir al contenido que se enseña, sino cómo y para qué; dicha situación también se observa en el espacio de estudio, es decir en la escuela primaria Dr. Gustavo Baz Prada, porque se ha identificado que se continúa con la enseñanza tradicional de la Historia, lo cual se debe entre otras causas al desconocimiento de los contenidos de la materia, de las perspectivas teóricas de la Historia (en educación primaria los aprendizajes esperados ya se encuentran establecidos y con ello se orienta la perspectiva teórica desde la que se puede trabajar), del enfoque formativo, las estrategias y actividades didácticas congruentes con éste para su enseñanza.

En cuanto al desconocimiento de la materia (los contenidos disciplinares), se observa que los docentes utilizan el libro de texto como fuente de consulta casi exclusiva. No obstante, que en dicho libro se consideran algunos elementos de la Historia cultural y de la vida cotidiana, por la extensión de los temas que se deben analizar y el tiempo designado para ello (que resulta insuficiente) se dejan de lado estos aspectos y los profesores priorizan la Historia política y militar, fortaleciendo el discurso de la Historia de bronce.

Por ello, se consideró pertinente diseñar e implementar un seminario de Historia dirigido a los profesores de tercero y quinto grado, en el que se abordaron aspectos relacionados con el conocimiento docente para la enseñanza de la Historia bajo el enfoque formativo; por lo que esta investigación se orienta a partir de las siguientes interrogantes: ¿El diseño y la implementación de un seminario de Historia contribuye a la formación del profesorado y al conocimiento docente para la enseñanza de la Historia bajo el enfoque formativo en los grupos de tercero y quinto grado de la escuela primaria Dr. Gustavo Baz Prada?, ¿el diseño e implementación del seminario de Historia favorece la formación del profesorado de tercero y quinto grado para la enseñanza de la Historia? y de ser así ¿cómo lo hace?, ¿el seminario fortalece el conocimiento didáctico del contenido para la enseñanza de la Historia? y en su caso ¿de qué manera lo hace?, ¿el seminario incide en el conocimiento didáctico y curricular para la enseñanza de la Historia bajo el enfoque formativo en los grupos de tercero y quinto grado? en caso afirmativo ¿de qué forma lo hace? A partir de estas preguntas he planteado los siguientes objetivos:

- Evaluar si el diseño e implementación del seminario de Historia contribuye a la formación del profesor y al conocimiento docente para la enseñanza de la Historia bajo el enfoque formativo, en los grupos de tercer y quinto grado de la escuela primaria Dr. Gustavo Baz Prada.
- Detectar si el diseño y la implementación del seminario de Historia contribuye a la formación del profesor de tercero y quinto grado y al conocimiento de la materia para la enseñanza de la Historia y la manera cómo lo hace.

- Reconocer si la implementación del seminario de Historia incide en el conocimiento didáctico para la enseñanza de la Historia bajo el enfoque formativo en los grupos de tercero y quinto grado y de qué forma se hace.
- Identificar si la implementación del seminario de Historia fortalece el conocimiento didáctico del contenido para la enseñanza de la Historia, en los profesores de tercero y quinto grado de la escuela primaria Dr. Gustavo Baz Prada.

En torno a la delimitación temporal y espacial, la implementación y evaluación del seminario se realizó durante el ciclo escolar 2017- 2018 en la escuela primaria Dr. Gustavo Baz Prada, ubicada en el municipio de Nicolás Romero, Estado de México.

Los sujetos de la investigación son los docentes y de acuerdo con Arias (1999) en este caso el muestreo es intencional u opinático, porque se seleccionan elementos de la población a partir de los criterios del investigador; para esta investigación se consideró pertinente dar seguimiento sólo a una parte de los asistentes, por lo que la muestra se conformó por 3 profesoras, las cuales se encontraban al frente del tercero y quinto grado, con quienes se evaluó el conocimiento docente que incorporaron a su práctica a partir del seminario y cómo fortaleció la enseñanza de la Historia formativa. Además, a partir de los temas de los programas de estos grados fue posible valorar cómo vinculaban la microhistoria con la macrohistoria y cómo la incorporación de los contenidos disciplinares analizados en el seminario favoreció que se reconociera la importancia de desarrollar la conciencia histórica en los alumnos.

En torno a la delimitación teórico– metodológica, el enfoque de investigación que se propone es el enfoque multimétodo, el cual se concibe como: “Una estrategia de investigación en el que se utilizan dos o más procedimientos de investigación sobre un mismo fenómeno u objeto de estudio a través de los diferentes momentos del proceso de investigación” (Ruíz, 2008, p. 17) y en particular se ha elegido el método mixto, que es explicado como “aquel en el que, teniendo una orientación epistémica común, permite integrar subsidiariamente estrategias y procedimientos de otro enfoque de investigación para estudiar un mismo objeto” (Ruíz, 2008, p. 19), bajo este diseño los enfoques cualitativos y cuantitativos no se ven como antagónicos, sino como complementarios, lo que permite enriquecer desde diversas miradas la investigación.

En particular se trabaja con este método los procesos de recopilación y análisis de información, ya que se aplicaron instrumentos que corresponden a la investigación cuantitativa como es la encuesta, a partir de la cual se recupera información estadística, sin que ésta prevalezca a lo largo de la investigación, puesto que también se utilizaron instrumentos como las visitas de observación y la entrevista, que se inclinan al análisis cualitativo.

En cuanto al tipo de investigación, ésta es evaluativa, ya que se valora si los objetivos planteados en un proyecto se han alcanzado y que aspectos favorecen o entorpecen el logro de éstos, por lo que también se revisa la efectividad del proyecto, de tal manera que tiene un nivel integrativo, porque considera acciones directas por parte del investigador sobre el objeto o fenómeno que se estudia, las cuales tienen como propósito transformarlo o modificarlo en algún aspecto (Hurtado, 2000).

Con respecto al diseño de investigación, se ha optado por el de Investigación Acción, ésta tiene como finalidad resolver problemas cotidianos e inmediatos, y mejorar prácticas concretas.

Las fases esenciales para estos diseños son: la observación, el pensar (análisis e interpretación) y la actuación (Salgado, 2007), para desarrollar este tipo de investigación es necesario reconocer la situación que se trabajará para realizar la planificación pertinente, ponerla en marcha y evaluarla. De acuerdo con Hurtado (2010), este tipo de investigación se puede abordar desde diversos

enfoques en este caso se habla de la investigación-acción del pragmatismo, la cual requiere de varias etapas como: Identificar la idea general, que consiste en distinguir la situación que se desea cambiar o mejorar, para ello es necesario conocer el contexto; la segunda etapa se denomina reconocimiento o revisión, para lo cual es necesario explicar los hechos; la siguiente etapa es estructurar el plan general, planificar las etapas a desarrollar, la cuarta etapa es aplicar y dar seguimiento.

En el caso de la propuesta de intervención, el proceso metodológico que se siguió fue: la elaboración de un diagnóstico situacional, para ello se aplicó una encuesta al total de los docentes de la escuela primaria Dr. Gustavo Baz Prada, se realizó el análisis de los resultados a partir de ello se reconocieron las fortalezas y las áreas de oportunidad enfocadas a la asignatura de Historia, se analizó el contexto sociocultural en que se ubica la escuela, el familiar y el escolar; con base en ello se diseñó el seminario de Historia, considerando necesidades de los profesores en cuanto al conocimiento docente, recursos, espacios y tiempos.

Una vez que se contó con el programa se realizó la evaluación diagnóstica a los profesores inscritos, a partir de un cuestionario, para definir los aspectos en los que se requería mayor atención. Las sesiones se llevaron a cabo de manera semanal y durante el proceso se realizaron visitas de observación, al finalizar el seminario las profesoras lo evaluaron a partir del instrumento de la rúbrica y se realizó la evaluación final por medio de la entrevista a las profesoras, con la cual fue posible reconocer algunos saberes significativos que incorporaron a su práctica, su experiencia y percepciones acerca del seminario.

En cuanto a las categorías de análisis que se desarrollan en esta investigación, se encuentran conocimiento docente, enfoque formativo, enseñanza de la historia, evaluación y formación docente.

El conocimiento docente es definido como el “conocimiento base para la enseñanza– esto es, un conjunto codificado o codificable de conocimientos, destrezas, comprensión y tecnología, de ética y disposición, de responsabilidad colectiva–, al igual que un medio para representarlo y comunicarlo” (Shulman, 2005, p. 5); como puede observarse este conocimiento base para la enseñanza, se integra por diversos elementos, los cuales se constituyen como saberes necesarios para que el docente desarrolle su práctica educativa.

De acuerdo con Shulman (2005) el conocimiento docente se conforma por el conocimiento de la materia o del contenido, el conocimiento didáctico general, el conocimiento curricular, el conocimiento didáctico del contenido, el conocimiento de los alumnos; el conocimiento de los contextos educativos y el conocimiento de los objetivos, las finalidades, los valores educativos y los fundamentos teóricos, en el caso de esta investigación se abordan de forma particular el conocimiento curricular, el conocimiento de la materia, el conocimiento didáctico y el conocimiento didáctico del contenido.

Por otra parte, la enseñanza de la Historia ha sido analizada desde diversas perspectivas, algunos autores la definen como: “...campo de investigación a partir de la relación que existe (íntima y extraña a la vez) entre la producción de conocimiento de la historiografía profesional y la Historia enseñada mucho más allá de las fronteras universitarias” (Plá, 2012, 164), es decir, el proceso de enseñanza se vincula directamente con la investigación, ya que enseñar historia “implica privilegiar la investigación como experiencia vital de aprendizaje” (Galván, 2006, p. 230), en este proceso se debe motivar a que el alumno desarrolle su curiosidad y habilidades de investigación.

Para otros autores como Andrea Sánchez Quintanar, la enseñanza de la Historia se concibe a partir de las múltiples formas de difundir la Historia, ya que a decir de la autora: “(...) podemos afirmar que todas las formas de difusión del conocimiento histórico son formas de enseñar la historia” (Sánchez, 1993, p. 179), en este sentido no se reduce al espacio áulico.

En torno al enfoque formativo, en la asignatura de Historia debe considerarse que los contenidos “responden plenamente a las necesidades formativas de los alumnos y constituyen un componente válido en un proyecto de educación que no se base, tan sólo, en la acumulación de información, sino en el desarrollo de las capacidades...” (Prats y Santacana, 2001, p. 13), de tal manera que el enfoque formativo lo que pretende es desarrollar las nociones de tiempo, espacio y conciencia histórica en el alumno.

De acuerdo con los programas de estudio de educación básica: “Hablar de una historia formativa implica evitar privilegiar la memorización de nombres y fechas, para dar prioridad a la comprensión temporal y espacial de sucesos y procesos” (SEP, 2011, p. 143), así que cuando se habla de la Historia formativa el alumno debe comprender los hechos y procesos históricos y su relación entre el pasado y el presente.

En torno a la categoría de evaluación, esta se puede clasificar en: formativa o evaluación para el aprendizaje y la sumativa o de certificación, la última promueve una evaluación formal y tiene consecuencias duras para el evaluado (Ravela, 2013). En cambio la evaluación formativa –que es por la que se inclina esta investigación– “se propone contribuir a la mejora de aquello que está siendo evaluado pero a no establecer categorías o calificaciones formales ni afectar formalmente el futuro del evaluado” (Ravela, 2013, p. 3).

En el caso del seminario la evaluación tuvo como propósito el reconocer que había aprendido el docente a lo largo de éste y cómo podía ayudar en su práctica educativa, por lo que la evaluación que se aplicó fue de tipo formativa, y se llevó a cabo en distintos momentos y no sólo al final de un proceso, de esta manera la evaluación se convierte en una forma de apoyar la enseñanza, ya que el docente realiza los procesos de valoración y retroalimentación.

Con respecto a la categoría de formación docente, se distingue la formación inicial de la permanente, en cuanto a la primera además de “los conocimientos específicos tiene que incluir una sólida formación pedagógica y práctica que posibilite la atención diversificada de un alumnado cada vez más diverso en cuanto a origen familiar, social y cultural y en cuanto a capacidades e intereses” (Imbernón, Gimeno, Rodríguez y Sureda, 2017, p. 5), esta formación debe promover la innovación, el trabajo colaborativo, la actitud positiva, creativa, la inclusión, la sustentabilidad ecológica y debe llevar a cabo las finalidades del sistema educativo.

En cambio una vez que el docente se ha integrado al ámbito laboral en el espacio educativo, es necesario hablar de una formación permanente, en la cual “se tendría que potenciar y reconocer las actuaciones del conjunto del profesorado” (Imbernón, Gimeno, Rodríguez y Sureda, 2017, p. 7), así que se tendrían que abordar aspectos metodológicos acordes con los enfoques actuales, que promuevan prácticas innovadoras e investigadoras, y que sean congruentes con el enfoque, por lo que se debe plantear una formación teórico- práctica, que promueva a su vez la reflexión y la participación (Imbernón, Gimeno, Rodríguez y Sureda, 2017).

CONCLUSIONES Y HALLAZGOS

Los procesos de seguimiento y evaluación permitieron reconocer que el diseño e implementación del seminario de Historia contribuye a la formación de los profesores de tercero y quinto grado de la escuela primaria Dr. Gustavo Baz Prada, fortalece el conocimiento docente y en particular el conocimiento didáctico del contenido para la enseñanza de la Historia bajo el enfoque formativo.

En torno al conocimiento curricular, antes de realizarse el seminario, solo el 7 % de los docentes reconocía que desde primero se estudian nociones de la asignatura de Historia; el 0 % identificó la

vinculación de la Historia con otras disciplinas y del total de los docentes el 46 % sabía que el enfoque de la Historia es formativo, pero únicamente el 7 % podía explicar en qué consistía.

Al finalizar el seminario los asistentes a éste (43 % del total de los profesores frente a grupo) reconocían cuales eran las nociones que se trabajaban en Historia y a partir de qué grado se comenzaban a revisar, podían identificar la interdisciplinariedad que existe entre la Historia y otras asignaturas de educación primaria, la continuidad entre grados y niveles educativos, los temas que corresponden a la microhistoria y a la macrohistoria y tenían claro en qué consiste el enfoque formativo y podían explicarlo.

En cuanto al conocimiento de la materia, se observaba que predominaba la visión eurocentrista de la Historia, la concentración en la historia política y militar, los contenidos se abordaban a partir del modelo mestizo y heteropatriarcal, se concebía la idea del conocimiento histórico como lo dado, es decir consideraban que los contenidos que habían aprendido desde su formación inicial eran vigentes, aunque durante la revisión de estos algunos resultaban erróneos o ya no correspondían a las investigaciones actuales y la fuente de consulta casi exclusiva era el libro de texto.

Al concluir el seminario los docentes pudieron reconocer su lugar de enunciación, es decir tener un posicionamiento crítico frente a la visión eurocentrista; plantearon el desarrollo de sus sesiones considerando no sólo la historia política y militar, sino que incorporaron aspectos relacionados con la historia cultural, de la vida cotidiana y social; en el caso de esta última se despertó el interés por abordar aspectos relacionados con el papel de las mujeres, niños, etnias y campesinos en los distintos procesos históricos. También se concibió que el conocimiento histórico está en construcción, ya que se transforma a partir de las investigaciones, hallazgos e interpretaciones que realizan los especialistas, además dejaron de utilizar el libro de texto como la fuente principal o exclusiva de consulta.

Con respecto al conocimiento didáctico antes del seminario se priorizaba la memorización de fechas, lugares y personajes, las actividades didácticas se reducían a la lectura del libro de texto, revisión de la línea del tiempo que sugería el libro de texto, los resúmenes y cuestionarios. Durante el desarrollo del seminario se identificaron diversos recursos didácticos que pueden ser utilizados para la enseñanza de la Historia, tales como: música, filmes, pinturas, fotografías, billetes, así como objetos cotidianos utilizados por otras generaciones (aparatos electrónicos, ropa, utensilios de cocina), apreciaron la arquitectura, escultura y pintura como parte de la historia, por lo que de manera periódica promovieron la asistencia a lugares históricos como museos y zonas arqueológicas tanto de la localidad como en otros espacios.

En cuanto al conocimiento didáctico del contenido: Predominaban las exposiciones, el cuestionario, el trabajo con organizadores gráficos, copia de las líneas del tiempo que se encuentran en los libros de texto y el propósito práctico de la enseñanza de la historia era la memorización de datos y fechas; como parte de la evaluación formativa del seminario, se realizaron visitas de observación a los grupos de tercero y quinto grado, entre los cambios que se pudieron notar se encuentran los siguientes: el docente realizaba la investigación previa de los contenidos que abordaría en clase, utilizando diversas fuentes de información, y en las sesiones con los alumnos se incluían fuentes primarias (fotografías, actas de nacimiento), invitaron a personas adultas para tratar temas de la historia reciente, es decir se apoyaron en fuentes orales, trabajaban con los alumnos la periodización y construcción de líneas de tiempo a partir de su propia vida; vinculaban la microhistoria y la macrohistoria, de tal forma que podían abordar hechos históricos nacionales y reconocer cómo se habían vivido en la localidad o el municipio; fomentaron actividades didácticas para tratar hechos y procesos históricos, tales como las exposiciones fotográficas y el museo circulante.

Las actividades didácticas que realizaban las docentes se orientaban a que el alumno se asumiera como sujeto histórico, que desarrollara las nociones de tiempo y espacio histórico y fortaleciera la conciencia histórica, política y ecológica, ya que se trabajaba la relación pasado-presente, se identificó cuál es el papel de la historia para la formación del ciudadano y cómo se contribuye para formar alumnos capaces de expresarse frente a los otros, finalmente las docentes plantearon la necesidad de trabajar con los alumnos la conciencia ecológica, ya que se reconoció como el deterioro ambiental hizo sucumbir a grandes civilizaciones.

Con respecto a la evaluación que efectuaron las docentes a partir de las entrevistas, señalaron que hubo un cambio en la manera como concebían a los distintos actores históricos, sobre todo en el caso de los héroes nacionales y el papel de la gente común en los procesos históricos, modificaron la manera como concebían la historia, ya que pueden reconocer que además de existir una comprensión del hecho y los procesos históricos, existe una relación entre el pasado y el presente. Además, ellas mismas se asumieron como sujetos históricos.

En torno a la rúbrica de evaluación, ésta se integró por siete apartados:

- Presentación, en la que se valoraba si se describió con claridad el curso, la secuencia de contenidos y los criterios de evaluación.
- Competencias: evalúa si se presentaron con claridad los objetivos.
- Unidad de tiempo: califica si las unidades de tiempo correspondían con las sesiones, si la extensión de los materiales era pertinente para trabajarse en el tiempo señalado.
- Contenido: si corresponde a la propuesta del programa y si se ofrecen contenidos adicionales para quienes desean profundizar en el tema.
- Secuencia didáctica: se reconoce el tipo de actividades didácticas, el uso de materiales, la organización de los contenidos, si responde a una visión constructivista del aprendizaje, si se promovió la lectura de análisis y el pensamiento crítico.
- Evaluación: señala si se sabe cómo se evaluará y con qué instrumentos.
- Recursos que se utilizaron: se refiere una escala de seis descriptores que van desde: no lo hace hasta lo hace ejemplarmente.

Los resultados que refieren las docentes ubican el desarrollo del seminario entre que se hace de manera excelente y en otros casos ejemplar; aunque los aspectos en los que se obtuvieron menor puntaje fueron en: la unidad de tiempo porque regularmente se extendían las sesiones de trabajo, sobre todo cuando algún contenido confrontaba al docente con sus creencias; el otro aspecto en el que hubo observaciones fue en la secuencia didáctica y en particular en los procesos de retroalimentación, porque se hacía de forma general y no de manera individual.

Finalmente es necesario señalar la importancia que tuvieron las visitas de observación, ya que se convirtieron en un aspecto fundamental para la investigación, porque fue ahí donde se pudo constatar si efectivamente el seminario de Historia logró o no incidir en la formación y la práctica del docente, y de manera particular en el aspecto del conocimiento didáctico del contenido.

Además las profesoras externaron que lejos de sentirlo como un proceso de fiscalización, lo asumieron como un reto para transformar de manera drástica su práctica, puesto que se dieron cuenta de hasta dónde son capaces de innovar su propio trabajo.

REFERENCIAS

- Arias, F. G. (1999). *El proyecto de investigación: Guía para su elaboración*. 3ª ed., Caracas: Editorial Episteme, Oriol Ediciones.
- Elliott, J. (2000). *La investigación- acción en Educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Galván, L.E. (2006). Teoría y práctica en la enseñanza de Clío. En Galván, L.E. (coord.). *La formación de una conciencia histórica: Enseñanza de la Historia en México*. México: Academia Mexicana de la Historia (pp. 219-241).
- Hurtado, J. (2000). *Metodología de Investigación Holística* (3ª. ed.). Caracas: Editorial SYPAL
- Hurtado, J. (2010). *Guía para la comprensión holística de la ciencia* (3ª ed.), parte II. Caracas: Editorial SYPAL
- Imbernón F. (2012). La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado, ¿cómo se investiga? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(14), pp. 1-9. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-imbernon2012.html>
- Imbernón, F., Gimeno, J., Rodríguez, C. y Sureda, J. (2017). El profesor, su formación y el trabajo educativo. *Por otra política educativa*. Recuperado de <https://porotrapoliticaeducativa.org/2017/11/07/el-profesorado-su-formacion-y-el-trabajo-educativo/>
- Lepe, E. G., y Lima, L. H. (2014). *Estrategia de lectura para comprender relatos históricos en la educación primaria. Materiales para Apoyar la Práctica Educativa*. México: INEE.
- Plá, S. (2012). La enseñanza de la Historia como objeto de la investigación. *Secuencia: Revista de Historia y Ciencias Sociales*, México: Instituto José María Luis Mora, 84, pp. 161-184. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=319128360007>
- Prats, J. y Santacana, J (2001). Principios para la enseñanza de la Historia. En Prats, J. *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura. Recuperado de http://histodidactica.es/libros/Ens_Hist.pdf
- Ravela, P. (2013). La evaluación de y en la educación. *Boletín del Instituto Nacional de Evaluación Educativa*, (1), Montevideo: INEE. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/Aristas-La-evaluacin-de-y-en-la-educacin-I.pdf>
- Ruiz, C. (2008). El enfoque Multimétodo de la Investigación Social y Educativa: Una mirada desde el paradigma de la complejidad. *Revista de Filosofía y Sociopolítica de la Educación*, 8, pp. 13-28. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2785456.pdf>
- Salgado, A.C. (2007). Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272007000100009&script=sci_arttext&tlng=en
- Sánchez, A. (1993). El sentido de la enseñanza de la Historia. *Tempus: Revista de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras*, México: UNAM, (1), 175-184. Recuperado de http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/1035/09_Tempus_1_%201993_Sanchez_175-184.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- SEP. (2011). *Programa de estudio 2011. Guía para el maestro: Educación Básica. Primaria, cuarto grado*. México: SEP.
- Shulman, L.S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30, de Granada, España: Universidad de Granada. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- Ventura, A. (2017). Refuerzan enseñanza de la Historia. *El Universal*, México. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/cultura/refuerzan-ensenanza-de-la-historia>

INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN ALUMNOS CON RIESGO DE REPROBACIÓN EN LA ASIGNATURA HISTORIA DE MÉXICO EN NIVEL SECUNDARIA

ANA LAURA MORA POBLANO
Escuela Secundaria Técnica No. 30

Resumen

En la actualidad, el proceso de evaluación en las diferentes asignaturas de la educación secundaria, presenta una dualidad, por una parte, el alumnado con riesgo de reprobación está consciente de su situación académica y parecería que espera el momento en el que el docente le ofrezca una solución inmediata a su aprovechamiento, por otro, algunas autoridades escolares visualizan al alumnado con reprobación como un indicador de la calidad y profesionalismo del docente y de sus intervenciones educativas en el aula.

Ante esta situación, como docentes, nos vemos en la necesidad de idear estrategias, que propicien en el alumnado en riesgo de rezago el desarrollo de competencias que estén ligadas a la mejora de su aprovechamiento académico, pero que sean significativas y no sean vistas como el “trabajo extra” para poder tener una nota aprobatoria.

La presente investigación aborda una intervención educativa con la finalidad de propiciar en el alumno la mejora en la calidad en la consulta de fuentes históricas, así como el manejo de dicha información.

Palabras clave: historia de México, fuentes de información, construcción de conocimiento, reprobación.

INTRODUCCIÓN

Parte de las preocupaciones de cualquier docente reside en el alumnado que presenta deficiencias en la asignatura, y es que, hacemos todo tipo de cuestionamientos, desde las situaciones posibles que propiciaron en el alumno caer en dicha condición, hasta hacia nuestra propia experiencia. Aunado a esto, la falta de apoyo de los padres de familia hacia la situación académica de sus hijos, limita o simplemente hace de nuestra intervención, algo irrelevante o nulo.

Ante esta situación, requerimos, establecer metas realistas acerca del alcance de nuestra intervención en el alumnado que está en rezago o riesgo de reprobación, que propicien una mejora en sus aprendizajes y en sus notas académicas.

Para dicha intervención requerimos conocimiento de nuestros alumnos y sus procesos cognitivos, una guía y acompañamiento durante la intervención educativa diseñada por parte del docente, y en este caso en particular, por parte de los alumnos con desempeño académico sobresaliente.

La población estudiantil con la que se desarrolló esta investigación fue con alumnos de nivel Secundaria de 3^{er} grado en la Escuela Secundaria Técnica No 30.

La Escuela Secundaria Técnica No 30 C.C.T 21DST0033M, se ubica en la calle Miguel López Pérez s/n en la unidad habitacional Infonavit Manuel Rivera Anaya. La institución educativa ofrece un servicio público en turno matutino y vespertino, se ubica como una de las escuelas con infraestructura completa y de alta demanda. Para este ciclo escolar 2018-2019 existe una población de 769 alumnos hasta el día 28 de septiembre de 2018.

Respecto a la modalidad de trabajo dentro del aula, las estrategias didácticas seleccionadas para el abordaje de los contenidos en la asignatura, pretenden una modalidad de curso-taller, ya que propicia en el alumnado interés en la asignatura, fomenta su creatividad y facilita el proceso de la evaluación del desempeño académico.

Esta investigación fue desarrollada durante el periodo que conforma el segundo trimestre (diciembre-febrero), periodo apto para la implementación de dicha intervención, ya que permite que el alumnado cuente con un tiempo considerable para su seguimiento durante la intervención educativa.

En esta institución educativa, los periodos de evaluación dividen el primer y segundo trimestre en evaluaciones parciales, lo que nos permite detectar las tendencias de los alumnos que están en riesgo de reprobación de la asignatura y que son candidatos a evaluación extraordinaria.

DetECCIÓN DE ALUMNADO EN RIESGO DE REPROBACIÓN:

Para que un alumno esté en riesgo de reprobación convergen muchos factores, que van desde lo académico a lo actitudinal. En una de las sesiones de clase, se les cuestionó a los alumnos lo siguiente: ¿Por qué un estudiante reprueba?, las respuestas arrojadas contemplan: falta de interés en la clase, no hay una comprensión acerca de los contenidos de la materia, malos hábitos como la procrastinación y la irresponsabilidad; participaciones nada alejadas de la realidad; entonces, esto nos indica que los alumnos están conscientes de por qué y cómo reprueban en las asignaturas. Posteriormente se le cuestionó al alumnado: si tu fueras el maestro ¿Cómo ayudarías a tus alumnos?, destacando una muy atinada participación que decía: “Ayudar a quienes se dejen ayudar”. Estas percepciones, juegan a nuestro favor, ya que los alumnos perciben con mayor seriedad su situación académica.

El grado seleccionado para la realización de esta investigación fue 3^o de educación secundaria en los grupos A, B, C, D, E.

El punto de partida fue la revisión de reportes de evaluación correspondientes al primer parcial, primer trimestre y segundo parcial, identificando al alumnado con tendencia a reprobación y con áreas de oportunidad que representen eficiencia en el desarrollo de la intervención educativa.

En total, se seleccionaron a doce alumnos cuya evaluación arrojada en la intervención educativa, que de ser positiva, permitiría en los alumnos lograr la aprobación de la asignatura, elaborar un trabajo a conciencia con todo el apoyo tanto académico como por parte del alumnado del resto del grupo y que se demuestren a sí mismos que si es posible mejorar su situación académica.

Si bien, los alumnos tienen conciencia sobre su situación académica, el docente requiere adoptar una actitud que visualice este tipo de intervenciones educativas como retos y descartando la visión de un conflicto, ya que una actitud favorable hacia el emprendimiento de un reto, facilitaría el curso de la intervención educativa, aunado al hecho de que dicha actitud es indispensable para ser proyectada hacia el alumnado.

Contando con lo previamente descrito, podemos comenzar con un proceso reflexivo sobre el alumnado seleccionado para determinar cuáles actividades son viables, que sean de utilidad para el resto de sus asignaturas y que permitan generar en ellos un sentido de capacidad para la elaboración de sus actividades.

Para ello se generaron fichas descriptivas para cada alumno cuya información está encaminada hacia la detección de áreas de oportunidad, así como de actitudes y aptitudes que propicien el logro de la intervención educativa que se diseñe.

Dichas fichas descriptivas cuentan con los siguientes apartados: datos de identificación de la escuela y del alumno, actividades que realiza con mayor facilidad y las áreas de oportunidad detectadas. Cabe mencionar que el uso de esta herramienta optimizó el tiempo y facilitó el análisis de su contenido.

El análisis arrojado en las fichas descriptivas de los alumnos, indica que hay deficiencias en cuanto a la consulta de fuentes históricas y al manejo de información arrojada de dichas fuentes, aunado a esto una falta de motivación, ya que en diez de los doce alumnos hay deficiencias en el resto de las asignaturas. Sin embargo, el alumnado seleccionado mantiene relaciones cordiales con sus compañeros, permitiendo establecer una relación de participación y/o asesoramiento por parte de sus compañeros de grupo. Así como otros factores que derivan en la falta de motivación de los alumnos (falta de interés o desagrado hacia la materia, situaciones socioemocionales, etcétera.)

Al tener conocimiento de la información arrojada en las fichas descriptivas, tenemos una aproximación sobre las actividades aptas para el alumnado seleccionado que permitan una mejora en las capacidades implicadas en la consulta y manejo de fuentes históricas y en el aprovechamiento de la asignatura, para ello es necesario aludir a los aprendizajes esperados, ya que nos permite visualizar de manera concreta y precisa, lo que se espera que logren los alumnos. Estos aprendizajes, ayudan a organizar los contenidos y a seleccionar las estrategias didácticas de acuerdo a con su viabilidad, facilitando el proceso de evaluación, ya que los criterios para realizarla son más claros, así como también de aquello que nos gustaría que “llevaran” como enseñanza ante los retos que conlleva el inicio de la educación media superior de los alumnos.

El análisis arrojado nos lleva a la conclusión de que lo más viable es establecer un asesoramiento especial al alumnado por parte del docente y con apoyo de monitores y tutores, es decir, alumnado cuyas notas académicas son sobresalientes y cuyas actitudes propician la confianza de sus compañeros en riesgo de reprobación para la resolución de dudas.

La premisa para la selección de actividades fue que pudieran ser realizadas en otras asignaturas y que representara un sentido de progreso de manera global, en todas las demás asignaturas, mejo-

rando en su aprovechamiento académico.

DESARROLLO

El desarrollo de esta intervención educativa, cuenta con lo siguiente:

- Diseño de intervención educativa
- Aplicación
- Resultados

Diseño de intervención educativa

Para la selección de estrategias que conformaron la intervención educativa se buscó que el alumnado participante desarrollara capacidades en la consulta de fuentes históricas y en la elaboración de organizadores gráficos.

Respecto a las fuentes históricas, podemos mencionar que el alumno seleccionado presenta deficiencias en las habilidades de búsqueda y selección de contenido que pudiera considerarse relevante, independientemente de lo que el alumnado conciba como su conocimiento previo, nuevamente vemos la existencia de una dualidad, hay demasiado contenido, información y medios para tener acceso a dicha información, pero el alumnado no sabe qué hacer con ella.

El acercamiento hacia las fuentes históricas permite que el alumno:

- Formule y responda interrogantes sobre la vida de los seres humanos de otros tiempos.
- Seleccione, organice y clasifique información relevante de testimonios escritos, orales y gráficos, como libros, manuscritos, fotografías, vestimenta, edificios, monumentos, etcétera.
- Analice, compare y evalúe diversas fuentes e interpretaciones sobre hechos y procesos del pasado (SEP, 2011).

En lo que concierne a los organizadores gráficos, el alumnado tiene una mejor noción de claridad sobre su elaboración, ya que son actividades que pueden realizarse en la mayoría de las asignaturas. Sin embargo, al clasificar dicha información o de establecer alguna jerarquización, tienden a anotar textualmente párrafos completos de la fuente histórica consultada, lo que propicia que el organizador gráfico pierda su funcionalidad en los procesos de construcción de conocimiento de los alumnos.

Otro de los motivos por los que se seleccionaron estas estrategias es porque al tener como apoyo a los alumnos que fungen como monitores y tutores, requeríamos actividades cuya complejidad no comprometiera el desarrollo de la intervención educativa., así como también guiar al alumno en todo el proceso de aprendizaje, prestando apoyo y atención hasta que ya se realiza de manera evidente la tarea o actividad planteada, fomentando la autorregulación y el trabajo colaborativo, aunque meramente se trate de una asesoría.

Remontemos al concepto de andamiaje de Bruner, psicólogo y pedagogo expresa que este consiste en brindar guía y apoyo a los estudiantes para que puedan desarrollar diferentes destrezas, conocimientos y actitudes. Una vez que cada alumno haya logrado el desarrollo de ellos, los “andamios” se irán removiendo, posteriormente, adicionar otros para aprendizajes más complejos. De esta manera, los estudiantes no solo reciben y asimilan contenidos, sino que pueden explorar y utilizar lo aprendido y lograr ser aprendices autónomos. Esto ha sido aplicado en el diseño curricular, creación de materiales educativos que promueven la investigación, así como

formación de maestros que actúen como guías dentro del aula (Terán, 2015).

La utilización de los organizadores gráficos permite a los alumnos tener una representación visual sobre los conocimientos que se le están brindando, haciendo un abordaje en aquellos datos que son considerados relevantes y le dan sentido al proceso histórico estudiado, evitando confusión en los momentos que interactúa con la información histórica. Además, son útiles para que el estudiante reflexione sobre los aprendizajes que va adquiriendo conforme va realizando dichas actividades y propiciando la creatividad que se busca sea reflejada en el estilo y presentación de sus actividades.

La representación gráfica de la información obtenida de una lectura, es uno de los procedimientos que te permite estructurar y sintetizar la información visualmente. Facilita la comprensión, la memorización y el análisis. Cuando se representa la información, ya sea por medio de un mapa conceptual, mapa mental o cuadro sinóptico, las ideas se organizan en jerarquías y categorías. La principal fuerza de los organizadores gráficos está en que permiten, instantáneamente, obtener una idea general clara del tema, para seleccionar y profundizar en los contenidos básicos y fijarlos mejor en la mente (Humanidades, 2018).

En el caso de esta intervención educativa se seleccionó el mapa conceptual como organizador gráfico a presentar por parte de los alumnos seleccionados, de manera que, en primera instancia consultarían la bibliografía propuesta para la consulta y fruto de esa consulta, es la elaboración del mapa conceptual, ya que fue considerado el más apto y que mejor relación tenía con la consulta de las fuentes bibliográficas propuestas.

El mapa conceptual (Novak y Godwin, 1999) es una representación gráfica de conceptos y sus relaciones. Los conceptos guardan entre sí un orden jerárquico y están unidos por líneas identificadas por palabras (de enlace) que establecen la relación que hay entre ellas. Se caracteriza por partir de un concepto principal (de mayor grado de inclusión), del cual se derivan ramas que indican relaciones entre los conceptos (Prieto, 2012).

Con la finalidad de que el alumno desarrollara en orden sus actividades, y de que las fuera verificando y autogestionando se proporcionaron dos listados contemplan las actividades de consulta y elaboración de mapa conceptual. El listado de instrucciones para la consulta de fuentes históricas fue el siguiente:

- Leer el texto.
- Identificar ideas principales y escribirlas.
- Subrayar términos desconocidos.
- Buscar términos desconocidos (elaboración de glosario).
- Selección de palabras clave.
- Elaborar una síntesis de lo consultado.
- En 200 palabras explica el acontecimiento o proceso histórico que acabas de consultar.

En el caso del mapa conceptual, las instrucciones fueron las siguientes:

- Lee el material que elaboraste con base en la consulta realizada.
- Ordena de mayor a menor relevancia las palabras clave que seleccionaste.
- Une con líneas aquellas palabras clave que mantengan relación, utiliza líneas para unir las

o flechas.

- Utiliza palabras para unir palabras según se necesite (conectores).
- La lectura de un mapa conceptual se hace de izquierda a derecha, procura dar ese orden.

La consulta de fuentes históricas se realizó con base una bibliografía propuesta, que está comprendida de dos libros y un portal académico:

- Libro de texto: Historia; de Federico Navarrete.
- Libro: Viaje por la Historia de México; de Luis González y González
- El portal académico de CCH UNAM, Bloque III y IV.

Con la búsqueda de que el alumnado seleccionado tuviese mayor atención en el proceso de búsqueda, consulta de información y elaboración de organizador gráfico.

Para la evaluación de dicha intervención se utilizó una lista de cotejo, generalmente para un trabajo de investigación se utilizaría una rúbrica, pero tomemos en cuenta que independientemente de que el alumno investiga, dicha investigación está basada en una bibliografía propuesta y como se requería la participación de los padres de familia, se buscó que dicha lista fuera de su conocimiento y comprensión, para generar en ellos una noción de conciencia sobre lo que implica la realización de las actividades tanto en la asignatura de Historia de México, como en el resto de su carga académica.

La lista de cotejo utilizada para la evaluación de esta intervención educativa se hizo de conocimiento de los alumnos y de los padres de familia mediante un formato que contempla, los datos de identificación de la escuela y del alumno, fecha de entrega y firma del padre o tutor. (Ver figura 1)

La lista de cotejo es un instrumento de evaluación en la cual se hace un registro de la ausencia o presencia de una serie de aspectos a evaluar, aunque comúnmente las listas de cotejo son dicotómicas, para la realización de esta actividad se hicieron modificaciones tratándose de obtener un mejor indicador en el desempeño del alumno evaluado.

Cada rasgo a considerar tiene un porcentaje ponderado, en el caso de la consulta de texto se establecieron los siguientes rasgos a evaluar:

- Mención de fuentes consultadas (10 %)
- Ideas principales (15 %)
- Glosario (20 %)
- Uso de palabras clave (10 %)
- Interpretación del contenido (30 %)

En cuanto al organizador gráfico, los rasgos a evaluar son los siguientes:

- Información clara y concisa (30 %)
- El tema se ve reflejado en el mapa conceptual (30 %)
- Uso de palabras clave (10 %)
- Ortografía (10 %)
- Presentación (10 %)

Aplicación

Una de las preocupaciones al momento de ir diseñando la intervención educativa era, como sería la actitud del alumnado seleccionado en cuanto se les comunique que la causante de dicha intervención es su desempeño académico, independientemente si tienen conciencia o no de su responsabilidad en esta situación.

Para ello es necesario acudir a la motivación, evidentemente el alumnado seleccionado independientemente del factor causal de su probable reprobación, se trata de estudiantes desmotivados, y el hecho de que por obligación, los alumnos requieran acreditar la asignatura, no necesariamente representa que en automático su interés en la asignatura y en su situación académica cambiará de forma automática.

No se debe olvidar que las estrategias de motivación han de complementarse con estrategias de control que ayuden con presión externa, al menos en los estadios iniciales del proceso, hasta que el alumno sea capaz de mantener autónomamente una disposición favorable al estudio exclusivamente mediante la presión interna que proporciona la automotivación. Una enseñanza basada únicamente en un control rígido puede dar resultados inmediatos, pero liga los éxitos a una dependencia externa, mientras que creer que solo a partir de estrategias motivacionales sin ningún tipo de control se pueden generar actitudes positivas hacia el estudio donde no las hay, es una ingenuidad (Orts, 2007).

Aunado a esto se requiere de determinar objetivos que no caigan en lo aspiracional y que permitan al alumnado establecer expectativas reales acompañadas de un refuerzo positivo como: “te pido esta actividad, porque puedes hacerla”. Resaltando que la acreditación de la asignatura es posible y que lo que se les está solicitando es factible y que están por demostrarlo con hechos visibles.

Para hacer de su conocimiento sobre la intervención educativa diseñada en los alumnos con probabilidad de reprobación, se llevó a cabo una reunión con el alumnado seleccionado junto con los estudiantes que fungirían como monitores y tutores.

En dicha reunión, se les hizo mención sobre su situación académica, misma que apuntaba hacia la reprobación de la asignatura, lo que dificultaría su proceso de certificación, se les hizo mención que su situación preocupa y requiere de atención inmediata, pero se requiere de su participación y compromiso para lograr la acreditación de la asignatura, también que visualizaran esta oportunidad para ver este aparente “error” como una oportunidad de aprendizaje y no como un fracaso, y que contarían con el apoyo de los alumnos que fungen como monitores y tutores, haciéndoles mención de que su participación se limita únicamente para consultar dudas sobre su actividad y no para ser un asistente. También se les mencionó, que dichas actividades solicitadas dan derecho a la evaluación correspondiente al tercer periodo.

La finalidad de que los alumnos seleccionados contaran con un tutor al interior de su grupo es, que cuenten con mayor confianza para la resolución de dudas, tener acercamientos para dichos esclarecimientos durante la clase o durante los momentos de la jornada escolar que pudiese presentarse. Además del tutor, los alumnos podrían tener acercamientos hacia el docente, en cualquier momento de la clase si requiriera de algún asesoramiento más especializado o en la resolución de dudas, sobre materiales o avances generados durante la elaboración de actividades que conforman esta intervención educativa.

El profesor debe tener claros con antelación los objetivos de la tutoría, que pueden ser: resolver problemas de conducta o rendimiento así como evitarlos, motivar a los alumnos repetidores y desmotivados, abrir expectativas de éxito a los alumnos que no las tienen, detectar problemas de convivencia e integración social, detectar y resolver problemas de abusos e intimidaciones, detectar y resolver problemas de rechazo social, aislamiento o falta de integración social, cohesionar al grupo, fomentando actitudes prosociales en el grupo, así como fomentar la empatía profesor-alumno (Orts, 2007).

Los alumnos podrían elegir libremente cualquier temática abordada dentro del segundo trimestre, tomando a consideración su interés y facilidad respecto a la comprensión del tema y su contenido. Contaban con un periodo de tres semanas, para la realización de las actividades asignadas, mismas que en cada sesión de clase de la asignatura, debían hacer de conocimiento de los tutores y del docente de la asignatura, sus avances, ya que , al realizar las actividades de manera progresiva, comprometería al alumno a visualizar su trabajo realizado como un proceso y no como un trabajo cuya simpleza radica en un mero ejercicio de improvisación, cayendo en una situación en la que la intervención perdería su razón de ser.

En su totalidad, el alumnado eligió el proceso de Independencia de México (las etapas que lo conforman) y en los factores internos y externos de dicho movimiento.

El producto debía contener la hoja de identificación con las listas de cotejo como portada, y el contenido debía ser entregado de manera escrita, ya que esto mejoraría la atención del alumno a la elaboración de sus actividades y al contenido de éstas.

Se tomó la decisión de requerir de forma escrita las actividades, ya que los trabajos escritos permiten que durante su elaboración , los alumnos puedan realizar diversos procesos cognitivos que ayudan a la mejora de su redacción, fomentar hábitos de estudio, realización de investigaciones , los alumnos se hacen conscientes y por lo tanto su aprendizaje es práctico , recordemos que uno de los rasgos a evaluar están ligados a la interpretación del contenido, en el caso de la consulta de fuentes históricas y de cómo se ve reflejado el tema seleccionado en el mapa conceptual. Además de que se tratan de actividades que en el emprendimiento del nuevo nivel educativo que están por iniciar.

En cuanto a materiales para su elaboración, se sugirió hacer uso de material que no comprometa a su economía y que cuenten con total libertad para elegirlo, así como de plasmarsu estilo y su creatividad. Independientemente de la situación académica del alumnado seleccionado, en las actividades propias de la asignatura se procura manejar este lineamiento en específico, ya que favorece el interés en la asignatura y ayuda en demasía a los alumnos a autorregularse y gestionar su tiempo.

Todas las personas que deben pensar necesitan conseguir cierta destreza creativa. Todo aquel que deba manejar conceptos, percepciones e ideas necesita de tener cierta destreza creativa. Sin ella sólo se pueden seguir rutinas establecidas o combinaciones de rutinas diversas (Bono, 2004).

Era indispensable, la firma del padre o tutor en el formato que se le proporcionó al alumno al momento de entregar la actividad (ver Figura 1 de la siguiente página). Este tipo de acciones permiten establecer comunicación con el padre de familia o tutor, y auxilia como evidencia al docente de los procesos de seguimiento que realiza en las diferentes problemáticas ligadas al aprendizaje de la asignatura y en caso de requerirse por parte de alguna autoridad educativa.

Otro punto a mencionar es que el trabajo asignado requería de ser elaborado paralelamente

Figura 1. Formato que se le proporcionaba al alumno al momento de entregar la actividad.

	GOBIERNO DEL ESTADO DE PUEBLA SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SECUNDARIA TÉCNICA JEFATURA DEL SECTOR 01 ZONA 01 ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA No 30 TURNO MATUTINO HISTORIA DE MÉXICO	
DOCENTE: ANA LAURA MORA POBLANO GRADO: TERCERO GRUPO: _____		
ALUMNO (A): _____		
No. DE LISTA: _____ FECHA DE ENTREGA: _____		

INVESTIGACIÓN

		SI	NO
Fuentes consultadas (Datos bibliográficos) 10%			
Ideas principales 15%			
Síntesis 15%			
Glosario 20%			
Palabras clave 10%			
Interpretación del contenido 30%			
TOTAL :			

ORGANIZADOR GRÁFICO

		SI	NO
Presentación 10%			
Ortografía 10%			
El tema se ve reflejado en el organizador. 30%			
Información clara y concisa 30%			
Usa palabras clave 10%			
Puntualidad 10%			
TOTAL :			

a las actividades cotidianas del aula durante la clase, ya que esto evitaría el prolongamiento de su condición académica dentro de la asignatura. Con la finalidad de balancear la carga de actividades del alumno seleccionado en clase, se realizaron modificaciones en las actividades de la clase, con la finalidad de apoyarles.

En cuanto a los monitores/tutores, los alumnos seleccionados acudieron de manera constante para retroalimentación, fue bastante enriquecedor el visualizar esta dinámica entre estas dos figuras, ya que el monitor no sólo apoyaba, sino que también motivaba y generaba una sensación de confianza de los alumnos en sí mismos. Incluso pude ver a alumnos monitores bastante contentos al ver a sus compañeros tutorados entregar las actividades seleccionadas.

El concepto de aprendizaje entre pares implica la valoración del conocimiento generado en la práctica cotidiana, que es experiencial y personificado y que tiene sentido para quienes lo han producido y utilizado. Cada sujeto que intercambia, comunica y analiza con otros sus conocimientos, pone en juego sus habilidades y competencias, las que se incrementan producto de esa interacción. En la interacción todos los participantes en un proceso de co-aprendizaje, potencian sus aprendizajes y gatillan procesos similares con otros (Lilo, 2018).

En lo que concierne a los alumnos que fungieron como monitores y tutores de sus compañeros,

mostraron gran disposición para llevar a cabo las actividades que les fueron asignadas: resolución de dudas en las actividades, en la consulta de fuentes y en la elaboración de su organizador gráfico, por otra parte, los alumnos en riesgo de reprobación, acudían a sus compañeros con mucha confianza para la resolución de sus dudas, o para comprobar sus avances a través de las retroalimentaciones de sus compañeros monitores, lo que les daba una sensación de avance, favoreciendo el desarrollo de las actividades; generando un cambio positivo sobre la percepción de la asignatura, ya que había pleno conocimiento y consciencia de que contaban con apoyo para lograr salir del riesgo de reprobación, que estas actividades son funcionales en otras asignaturas y que cuentan con todas las capacidades para el logro de sus aprendizajes.

RESULTADOS

De los doce alumnos seleccionados para la intervención educativa, ocho presentaron la actividad solicitada, logrando un desempeño que oscila en un 80 % de logro.

Acudieron tanto con los monitores como con la docente de grupo para la consulta y resolución de dudas, los cuatro restantes no entregaron en la fecha solicitada. Por lo que probablemente serán alumnos que tendrían que presentar evaluación extraordinaria; cabe mencionar que, en estos casos en particular, estos alumnos presentaron incumplimiento con la fecha de entrega establecidos o las actividades estaban incompletas, por ejemplo, había una investigación, pero no un organizador gráfico y viceversa.

Se les hizo de su conocimiento que, debido al incumplimiento con el compromiso establecido, la correspondiente sanción trae como consecuencia la presentación de la evaluación extraordinaria.

Las sanciones son medidas que persiguen extinguir conductas inadecuadas y/o reconducir actitudes negativas mediante la aplicación de consecuencias negativas y disuasorias. Deben ser el último recurso, pues tienen efectos secundarios negativos:

A menudo encubren momentáneamente las conductas más que hacerlas desaparecer.

Provocan un deterioro de las relaciones profesor- alumno, cargándolas de resentimiento y agresividad.

Producen habituación en los alumnos, por lo que precisan de dosis cada vez mayores.

No obstante, a pesar de estos inconvenientes, se deben aplicar sin reparos ni mala conciencia si fracasan otras medidas correctoras, como las advertencias, los compromisos, pues tienen la importante función formativa de educar para la responsabilidad (Orts, 2007).

Respecto a la motivación, bajo experiencia puedo decir que no sólo se trata de generar en los alumnos las ganas de realizar las cosas, despertar su interés; motivar implica darle al alumno una sensación de avance, logro y en este caso la acreditación de la asignatura, las deficiencias provocadas por cualquier factor que llegara a afectar al alumno en su desempeño académico en lo que se lleva avanzado del ciclo escolar, puede ser direccionado a la visión del enfrentamiento de un reto.

Viene a mi mente una frase utilizada en una película llamada “mundo surreal”, una película que trata de una joven que busca superar el asesinato de su madre, genera en su mente diferentes escenarios donde tiene una batalla, la victoria de cada batalla representa un avance en la búsqueda de la superación de dicho evento traumático.

La frase dice lo siguiente: “Tienes todas las armas que necesitas, ahora lucha”; el alumno cuenta con todas las capacidades necesarias para llevar a cabo un aprendizaje, así como de todas las herramientas que requiere para el logro de este.

CONCLUSIONES

Independientemente de cual sea la razón por la cual los alumnos reprueban, como docentes queremos mantener un equilibrio entre el alumnado en riesgo y el alumnado que responde a las actividades a lo largo del curso de manera positiva, ya que este tipo de intervenciones podrían desmotivar a esta parte del grupo.

Otra cuestión que requiere de gran cuidado es el hecho de buscar concientizar al alumnado en riesgo de reprobación sobre su situación académica y lo que está en sus manos para realizarla, incentivarlos a que aprovechen las oportunidades y recursos que se les presentan, ya que no siempre será de esta forma.

Además de lo previamente mencionado, la motivación y la atención, jugó a nuestro favor en varios de los casos, viene a mi memoria el caso de una alumna cuya actividad entregada estuvo a la par de las actividades entregadas por alumnos que no están en riesgo, lo que le sirvió para darse cuenta de que en ocasiones nuestras limitantes están dentro de nuestros pensamientos, o que se evaden las actividades por miedo al error; lo que nos lleva otro punto, por mucho tiempo, el error dentro del aula, la respuesta incorrecta, tiende a ser satanizada, o en el peor de los casos, sólo se menciona sin recibir una retroalimentación.

Algo en lo que queremos insistir es en el hecho de ver al error o la respuesta incorrecta como una oportunidad de aprendizaje, y que requiere del reforzamiento del docente para encaminarlo, considero, tendríamos mayor participación del alumnado que en ocasiones, se presta para corregirse entre sí, valdría bien, preguntarle al alumno la razón de su respuesta o que lo lleve a dar tal conclusión, y de ahí establecer un punto de partida que propicie un aprendizaje cooperativo, inclusivo y en un entorno de respeto y tolerancia.

Para finalizar, la elaboración de investigaciones acerca de las intervenciones educativas en alumnos que presenten alguna situación que represente riesgos en la reprobación, rezago educativo y demás problemáticas, nos permite establecer medidas aplicadas que resulten funcionales en nuestras aulas, habría que considerar el contexto de nuestro entorno para realizar las adecuaciones necesarias y hacer de estas intervenciones, prácticas docentes personalizadas, viables, que permitan el aprendizaje de nuestros alumnos y el co-aprendizaje con colegas de otros entornos.

El saber docente existente en cada uno de los profesores y en sus comunidades educativas ha estado “encerrado entre las paredes del aula o en las estructuras institucionales. La falta de espacios para analizarlo en profundidad y compartirlo ha sido una característica de nuestro sistema educativo. Abrir este espacio significa iniciar conversaciones profesionales que rescaten y reconstruyan el saber pedagógico acumulado (Lilo, 2018).

REFERENCIAS

- Bono, E. D. (2004). *El pensamiento creativo*. Ontairo, Canadá: Paidós Empresa.
- Humanidades, E. N. (2018). *Portal Académico CCH UNAM*. Recuperado de www.cch.unam/bloque2/organizadoresGraficos
- issuu. (s.f.). Recuperado de [issuu: www.issuu.com/](http://issuu.com/)
- Lilo, I. L. (2018). *El grupo de aprendizaje entre pares: una posibilidad de favorecer el cambio de las prácticas cotidianas del aula*. Colombia.
- Orts, J. V. (2007). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona: Santillana Educación.

- Prats, J. (1997). La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica. *BER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*.
- Prieto, J. H. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. México: Pearson Educación.
- R., M. S. (2004). *Cómo entender a los adolescentes para educarlos mejor*. Ciudad de México: Pax México.
- SEP. (2011). *Programas de Estudio 2011 Educación Básica Secundaria Historia*. Ciudad de México: SEP.
- Smith, J. L. (2014). *The art of teaching History*. Recuperado de <https://www.coursera.org/>

CALIDAD EDUCATIVA O EFICIENCIA TERMINAL: UNA LECTURA DESDE DOS CURSOS UNIVERSITARIOS

RODRIGO TERRAZAS VALDEZ
Facultad de Ciencias de la Conducta
Universidad Autónoma del Estado de México

Resumen

El presente expone mi experiencia docente dentro de la Licenciatura en Educación ofertada por la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México, específicamente en cuanto a las modificaciones en los criterios de evaluación para las unidades de aprendizaje de “Historia y Sociedad” y “La educación en México” dentro del período de 2012 a 2018. Se esbozan los objetivos de formación del plan educativo y los específicos para cada unidad de aprendizaje, se exponen las causas que han imposibilitado el logro de los mismos y se explican los cambios en los criterios de evaluación en el marco de las expectativas organizacionales en relación al índice de eficiencia terminal.

Palabras clave: evaluación, enseñanza, historia, universidad.

La siguiente investigación se centra en la propia experiencia docente que tenido dentro de la Licenciatura en Educación, en la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México. Desde el año 2012, y de manera ininterrumpida, he podido colaborar con las unidades de aprendizaje de ‘Historia y sociedad’ y ‘La educación en México’, la primera en los períodos de otoño-invierno y la segunda en los de primavera-verano. Lo que aquí se cuestionará será el alcance para lograr los objetivos de formación¹ específicos de estas unidades de aprendizaje en razón a dos causas principales: 1) los precarios saberes históricos adquiridos por el alumnado tras la educación media-superior, y 2) el discurso de una formación de calidad como política organizacional, pero que en el fondo se inclina por elevar el índice de eficiencia terminal.² Para esto me basaré en las fuentes referentes al plan educativo, como son el respectivo *Currículum de la Licenciatura en Educación* (Ramírez et al. 2000) y el *Addendum al currículum 2000* (Ramírez et al. 2003), a los programas de las unidades de aprendizaje referidas y al registro de las evaluaciones formativas y sumativas disponible en la plataforma de Control Escolar –la que se habilita, con acceso por contraseña, para los docentes de la Universidad, tanto de educación Media Superior como también de Superior–. Aparte se explica los instrumentos que han servido para las diferentes evaluaciones y se expone sobre los resultados en calificación. Al final se brinda una lectura a modo de conclusión y de reflexión sobre el propio desempeño docente.

Como antecedente al tema, cabe mencionar que el plan educativo de la Licenciatura en Educación inició su aplicación en la capital mexiquense en el año 2000 y tras diez años se ofertó también en la Unidad Académica Profesional Chimalhuacán; la licenciatura es la única que la Universidad brinda con relación a lo educativo y los espacios académicos antes señalados dan presencia de la misma en las longitudes Este y Oeste de la entidad. El plan educativo original de la Licenciatura en Educación, el denominado *Currículum de la Licenciatura en Educación*, operó del año 2000 a 2003 y en seguida entró en vigencia un *Addendum al currículum 2000*. Este *Addendum* no aconteció exclusivamente para la Licenciatura en Educación, sino que una serie de addenda se suscitaron simultáneamente para otros planes educativos de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Esto fue a consecuencia de la propuesta del entonces rector, doctor Rafael López Castañares, al impulsar un Programa Institucional de Innovación Curricular que significó, entre varias otras cosas, una nueva administración de contenidos para ocupar en su máximo los recursos de la Universidad. Sobre todo se enfatizaba que unidades de aprendizaje que podían hacer de tronco común al interior de espacios académicos no fungían así; los distintos planes educativos hacían de islas curriculares, con sus propios alumnos, docentes y ocupando salones de forma exclusiva. En este particular sentido, la esencia de la medida radicó en organizar la oferta educativa de los distintos planes de estudio de la Universidad Autónoma de México a través de tres núcleos de formación: Básico, Sustantivo Profesional e Integral Profesional. En los tres núcleos existirían unidades de aprendizaje de tronco común al interior de los espacios académicos; la medida propiciaría la movilidad estudiantil al interior y en algunos casos también se lograría al exterior. Por causa de este nuevo modelo de organización fue que los tres planes de estudio para licenciatura con los que contaba entonces la Facultad de Ciencias de la Conducta –Educación, Psicología y Trabajo Social– tuvieron alguna

¹En lo general, el plan educativo vigente para la Licenciatura en Educación funciona por objetivos y no por competencias.

²En la Agenda estadística 2018 (disponible en...) se entiende por índice de eficiencia terminal el resultado del número de alumnos egresados a un año determinado entre el número de alumnos de nuevo ingreso en el mismo año menos el número de años de duración del plan de estudios, por cien.

modificación curricular. En lo posterior, solamente la Licenciatura en Trabajo Social ha logrado en 2018 la aprobación ante el H. Consejo Universitario para una reestructura curricular explícita e integral. Las licenciaturas en Educación, Psicología y una nueva, la de Cultura Física y Deporte, se mantienen en procesos de posible reestructuración curricular.

Retornando al caso de la Licenciatura en Educación, el *Currículum* no nos aporta un gran objetivo general, sino que contempla veinte; las críticas no han cesado al respecto, en cuanto a que de tantos queda difuso algún propósito central y los existentes tampoco hacen clara señal de áreas de acentuación. Prescindiendo de la tarea de darlos a conocer todos, de ellos, y para pertinencia de las unidades de aprendizaje que trataré, rescato los números 1, 4, 5, 6, 11, 13:

1. Tomar conciencia de los problemas de los contextos estatales, nacionales e internacionales, conocimiento que contribuya a la identificación, análisis y búsqueda de alternativas de solución a los problemas y necesidades educativas. [...]
4. Contar con un conocimiento fundamentado sobre las bases conceptuales y metodológicas de la disciplina, capaces de fomentar la autocrítica constructiva y promover el desarrollo de habilidades de indagación e investigación multidisciplinaria tanto en instituciones públicas como privadas.
5. Desarrollar en el estudiante aptitudes, habilidades y destrezas que les permitan comunicar en forma oral y escrita los resultados de investigación.
6. Desarrollar las habilidades necesarias para llevar a cabo investigación aplicada sobre la problemática social en el campo de la educación. [...]
11. Construir un marco referencial a partir de los niveles epistemológicos y teórico-metodológicos que les permita analizar la complejidad de la práctica educativa y de la educación como proceso histórico social.
13. Conocer desde las principales ciencias y disciplinas científicas que se ocupan de la educación como objeto de estudio, las determinaciones históricas, sociales, económicas, culturales e institucionales que influyen en la configuración de una determinada realidad educacional, así como sus posibilidades y condiciones de transformación (Ramírez *et al.*, 2000, pp. 48-49).

Sintetizando lo anterior, el plan educativo pretende desde estos objetivos desarrollar habilidades para la contextualización y la problematización, para la reconstrucción e interpretación de procesos, para la indagación y para la efectiva comunicación oral y escrita. Este *Currículum* en parte sigue vigente, pero se tuvo alguna modificación de fondo tras la implementación en 2003 del *Addendum*.

En sentido estricto, el *Addendum* no debió haber modificado en su esencia la propuesta del *Currículum*; sin embargo, sí acontecieron cambios importantes. Por ejemplo, si bien parece no hacer gran diferencia en cuanto a la carga crediticia para el egreso –el *Currículum* contemplaba 462 créditos, mientras que el *Addendum* 464–, la cantidad de unidades de aprendizaje en total pasó de 70 a 59, lo equivalente a un -15.7 %. A detalle, el *Currículum* contaba con 182 horas teóricas, más 98 prácticas –sin sumar lo contemplado para tutorías–, para un total de 462 créditos; el *Addendum* establece 208 horas teóricas, más 48 prácticas, para un total de 464 créditos.

Así, los créditos por hora teórica aumentaron en un 14.2 % y los correspondientes a hora práctica disminuyeron en un 51.2 %. Este incremento de la teoría sobre la práctica pudo responder a la tentativa por reducir la carga horaria total para el programa –considerando que las horas teóricas valen el doble en créditos que las prácticas–. En lo relativo a los cambios en número de unidades de aprendizaje de tipo obligatorio y optativo se observa que las unidades de aprendizaje obligatorias pasaron de 35 a 45 –subiendo un 28.5 %–, mientras que las optativas transitaron de 35 a 14 –recorriéndose en un 60 %–. Si bien se tiene una reducción considerable de las unidades de aprendizaje

de tipo optativo, resulta también que este grupo fue aprovechado para consolidar un cúmulo de unidades de aprendizaje de formación común que pudiera contribuir hacia la movilidad estudiantil al interior de la Facultad, optimizando los recursos de la misma –lo que era en sí el fin del Proyecto Institucional de Innovación Curricular–.

En una vista general, se observa que en el Currículum fueron contempladas 24 unidades de aprendizaje en el tronco común, 20 obligatorias más 4 optativas; mientras que en el *Addendum* quedaron previstas 41, 21 obligatorias y 20 optativas. En otros cambios, del total de unidades de aprendizaje del *Currículum*, un total de 17 de tipo obligatorio transitaron al *Addendum* de forma íntegra –mismo nombre, núcleo de formación, tipo, carga horaria y crediticia–, mientras que 26 lo hicieron con alguna modificación –sea de nombre, núcleo de formación, tipo, carga horaria y/o crediticia–.

En lo referente a las unidades de aprendizaje de tipo optativo, 8 pasaron de manera íntegra, en tanto que también 8 pasaron con alguna modificación. Si tenemos que un total de 59 unidades de aprendizaje pasaron al *Addendum*, se estaría retomando un aproximado de 76.6% del contenido. Por otro lado, la proliferación de unidades de aprendizaje de tipo optativo reflejada en el *Addendum* puede justificarse en la necesidad de brindar alternativas de formación al alumnado. Como apreciación ante este panorama, vale bien comentar que el *Addendum* pareciera en efecto una reestructuración del *Currículum*, más que una adición o modificación mínima como el nombre hace suponer.

Por otro lado, al observar meramente desde los títulos de las unidades de aprendizaje ya se anticipa una variación importante en contenidos. No es punto para detenerse en su desarrollo, pero vale también comentar que esta reestructuración subyacente aconteció aun sin haber egresado alguna generación de la Licenciatura en Educación; esto es importante para la tarea de diagnóstico del plan educativo, sobre todo para evaluar las expectativas de egresados y de empleadores.

Centrándonos ahora en el tránsito de un plan educativo a su adición, sobre las dos unidades de aprendizaje que aquí trato, tanto ‘Historia y Sociedad’ como ‘La educación en México’, estas se hayan contempladas en aquel grupo de 17 obligatorias que transitaron del *Currículum* al *Addendum* de forma íntegra, tanto nombre, tipo, carga horaria y crediticia, y se integraron al bloque de formación Sustantivo-Profesional. Fue uno el único cambio y es que para el *Currículum*, las unidades de aprendizaje de “Historia de México” y de “La educación en México” se ubicaban en el primer y quinto semestre; con el *Addendum*, continuó la unidad de aprendizaje de “Historia y Sociedad” en el primer semestre, mientras que ‘La educación en México’ pasó a segundo. Tanto en *Currículum* como en *Addendum* se previó una duración ideal de nueve semestres. Por su parte, el fin del bloque Sustantivo Profesional es:

Desarrollará en el alumno el dominio teórico, metodológico y axiológico del campo de conocimiento donde se inserta la profesión. Comprenderá unidades de aprendizaje sobre los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para dominar los procesos, métodos y técnicas de trabajo; los principios disciplinares y metodológicos subyacentes; y la elaboración o preparación del trabajo que permita la presentación de la evaluación profesional... (Universidad Autónoma del Estado de México, 2007b, p. 205).

Ya he mencionado anteriormente que las unidades de aprendizaje de “Historia y Sociedad” y “La Educación en México” pasaron de forma íntegra del *Currículum* al *Addendum*, pero solamente la primera fue contemplada originalmente dentro de los dos primeros semestres. Es por ello que su objetivo específico lo retomamos desde el *Currículum*, esto a consecuencia de que en los planes

de estudio en la Universidad Autónoma del Estado de México se dispone integrar los objetivos o competencias específicas de las unidades de aprendizaje para los dos primeros semestres. Así, para el caso de la unidad de aprendizaje de ‘Historia y Sociedad’ se obtiene el siguiente objetivo: “reflexionar sobre la contribución de la historia a la sociedad como elemento que le permita explicar el pasado contemporáneo” (Ramírez *et al.*, 2000, p. 63). He prescindido de esta consulta desde el programa de la unidad de aprendizaje, dado que no ha tenido alguna actualización desde 2005 y esta versión, que intentó plasmarse bajo el esquema por competencias, yerra en muchos datos claros y marcados en el *Currículum*.

La dinámica para actualizar los programas surge por iniciativa docente, pero es necesaria la propuesta desde dos profesores que impartan la unidad de aprendizaje; para la modificación del programa de Historia y Sociedad, este trabajo con pares no ha sido posible. Las modificaciones, en caso de ser realizadas, deben ser avaladas previa revisión del Área de Docencia respectiva, cuyos titulares luego pasan la propuesta para obtener el aval de los H.H. Consejos Académico y de Gobierno de la Facultad.

Para el caso de la unidad de aprendizaje de “La educación en México” los objetivos que pueden considerarse oficiales son los plasmados en el programa de 2006:

1. Introducir al estudiante a un proceso de interpretación de las distintas representaciones teóricas que explican la presencia histórica de la educación en México.
2. Analizar las diferentes problemáticas que en términos de la relación dialéctica entre sociedad y educación permiten configurar el escenario actual en el que se ubica el modelo educativo vigente en nuestro país.
3. Identificar las diferentes contradicciones existentes en la relación educación-sociedad mexicana que matizan la dinámica de la educación en México y permiten al mismo tiempo encontrar los principales retos a superar en esta práctica social. (Silva, 2006, p. 4).

Con los ejemplos de estas unidades de aprendizaje se dejan ver anomalías en sus respectivos programas y estas responden a la precaria atención que han tenido las modificaciones desde Áreas de Docencia. Cabe mencionar que ya se han sometido a censo del Área de Docencia de Educación modificaciones para los programas de “Historia y Sociedad” y de “La educación en México”, habiéndose dado las posibilidades de trabajo colegiado. Faltaría ahora el visto bueno y la posterior solicitud de aval ante los H.H. Consejos Académico y de Gobierno de la Facultad.

Ahora, atendiendo primero lo referente al programa de “Historia y Sociedad”, una convención más allá de lo reflejado en el objetivo específico plasmado en el *Currículum* es que hay que enseñar al alumno los modos en que puede construirse una historia de la Educación. A título personal, en esta unidad de aprendizaje debiera introducirse a los alumnos en aspectos básicos de una investigación histórica, como son los ejercicios de delimitación temática, espacial y temporal; es la ocasión para iniciarse en la interpretación de procesos en acompañamiento al ejercicio de otras tareas de investigación como son la búsqueda de información válida y su respectiva recopilación.

Los contenidos de la unidad de aprendizaje están más enfocados a mostrar corrientes historiográficas y quizá ese panorama sea más propicio para una Licenciatura en Historia; por otro lado, se aprecia una atención estancada en los paradigmas históricos de perspectiva estructural, sin atender el giro hermenéutico de finales de la década de 1980. En la realidad, el programa de esta unidad de aprendizaje es quizá el que mereció la atención más laxa dentro de los contenidos para la Licenciatura en Educación.

Por mi parte, en ejercicio de la libertad de cátedra que establece el *Estatuto universitario* en sus artículos 6° y 7° (UAEMex, 2007a, p. 3), he aprovechado el curso para apoyar otros contenidos en otras unidades de aprendizaje. Dado que las unidades de aprendizaje de corte histórico se enfocan a una historia de la educación de la sociedad occidental, he escogido la interpretación del proceso de construcción de la sociedad occidental como el objetivo del curso, en términos generales. En esta meta se dan elementos de cultura general necesarias para el entendimiento de otros contenidos simultáneos o posteriores, como la construcción de la ciudadanía, la noción de contrato social, la aparición de los Estados-Nación, los conceptos de democracia y de república, entre otros. En este ejercicio se enfatiza la necesaria memoria de datos, fechas y nombres, pero también la aplicación de los mismos; también se ejercita la correcta búsqueda de información, de citación y la constante precisión temática, temporal y espacial.

La tarea ciertamente es pesada para el alumnado, primeramente, por su evidente ignorancia en un tema general como lo es la cultura occidental y la articulación de México en ella. Estos contenidos son constantes en la educación básica y media superior, pero a nivel superior, o al menos en la experiencia que puedo constatar, los fallos apuntan a una contundente deficiencia en la enseñanza previa. Esto se puede explicar por el perfil de ingreso, uno seguramente diferente al de una Licenciatura en Historia y donde los resultados podrían ser otros.

Por otro lado, en la tarea de inculcar los conocimientos y las habilidades para dominar procesos, métodos y técnicas de trabajo, como se señala en el objetivo del bloque Sustantivo-Profesional, los criterios de evaluación entre 2012 y 2017 contemplaban la participación y la realización de un ensayo. La participación podría ser de forma obligada o voluntaria; esto es, a lo largo de cada evaluación parcial de las dos con que cuenta el curso, el alumno era sujeto de dos preguntas a criterio del docente y versaba sobre elementos básicos de algún tema estudiado previamente —como años, personajes, eventos, etc.—.

Si bien estas participaciones obligatorias nos aparecen en vista superficial como un mero ejercicio memorístico, con las participaciones voluntarias se calificaba la capacidad de interpretación y argumentación del alumno. En esta faceta de la participación, el error común por parte del alumnado consiste en apenas repetir la información transcrita en algún cuaderno; no obstante, también son varios los casos en que se intenta responder leyendo lo que apenas se buscó con palabras clave en algún dispositivo móvil. El fin de la participación ha sido sacar el máximo provecho al dato en tareas de interpretación, sin limitarnos a lo que de forma acrítica consistiría la repetición de información. Del correcto estudio y del efectivo análisis proseguía el ensayo.

Por ensayo se entendía un trabajo argumentativo desarrollado desde un primer ejercicio de problematización, consistente en corregir, explicar de forma alterna o complementar lo concluido sobre algún tema durante las sesiones del curso. De esto se infiere que era un ensayo con una temática particular por persona. Aquí, por lo regular, los alumnos son nuevos en la tarea de problematizar y tienden a intentar compilados de opinión sobre algún tema de su interés. Eso sencillamente no es problematizar. Comenzaban así de forma seria los ejercicios de citación y de búsqueda de fuentes confiables para conducir alguna investigación. Este ensayo se desarrollaba en dos horas y sin auxilio de medios electrónicos para evitar plagio.

Tanto participación como ensayo permitían también ejercitar la comunicación tanto oral como escrita. Los avances en mucho fueron limitados a consecuencias de un gran porcentaje de alumnos que no pueden comunicarse manera correcta, sobre todo en la parte escrita. Sobre esto cabe mencionar que para el momento del estudio en universidad, cada alumno tuvo un tránsito mínimo de doce años para adquirir habilidades de comunicación en general.

El esquema de evaluación podría no parecer popular entre alumnado, no obstante, las cifras de abandono no son constantes, sabiendo que puede influir como factores los tutores que se establecen para la generación, el mismo perfil de este grupo, etc. Para una aproximación sobre el abandono a la unidad de aprendizaje, consideramos como dato constante que los grupos suelen abrirse con una matrícula de 45 alumnos, por lo que: en 2012, se mantuvieron 43 de 45 alumnos hasta evaluación ordinaria; en 2013, 26 de 45; en 2014, 45 de 45; en 2015, 36 de 45; en 2016, 34 de 45; y en 2017, 30 de 45.

En total, han permanecido hasta la evaluación ordinaria 214 alumnos de 270, lo que corresponde a un 79.25% de permanencia. Los promedios de evaluación: 2012, 8.06; 2013, 6.17; 2014, 6.54; 2015, 5.03; 2016, 3.9; 2017, 5.53. Como promedio general para el período de 2012 a 2017 se obtiene: 5.91. No se observa alguna relación clara entre promedio y porcentaje de abandono. También a este momento puede considerarse la falla de mi ejercicio docente para estas cifras bajas y erráticas.

Tabla 1. Abandono y promedio en evaluaciones formativa y sumativa para la unidad de aprendizaje de ‘Historia y Sociedad’ en el periodo 2012-2017

Año	Matrícula inicial aproximada	Matrícula hasta evaluación ordinaria	Abandono (%)	Promedio en evaluación terminal
2012	45	43	4.44 %	8.06
2013	45	26	42.22 %	6.17
2014	45	45	0.00 %	6.54
2015	45	36	20.00 %	5.03
2016	45	34	24.44 %	3.90
2017	45	30	33.33 %	5.80
Total	270	214	20.75 %	5.91

Fuente: Elaboración propia desde datos obtenidos en el Sistema de Control Escolar, disponibles mediante clave de acceso en <https://controlsecolar.uaemex.mx/dce/sicde/>

Llevando ahora la lectura con la unidad de aprendizaje “La educación en México”, funcionó la misma escala de evaluación de “Historia y sociedad” entre 2013 y 2018. No obstante, si bien en términos generales la unidad de aprendizaje parece apuntar a una historia del sistema educativo mexicano, fue necesario cambiar los contenidos de la unidad de aprendizaje. Dado el desconocimiento evidente de la historia nacional, la atención a la historia específica del ámbito de la educación muy pronto se hizo ver hueca. Los alumnos podían quizá aludir los avances durante el período de la Reforma, pero desconocer el sentido de esta y la explicación contextual para dar razón al por qué se pretendió mucho y se avanzó poco.

Fue necesario ir articulando la revisión de un período desde su contexto general para hacer lo mismo luego pero particularmente en el ámbito educativo. La articulación de lo general con lo específico pronto derivó en interpretaciones de mayor solidez, tal como se esperaría según los objetivos de la Licenciatura y los del bloque Sustantivo-Profesional. Para esta unidad de aprendizaje se ocuparon básicamente dos textos, la *Nueva historia mínima de México ilustrada* –publicada por el Colegio de México en 2008– e *Historia mínima. La educación en México* –también publicado por el Colegio de México en 2010 bajo la coordinación de Dorothy Tanck de Estrada–.

Para otra aproximación sobre el abandono en esta unidad de aprendizaje, tomamos como matrícula inicial la de 40, por lo que: en 2013, se mantuvieron 28 de 40 alumnos hasta evaluación ordinaria; en 2014, 32 de 40; en 2015, 27 de 40; en 2016, 18 de 40; en 2017, 12 de 40; y en 2018, 25 de 40. En total, han permanecido hasta la evaluación ordinaria 142 alumnos de 240, lo que corresponde a un 59.16 %. Los promedios de evaluación: 2013, 6.52; 2014, 5.30; 2015, 6.75; 2016, 7.10; 2017, 5.18; 2018, 7.62. Como promedio general para el período de 2013 a 2018 se obtiene: 6.41.

Tabla 2. Abandono y promedio en evaluación terminal para la unidad de aprendizaje de ‘La educación en México’ en el período 2013-2018.

Año	Matrícula inicial aproximada	Matrícula hasta evaluación ordinaria	Abandono (%)	Promedio en evaluación terminal
2013	40	28	30.00 %	6.52
2014	40	32	20.00 %	5.30
2015	40	27	32.50 %	6.75
2016	40	18	55.00 %	7.10
2017	40	12	70.00 %	5.18
2018	40	25	37.50 %	7.62
Total	240	142	40.84 %	6.41

Fuente: Elaboración propia desde datos obtenidos en el Sistema de Control Escolar, disponibles mediante clave de acceso en <https://controlescolar.uaemex.mx/dce/sicde/>

No se observa alguna relación clara entre promedio y porcentaje de abandono, pero sí se aprecia una mayor deserción a comparación de lo que aconteció con “Historia y Sociedad”, incluso se duplica, al igual que aumentan los promedios en al menos casi 5 decimales. ¿El sacrificio en matrícula justificaría tal alza en promedio? Si bien en mi propia mirada docente el aprendizaje que se lograba era significativo, los números no son los ideales a nivel organizacional. A partir de 2018, al interior de la Universidad se especuló con la idea de lograr retener un cierto porcentaje de matrícula para pagar a los docentes de asignatura. Por política, los grupos en período ordinario con profesores de asignatura deberían tener al inicio 15 alumnos matriculados para que procediera la apertura del grupo y garantizar el pago. Ya desde el mismo 2018 se condicionó que para este pago fuese efectivo en los períodos intensivos la matrícula final del grupo habría de ser de 15, mínimo. Por otro lado, el *Plan de Desarrollo* de la actual administración de la Facultad de Ciencias de la Conducta se propone mantener una eficiencia terminal del 87.2 por cohorte para 2022 (García, 2018, p. 108); actualmente esta eficiencia en el espacio académico es de 87.9 (UAEMex, 2018, p. 89).

¿La indicación tácita es que hay que elevar la aprobación, bajo el sello de la calidad en el discurso? Por mi parte, eliminé el ensayo como pilar de evaluación y le he sustituido en ambas unidades de aprendizaje con un examen que en sus alcances aún subraya el papel de la memoria y la aplicación para obtener una correcta ubicación y delimitación espacial y temporal. Lo que sí es ya irrecuperable con este instrumento es la problematización y el ejercicio de habilidades para la investigación que se fomentaba con el ensayo. Ahora éste último es opcional y apenas ha sido ocupado con seriedad por tres estudiantes en cada unidad de aprendizaje en el segundo semestre de 2018, a lo más.

Con la nueva modalidad, sustituyendo ensayo por examen, ya se ha tenido la experiencia en ‘Historia y Sociedad’ para el año 2018. De 40 estudiantes, permanecieron 29, significando una abandono del 27.5 %, 6.75 % más que el promedio del período 2012-2017; en cuanto al promedio, éste fue de 6.9, cinco décimos más que el promedio del período 2012-2017. En síntesis, habiendo omitido las dificultades para elaborar el ensayo, aun así, no se percibe un aumento significativo en las calificaciones como cabría inferir al ocupar un instrumento de mucha mayor sencillez. Ahora se desarrolla el curso de “La educación en México” y pasado el lapso para las bajas de alumnos en unidades de aprendizaje, de una matrícula original de 35 se mantuvieron 31. Queda por realizar la primera evaluación parcial.

La experiencia, en lo personal, significa sacrificar calidad en la expectativa de mejores números en cuanto a eficiencia terminal. La oportunidad de realizar ensayo, siendo opcional, fue trivializada por gran parte de los grupos. De los que la aprovecharon, tres alumnos de primer semestre tuvieron la fortuna de ser aceptados como ponentes para el “Primer coloquio de investigación y enseñanza de la Historia”, desarrollado los días 22 y 23 de febrero en el Centro de Actualización del Magisterio de Iguala, Guerrero. Ahora, dentro del curso de la ‘La educación en México’, apenas puedo dar cuenta de un ensayo que intentará ocupar un lugar para ponencia en el “18° Encuentro Nacional de Estudiantes de Pedagogía y Ciencias de la Educación”, el que tendrá lugar en Acapulco, Guerrero, en el mes de mayo.

Finalmente, el tema aquí expuesto cuestiona mi función como docente ante las cifras de evaluación y ante los porcentajes de abandono a la unidad de aprendizaje. Ambos panoramas no son alentadores en relación a la expectativa organizacional con respecto a la eficiencia terminal –tanto por cohorte como en lo global–. La reflexión bien deja pie para entrever la pertinencia de ensayar nuevas estrategias para la enseñanza y para verificar el aprendizaje; no obstante, no se puede omitir la ocasión de que se ensayó una alternativa, una más sencilla, una que incluso se hizo notar como meramente simplista.

No obstante, las cifras permanecieron críticas y aparte, en algún punto, bajaron. En lo que no queda duda es que el aprendizaje no es ya significativo y cabe la pregunta: ¿hasta dónde esto también es causa de una fallida educación precedente? ¿Las calificaciones aprobatorias en los niveles elemental y medio superior no debieran garantizar que los saberes han sido apprehendidos? Al menos en este caso, y desde la pretensión que pueda significar la propia justificación del ejercicio docente, las competencias no se han logrado.

Se requiere ya de una gran inversión de trabajo para lograr la generación de información científica a nivel licenciatura. La educación en la universidad ha pasado a ser una de función enmendadora, más que innovadora, y no es el papel que debiera ocupar. Y se hace ver que más y más en lo sucesivo, como docentes de cualquier nivel nos avocaremos a cuadrar los números en un primer esfuerzo; que la tarea por lograrlo no nos quite el modo de dar otro adicional, donde sí persigamos calidad.

REFERENCIAS

- García, M. T. (2018). *Plan de Desarrollo. Administración 2018-2022*. Toluca, Estado de México: Facultad de Ciencias de la Conducta.
- Ramírez, R. M., Farfán, M. C., Serrano, J. M., Santos, A., Esteban, J. M., Valle, M., y Sánchez A. (2003). *Addendum al currículum 2000*. Toluca, Estado de México.

- Ramírez, R. M., Santos, A., Serrano, J. M., Navarrete, E., Farfán, M. C., Esteban, J. M., y Díaz, A. (2000). *Currículum de la Licenciatura en Educación*. Toluca, México.
- Silva, E. (2006). *Programa para la unidad de aprendizaje La educación en México*. Recuperado de https://drive.google.com/drive/folders/0B1fMtkq07e_ocDJhNWJ5MUxRZG8
- Universidad Autónoma del Estado de México (2007a). *Estatuto universitario*. Toluca, Estado de México.
- Universidad Autónoma del Estado de México (2007b). *Reglamento de estudios profesionales*. Recuperado de <http://web.uaemex.mx/abogado/doc/0006%20REP.pdf>
- Universidad Autónoma del Estado de México (2018). *Agenda estadística 2018*. Recuperado de <http://planeacion.uaemex.mx/docs/AE/2018/AE2018.pdf>



CAPÍTULO 10.
TEMAS EMERGENTES EN LA DIDÁCTICA
DE LA HISTORIA



LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

ARTURO VÁZQUEZ SANDOVAL

Facultad de Historia, UMSNH

DENÍ TREJO BARAJAS

Instituto de Investigaciones Históricas, UMSNH

Resumen

En esta ponencia planteamos que los problemas ambientales son un tema emergente que es multidimensional, es decir económico, político, social, cultural, con altas implicaciones en la vida actual. Tratamos de enfatizar sobre las relaciones que existen entre la educación ambiental, mediante la cual se puede crear conciencia y actitudes responsables, con la enseñanza de la historia. Pensamos que es a través de la historización y contextualización de los problemas que es posible comparar con lo realizado y experimentado en otros momentos y enfrentar dichos problemas emergentes. Partimos de plantear los problemas que tienen una historia super especializada para poder comunicar sus resultados. Proponemos que una historia que parte de los problemas del presente, y los aborda de manera multidimensional (es decir en su complejidad), puede tener mejores resultados en el ámbito escolar porque enfrenta a los estudiantes con sus problemas y entornos inmediatos, que son planetarios, para entrever posibles soluciones mediante cambio de actitudes y valores.

Palabras clave: problemas ambientales, ríos de Morelia, historia, consecuencias-futuro.

La especialización de la Historia como problema en la docencia

La especialización en diferentes ciencias y disciplinas ha sido consustancial a su proceso de desarrollo. No obstante que dicha especialización ha sido un proceso inevitable e incluso se ha considerado como un punto favorable al desarrollo de la investigación científica, en el caso de la investigación histórica también sucede que, aunque esta siempre va acompañada de otra disciplina dependiendo de su objeto de estudio, por lo regular es difícil que luego de concentrar su trabajo en una especialidad (historia política, historia económica, historia social, etcétera), los historiadores puedan trabajar interrelacionando diferentes áreas de conocimiento (Arnold, 2003, p.81).

Uno de los costos que se ha tenido que pagar por esta especialización ha sido “el abismo” existente entre el historiador y el lector común, que no puede acceder al muchas veces obscuro lenguaje del especialista; la distancia se acentúa porque los especialistas suelen dejar de lado, entre otros, los saberes sociales que también contribuyen, desde otras perspectivas que no siempre encajan en el pensamiento científico, al conocimiento del mundo y de la vida, que a final de cuentas son el objeto de la historia, y además son la base para profundizar en los conocimientos que se adquieren en la escuela. Todo ello ha resultado también en el hecho de que se olvida y se pasa por alto el sentido ético de la disciplina, que, hay que insistir en ello, es también fundamental para el ámbito de su enseñanza.

En consonancia con esto último sería fundamental que los historiadores fueran dando nuevo rumbo a sus estudios considerando dentro de sus investigaciones no sólo el estudio del pasado sino, como ya lo han señalado más recientemente algunos estudiosos de la historia, de las relaciones espacio-temporales en las que suceden y se mueven los sucesos humanos. Para ser más específicos estamos pensando que los estudios históricos tienen que observar las decisiones que toman los seres humanos en situaciones particulares en su presente, considerando el contexto del que emergen (su historicidad y su complejidad) pero también los caminos que posibilitan los futuros deseables o previsibles en su tiempo-espacio.

Considerar la historia de esta manera nos brinda la posibilidad de pensar los temas emergentes de la historia presente y actual desde una perspectiva ética, lo que nos parece un punto central cuando se piensa en su enseñanza. Esta perspectiva es difícil de advertirse si se asume la historia sólo como un estudio del pasado, un pasado que es distante y a veces extraño a lo que los niños y jóvenes viven en la actualidad y que solo reproduce los intereses políticos e ideológicos estatales.

En la perspectiva de las temáticas emergentes se hace necesario revalorar la interdisciplinariedad propia del conocimiento histórico, que obliga a hacer uso de las técnicas, conocimientos, estructuras de estudio y principios de otras ciencias y disciplinas (Boada y Escalona, 2005, p. 319). En ese sentido hacemos un llamado a que la historia sea abordada en la enseñanza de manera conjunta con otras ciencias, con la idea de que se aborden temas que no solo sean de interés para la comunidad de historiadores, sino también para el público en general. La historia bien puede ocuparse de temas que involucren la reflexión y posibles soluciones de problemas emergentes en la sociedad.

La super especialización y el ver a la historia sólo como estudio del pasado, no ayudan hoy en día a la formación de niños y jóvenes, si se piensa ésta como la actividad que permitiría la integración de estos en la sociedad con los cambios que esta misma vive, así como impulsar los que requiere; sin dejar de observar y respetar lo que queremos que permanezca, pues no toda tradición es negativa ni todo cambio es positivo. De hecho, pensar cambio y permanencia en la enseñanza de la historia presente es sin duda una tarea ineludible de carácter ético.

La Historia puede enseñar que toda decisión y acción humana en el presente tiene implicaciones en uno mismo y en los otros a futuro.

Problemática ambiental, educación y enseñanza de la Historia

Por mucho tiempo, la Historia privilegió el estudio de la relación entre el tiempo y el ser humano sin valorar de manera suficiente la relación entre los seres humanos y la naturaleza. En el caso de la historia y otras ciencias sociales, como señala una estudiosa de la historia ambiental, “...se ha hecho evidente que los problemas se dimensionan y comprenden con mayor profundidad, si son abordados a través de un puente con los estudios de la naturaleza” (Carreón, 2017, p. 9).

El estudio de la naturaleza desde una perspectiva histórica se asocia con fenómenos naturales específicos y a su vez, con las diversas alteraciones y cambios ocurridos en la sociedad en las cuales se manifiestan dichos fenómenos. Ejemplo de estos fenómenos son los llamados equívocamente “desastres naturales” o los problemas ambientales que se han manifestado con fuertes cambios en los últimos tiempos, los cuales integran un proceso que se construye a través del tiempo, se materializa en un espacio determinado y momento específico. Comúnmente estos fenómenos son “(...) el resultado de las formas erradas que hemos tenido para relacionarnos con nuestro ambiente”. En ese sentido resulta fundamental para la enseñanza entender que los problemas ambientales no son fenómenos exclusivamente naturales, son resultado de las acciones de las generaciones humanas pasadas y presentes que han dejado huella en el ambiente y la sociedad, “dado que los elementos de origen social desempeñan un papel determinante en su ocurrencia y, sobre todo, en el alcance de los daños” (García, 2018, pp. 32-35) (Véase foto 1).

Partimos en nuestro planteamiento de dos premisas: la primera, que no podemos seguir considerando como elementos separados naturaleza y cultura. Ambas son completamente interdependientes; la segunda, que entonces no existen problemas en la naturaleza sino en las sociedades que no han sabido entender su relación con aquella a la que consideraban como algo externo. Consideramos entonces que los llamados problemas ambientales son de carácter social, y como tales se han convertido en situaciones emergentes de las cuales depende en buena medida el futuro de la vida humana (Leff, 2006, p.24).

Una de las formas de contrarrestarlos es fomentando una adecuada educación ambiental desde el nivel básico hasta el superior que en principio sostenga una concepción que piense a la vida humana, en todas sus aristas, dentro de la naturaleza. Si aceptamos eso, los programas educativos debieran ocuparse de fomentar “las actividades de niñas, niños y jóvenes durante su etapa escolar relacionadas con formar nuevos conocimientos, competencias, actitudes y comportamientos para que adopten un modo de vida armonioso y sustentable con su entorno”, capaces de dar solución a los problemas socio-ambientales y organizarse para mejorar sus condiciones de vida (Boada & Escalona, 2005, p.319). En ese sentido resulta de interés pensar los problemas que enfrentamos como sociedad desde la sustentabilidad, tal como lo plantea la Carta de la Tierra, documento emitido por la UNESCO y que a la letra señala que:

”...debemos unirnos para crear una sociedad global sostenible fundada en el respeto hacia la naturaleza, los derechos humanos universales, la justicia económica y una cultura de paz. En torno a este fin, es imperativo que nosotros, los pueblos de la Tierra, declaremos nuestra responsabilidad unos hacia otros, hacia la gran comunidad de la vida y hacia las generaciones futuras” (2007, p.13).

La educación institucionalizada ha pasado a ser un medio fundamental para la reproducción de una sociedad; se le responsabiliza de la formación básica de los sujetos, para permitirles integrarse a las colectividades de las cuales forman parte hasta su formación técnica o profesional. Sin embargo, las instituciones educativas requieren ajustarse y disponerse a cambiar conforme la sociedad lo hace por lo que es necesario prestar atención a evitar modelos que limiten la capacidad de enseñar, aprender, enfrentar problemáticas y desarrollar soluciones.

En nuestro contexto actual es necesario que las instituciones educativas también comiencen a formar educadores ambientales, quienes, por medio de escenarios cambiantes y contradictorios, enfrenten una gran variedad de problemáticas que difícilmente puedan solucionarse aplicando técnicas y procedimientos poco flexibles y con limitantes, motivo por el cual se requiere de profesores que sean creativos, reflexivos y prácticos en todas las áreas de conocimiento (Fuentes, Caldera, & Mendoza, 2007, p. 308).

Desde esta perspectiva, la educación ambiental no debiera ser observada como una materia más agregada al programa o plan de estudios dentro de una institución; sería mucho más efectivo que se integrase a las demás áreas de conocimiento, además de procurarse en este campo la interrelación de la institución con la familia y la colectividad de la cual la escuela forma parte. Es necesario que las instituciones desarrollen estrategias e instrumentos de enseñanza de carácter interdisciplinario, y que a su vez estos formen parte de los contenidos curriculares. La finalidad es que los alumnos logren pensar problemas sociales desde diversas perspectivas. De esta forma se busca fortalecer el llamado “eje transversal”.

Al formar un eje transversal dentro de los programas educativos, se tomarían en cuenta “(...) las costumbres y las culturas locales, vincularse a situaciones vivenciales o de coordinación con otros sectores para promover actividades a favor del medio ambiente” (Rojas, Quintero y Aneizar, 2003, p. 2).

Las temáticas emergentes de carácter ambiental son multifactoriales e interdisciplinarias, de manera que puede haber muchos enfoques para abordarlos, además de que permiten que las actitudes y habilidades desarrolladas en el aula no se circunscriban al ámbito escolarizado; estas deberían salir, como una modalidad de “aula abierta” donde los participantes convivan de forma directa con el entorno y en especial, con un problema ambiental en búsqueda de solución (Boada y Escalona, 2005, p. 320).

En el Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica elaborado por la SEP en 2017 existe un apartado en el campo de formación académica destinado especialmente a la exploración y comprensión del mundo natural y social. Dicho campo lo comprenden las siguientes asignaturas: Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Formación Cívica y Ética.

Con relación al conocimiento del medio ambiente, se dice en dicho Plan que “promueve que los alumnos desarrollen su curiosidad, imaginación e interés por aprender acerca de sí mismos, de las personas con quienes conviven y de los lugares en que se desenvuelven”; a su vez, se plantea que contribuye al reconocimiento de la historia personal y familiar, “las características de la naturaleza y la sociedad de la que forman parte”. Asimismo “también favorece que los niños se asuman como personas dignas y con derechos, aprendan a convivir con los demás y a reflexionar acerca del impacto que tienen sus acciones en la naturaleza, para tomar una postura responsable y participativa en el cuidado de su salud y del entorno” (Nuño, 2017, p. 332).

En la asignatura de Historias, paisajes y convivencia en mi localidad, se sostiene que “se continúa el acercamiento gradual hacia el conocimiento personal, las relaciones con los otros y con el medioambiente, para contribuir a formar estudiantes capaces de comprender el entorno en el que

se desenvuelven”. Sin embargo, estas asignaturas solo se enseñan en los primeros grados de Primaria sin llevar una continuidad en la unidad curricular y nos dejan la inquietud de si realmente son vistos o enseñados por parte de los docentes (Nuño, 2017, p. 332).

En cuanto a la asignatura de Historia en la educación básica, el programa oficial señala que tiene por objetivo el estudio de la “transformación de la sociedad y la experiencia humana en el tiempo”, mientras que su propósito consiste en comprender las acciones del ser humano a través de la comprensión de procesos económicos, políticos, sociales y culturales. Entre los propósitos específicos para la educación básica se encuentra “la importancia de aprender Historia y cómo se construye el conocimiento histórico”, estudiar las causas y consecuencias de los procesos históricos y el valor del patrimonio cultural.

En los propósitos específicos para la educación secundaria el punto fundamental consiste en “comprender en qué consiste la disciplina histórica y cómo se construye el conocimiento histórico para tener una formación humanística integral”, la preservación del patrimonio cultural y natural, así como el análisis de fuentes e investigar las causas de diferentes problemas de México y el mundo. Este último propósito promueve el aprendizaje de la historia a través de los diferentes problemas de la sociedad, donde podría entrar la problemática ambiental, sin embargo, estos asuntos por lo general no son tomados en cuenta ni en primaria ni en secundaria, dando solo lugar a una Historia que en su mayor parte se asume como política y su perspectiva fundamental es eurocentrista (Nuño, 2017, pp. 383-386).

Esta situación nos lleva a plantear la necesidad de considerar en la enseñanza de la Historia temas-problema relevantes actuales, con la finalidad de advertir su gestación histórica, las soluciones que han propuesto a dichos problemas otras generaciones y los compromisos que la actual tiene para tratar de generar no solo conocimiento sobre los problemas sino cómo atenderlos con vistas a garantizar un mejor mundo. En ese sentido los temas relevantes nos mueven a establecer compromisos éticos, pues no existe conocimiento neutro.

A partir de estos presupuestos desarrollaremos, a guisa de ejemplo, un problema ambiental de la ciudad de Morelia, que pensamos podría ser, entre muchos otros, un caso para tratarse como un tema interdisciplinario en el campo de la historia en la educación básica. Nuestra propuesta se plantea de manera general para ser adaptado didácticamente según el nivel escolar en el que se lleve a cabo. Aun así, al final se darán algunas pistas y sugerencias didácticas.

La contaminación de los ríos de Morelia como problema histórico y ambiental relevante en la enseñanza

Actualmente la Ciudad de Morelia enfrenta diversos problemas ambientales como son el cambio climático, la contaminación por vehículos automotores, la sanidad del agua y ríos, la deforestación, entre otros.

Guillermo Vargas Uribe, titular del Centro de Investigación y Desarrollo del Estado de Michoacán, ex secretario de Urbanismo y Medio Ambiente, comentó ya hace algunos años que

...El cambio climático de Morelia se debe, en gran medida, al incremento de la población, que trae consigo la devastación de áreas verdes, al igual que a causa de los desechos que son arrojados a los ríos, aguas y mantos freáticos, además de considerar la contaminación generada por los vehículos (Jalisco, 2008).

Para el desarrollo de nuestro planteamiento en esta ponencia nos centraremos en la problemática ambiental de los ríos de la Ciudad de Morelia (víctimas de la contaminación de desechos industriales y urbanos con el aumento de agentes infecciosos fecales y el mal tratamiento de los drenajes). Morelia cuenta actualmente con dos ríos: el río Chiquito y el río Grande. El Grande tiene una superficie de 1500 km² y “nace de la parte sureste del municipio de Acuitzio por la unión de los ríos Tirio y Tiripetío, corre en dirección sudoeste hasta desembocar en el lago de Cuitzeo”, su curso atraviesa la ciudad de Morelia donde se une con el Río Chiquito. “El Río Chiquito tiene una extensión total de 85 km²”, su longitud es de 20 kilómetros aproximadamente y nace de la Sierra de Mil Cumbres y los montes de la Lobera (Hacienda El Rincón), también “se une con los arroyos de La Cuadrilla, Agua escondida, El Salitre, El Peral, Bello y Carindapaz, que es de donde recibe sus aportaciones pluviales más importantes” (Carreón, 2014, pp. 92-95).

Sin embargo, actualmente muchos de los arroyos antes mencionados se encuentran secos o son desviados por otras poblaciones, lo que ha provocado que el río Chiquito comience a reducir su cantidad de agua. Este río es usado como el “drenaje urbano” de la Ciudad de Morelia, motivo por el cual se encuentra en una situación preocupante por ser un cuerpo de agua con altos niveles de contaminación debido a que allí se vierten las descargas y desechos de industrias, hospitales, comercios, rastros municipales y clandestinos (Véase fotos 2, 3, 4).

Históricamente, ambos ríos de Morelia han tenido un vínculo profundo con la sociedad. En las sociedades prehispánicas asentadas en la sub-cuenca de los ríos Grande y Chiquito utilizaron sus aguas para el consumo humano, animal, suministro de alimentos, uso para el riego y extracción de materiales para elaborar utensilios (Carreón, 2014, p. 102). Durante el siglo XVI y XVII los ríos proporcionaron por primera vez la fuerza hidráulica para mover molinos y batanes que sirvieron para el lavado y prensado de telas y el funcionamiento de los procesos de molienda de granos (Carreón, 2014, p. 113), viéndose favorecidas las haciendas que se asentaron a orilla de ambos ríos, las cuales incrementaron su actividad ganadera y agrícola.

Desde el siglo XVI hasta el siglo XX los suministros de agua de la ciudad de Morelia han estado ligados a los ríos, sobre todo con el Río Chiquito, debido a que cruza la ciudad; la presencia del río, afirma Carmen Carreón, “se percibía en la organización de muchas de las actividades cotidianas de la población, y no se limitaba a la mera provisión del líquido” (Carreón, 2014, pp. 159-160). Entre los siglos XVII y XVIII comenzó la construcción de las obras hidráulicas de la Ciudad con la finalidad de transportar y abastecer del importante líquido y cubrir las demandas básicas de los pobladores. Por mandato del clero Vallisoletano se inició la construcción de un acueducto en la Ciudad (Véase foto 5) alimentado en parte por el caudal del Río Chiquito, cuyo líquido era extraído por medio de conductos. Cuando el agua se encontraba en el acueducto, se iniciaba su distribución por medio de tomas o ladrones (Véase foto 6), “as primeras no eran más que orificios de diferentes tamaños y los ladrones, aberturas; ambos estaban distribuidos a lo largo del conducto con el fin de dar salida a determinada cantidad de agua, lo que se conocía como Merced de Agua” (Carreón, 2014, pp. 163-164).

Estas eran concesiones para que el líquido llegara a las casas o negocios de particulares o congregaciones, quienes se veían obligados a pagar la construcción y mantenimiento de la cañería que conectaba con el conducto principal, estas concesiones eran otorgadas por el ayuntamiento o directamente por el virrey (Carreón, 2014, pp. 163-164).

El agua que recibía el Acueducto era redirigida a las diferentes pilas o fuentes públicas y privadas, tanques y depósitos esparcidos por la Ciudad. Actualmente es posible encontrar algunas de las pilas de agua que se abastecían del acueducto (Véase fotos 7, 8), ejemplo de ello son la pila

del ángel, la pila del soldado, la pila de la mulata y la pila del gallo, las cuales abastecían a la zona céntrica y barrios de la Ciudad.

Entre los años de 1903 y 1904 se inició la construcción de los llamados “filtros viejos” en la entrada de la cañada de El Rincón, cuyo objeto era purificar el agua que provenía del Río Chiquito la cual contenía una gran cantidad de materia orgánica que producía enfermedades en la Ciudad de Morelia. Los filtros fueron terminados en 1906, sin embargo, dejaron de funcionar cuatro años más tarde debido a los compuestos químicos que eran utilizados durante el proceso de potabilización, principalmente el “alumbre” compuesto de sulfato doble aluminio y potasio, compuestos que provocan problemas de salud en las personas (Vieyra y Larrazábal, 2014, pp. 21-22).

En 1937 ocurre el proceso de rectificación del Río Chiquito, de la sección más cercana a la Ciudad, con la finalidad de evitar inundaciones y la formación de Ciénegas.

Tanto el río Chiquito como el Grande fueron utilizados para controlar las inundaciones, desecar Ciénegas (para obtener terrenos que sirvieran para la actividad agrícola y ganadera), generar energía para las industrias tal es el ejemplo de “la fábrica de Celulosa y papel de Michoacán S. A., la cual utiliza hasta 30 mil litros de agua potable diarios” (Vieyra & Larrazábal, 2014, pp. 20). Y para elaborar sistemas de irrigación para la actividad agrícola.

El doctor José Luis Montañez Espinosa, quien ha dirigido la Asociación de Usuarios del Agua de Morelia (AUAM) manifiesta que

...la realidad de nuestros acuíferos en Morelia, es realmente preocupante, sin vida acuática, con alto porcentaje de contaminantes entre los que destacan el boro, materia orgánica y sales, principalmente el caudal de agua que corre por el río Grande de Morelia, amenaza paulatinamente al ecosistema de 15 mil hectáreas agrícolas de riego, la manutención de más de 10 mil familias y la pérdida de millones de pesos de producción agropecuaria anual, además del desequilibrio ecológico de flora y fauna del valle Morelia-Queréndaro y la afectación del Lago de Cuitzeo, que finalmente recibe las descargas de aguas negras, no tratadas de los municipios de Morelia, Cuitzeo, Álvaro Obregón y Tarímbaro, principalmente (Casimiro, 2015).

En el Río Chiquito se han detectado algunos vertederos industriales y hospitalarios con aproximadamente un 80 % de agentes contaminantes provenientes de materia orgánica y un 20 % de metales pesados. Montañez señala

...es el relleno sanitario de la capital y los tiraderos clandestinos, en donde se tiene detectada la emisión de gases tóxicos, como metano y lixina, además de ser focos de enfermedades respiratorias, infecciones estomacales, de ojos, de piel, además y ser concentración de plagas (Casimiro, 2015).

Partiendo de este grave problema y de las investigaciones históricas realizadas sobre estos ríos, pensamos que se pueden trabajar propuestas didácticas en las que se observe e investigue con los estudiantes la situación de los ríos de su ciudad y las soluciones que entrevén.

Algunas sugerencias didácticas

El problema. Partir del presente y de lo cotidiano:

¿Conocen los ríos de su ciudad?

¿Cómo son?

¿Cómo se llaman?

Partir de las experiencias de los estudiantes sobre los problemas que vivimos: pueden plantearlos a través de dibujos y/o pequeños escritos.

¿Qué problemas tienen nuestros ríos? ¿Qué riesgos enfrentamos a causa de vivir cerca de los ríos y por qué?

Para contestar esa pregunta se sugiere hacer en equipos investigaciones audiovisuales (video, grabaciones, fotografías, dibujos) sobre lo que pasa actualmente con los ríos.

¿En qué nos afectan dichos problemas?

Pensar causas de los problemas (Ejercicio de historización con los estudiantes).

¿Cómo se han originado esos problemas? Con base en algunos fragmentos de lecturas históricas sobre los ríos comentar con los estudiantes cómo se usaban sus aguas, para qué, qué problemas se originaron: sociales, económicos, ambientales, culturales. Por ejemplo, los problemas de algunos sectores de población para tener acceso al agua, si había festividades relacionadas con los ríos o el agua, paseos, quiénes contaminaban y cómo.

Reflexionar juntos sobre cómo y para qué usaban los ríos las personas que vivieron antes de nosotros, y si trataron de enfrentar los problemas que presentaban. Escribir pequeños relatos sobre lo sucedido en otras épocas. Pueden tener como base entrevistas que hagan los niños a sus abuelos, tíos, papás, pero también alguna lectura histórica o noticia.

Investigar con los niños y jóvenes si en otros lugares de México y en otros países se han solucionado problemas de contaminación de ríos (uso de internet).

Concluir con los estudiantes sobre qué haríamos nosotros para solucionar los problemas de los ríos y qué sugeriríamos a las autoridades: enlistar soluciones; pensar si hay alguna que podemos hacer directamente; hacer carta a las autoridades.

Preguntarse con los estudiantes qué creemos que sucederá si no pensamos en atender los problemas de contaminación de los ríos de Morelia: hacer mini cuentos de ciencia-ficción; pensar en hacer un mural, un periódico mural.

La perspectiva didáctica que se sugiere está centrada en la experiencia, la reflexión, la organización y la participación colectiva e individual, esto con la finalidad de que el alumno desarrolle las nociones de espacio – tiempo, así como desarrollar su identidad mediante la sensibilización y valoración del entorno que lo rodea.

Del presente y de lo cotidiano

Explorar a partir de lo cercano, de las experiencias de los alumnos y de las experiencias que estén relacionadas con la forma de vida cotidiana de las demás personas, percibir cuales son las características físicas de los ríos y compararlas con fotografías antiguas del mismo con la finalidad de observar los cambios con el paso del tiempo, visitar los lugares significativos como el centro histórico de la Ciudad para observar el acueducto y las diferentes pilas de agua que lo conectaban, para que el alumno reflexione, a través de las manifestaciones culturales, sobre la importancia del vínculo histórico que tiene Morelia con sus ríos.

Es importante que los alumnos realicen recorridos guiados, entrevistas y consultar fuentes de información como mapas, fotografías, videos o periódicos para que el alumno logre acercarse al conocimiento que se tiene sobre el estado de los mantos acuíferos, su deterioro ambiental y las consecuencias sociales de los fenómenos naturales. Es importante también que los alumnos relacionen

las características físicas de los ríos con las actividades que son realizadas por las personas para cubrir ciertas necesidades, y que sus acciones tienen impacto en el ambiente.

Partir de las experiencias de los estudiantes sobre los problemas que vivimos

Conocer la opinión y la experiencia que trae consigo el alumno, que intercambien sus experiencias y reflexiones sobre el problema ambiental por el que pasan los ríos, y si conocen a personas que se encargan de atender esos problemas. Se puede pensar en hacer una visita a las autoridades que atienden los problemas ambientales de la ciudad, entre ellos los de los ríos para saber qué políticas tienen contempladas para su saneamiento.

Concluir con los estudiantes sobre qué haríamos nosotros para solucionar los problemas. Así como Fomentar una cultura de prevención ambiental, es decir, educar para desarrollar una nueva cultura en lo social, en este caso, en los alumnos. Esta educación debe fomentar nuevas conductas, desarrollar actitud y conciencia que sean responsables sobre el medio ambiente, no solo de los ríos, sino, de los seres vivos y del entorno. Esta actitud concierne a todas y todos los integrantes de la sociedad (estudiantes, familias, empresarios, comunidades, etc.), para desarrollar planes de prevención independientemente de existir o no un desastre.

Esta cultura de prevención debe generar una actitud colectiva en los alumnos y en la sociedad, donde se comparten temas relacionados a los problemas ambientales, salud, enfermedades, riegos, accidentes y sus posibles medidas de prevención capaz de resolver situaciones amenazantes como desequilibrios naturales, la interacción de los aspectos físicos – químicos y la contaminación de los ríos.

REFERENCIAS

- Arnold, J. H. (2003). *Cómo ocurrió en realidad: sobre la verdad, los archivos y el amor por lo viejo*. En J. H. Arnold. *Una Brevísima introducción a la historia*. México: Océano.
- Boada, D., & Escalona, J. (2005). Enseñanza de la educación ambiental en el ámbito mundial. *Educere*, IX(30), pp. 319.
- Carreón, C. (2014). *Valladolid/Morelia y sus ríos: Historia de un vínculo*. (1ª Ed.). Morelia, Michoacán de Ocampo, México: Instituto de Investigaciones Históricas, UMSNH.
- Carreón, C. (2017). *Historia de las inundaciones en Valladolid-Morelia, siglos XVI-XIX* (1ª Ed.). Morelia, Michoacán de Ocampo, México: Instituto de Investigaciones Históricas, UMSNH.
- Casimiro, N. (2015). *Muy alto nivel de contaminación en cuerpos de agua de Michoacán: AUAM*. Recuperado de <https://www.atiempo.mx/denuncias/muy-alto-nivel-de-contaminacion-en-cuerpos-de-agua-de-michoacan-auam/>
- Fuentes, L., Caldera, Y., & Mendoza, I. (2007). Enseñanza de la educación ambiental desde el enfoque inteligente. *Educere*, XI(37), pp. 308.
- García, V. (2018). Los desastres en perspectiva histórica. *Arqueología Mexicana*(149), 32-35. Recuperado de 2019, en <https://arqueologiamexicana.mx/mexico-antiguo/los-desastres-en-perspectiva-historica>
- Jalisco, I. d. (2008, mayo 12). En Morelia aumentan los índices de contaminación. *Periódico El Sur*. Recuperado de <http://www.periodicoelsur.com/noticia.aspx?idnoticia=20796>
- Leff, E. (2006). *Aventuras de la epistemología ambiental*. México: Siglo XXI.

- Nuño, A. (2017). Campo de Formación Académica. Programas de Estudio, Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social. En A. N. Mayer. *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. México, México: SEP.
- Rojas, E., Quintero, J., & Aneizar, R. (2003). Investigación Pedagógica en el Currículo de educación ambiental en la Universidad de Caldas Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación* , 2.
- UNESCO. (2007). *Carta de la Tierra*. México, D.F., México: Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT).
- Vieyra, A., & Larrazábal, A. (. (2014). *Urbanización, Sociedad y Ambiente: Experiencias en Sociedades Medias* (1ª Ed.). Morelia, Michoacán, México: Centro de Investigaciones en Geografía Ambiental, UNAM, SEMARNAT.

ANEXO

Imágenes



Foto 1. Inundaciones en 24 localidad de Morelia tras tromba



Foto 2.
Río Chico



Foto 3. Desagüe
en el Río Chico



Foto 4. Acueducto de Morelia.



Foto 5. Río Chico



Foto 6. Ladrones de agua



Foto 7. Pila del Santo Niño.



Foto 8. Pila del ángel.

REFLEXIÓN SOBRE EL TIEMPO HISTÓRICO Y UNA PROPUESTA PARA SU ENSEÑANZA

JHONATAN RUIZ ORTIZ
Universidad del Tolima - Colombia

Resumen

Para nadie es un secreto que los procesos educativos a nivel mundial requieren de un cambio drástico, y en especial en Colombia; donde el cuerpo docente (en su gran mayoría) a decidido ser ajeno a las transformaciones que hoy en día se han logrado con la investigación en didáctica y más específicamente con en el Tiempo Histórico. De allí nace esta reflexión que busca dar a conocer a los docentes y a los mismos en formación ese nuevo espectro que existe en el desarrollo educativo; que es lo que llamamos el Tiempo Histórico. Aquí se realiza una reflexión sobre algunos autores que narran la importancia de este concepto y ayudan a entenderlo de manera más profunda. Sin dejar atrás estas recomendaciones, de igual manera, se realiza una propuesta donde por medio de la aplicación de una temática en especifica llamada “La Colonia en la Nueva Granada” se utiliza el tiempo histórico para lograr una mejor aprehensión de las temáticas en los estudiantes.

Palabras clave: tiempo histórico, propuesta, enseñanza y didáctica.

Para la presente reflexión y para la propuesta se utilizaron textos base sobre la información que se quería estudiar, en este caso sobre el “Tiempo Histórico” y su desarrollo pertinente en el aula dejando como base una propuesta para la enseñanza de “Las descendencias africanas en la Colonia Española en América” más puntualmente en la Nueva Granada, para tal efecto se atraviesan autores de diferentes indoles y pensamientos para poder nutrir de manera más eficiente la propuesta y el desarrollo de la presente reflexión, de igual manera cabe resaltar que la base de esta reflexión nace del desarrollo de una asignatura de mi plan de estudios en el pregrado Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad del Tolima (Colombia) denominada “Didáctica de la Historia 1”.

Para poder iniciar con todo el recorrido sobre el Tiempo Histórico es importante en un primer momento Moradiellos (2011) quien divide su texto en cinco partes que aborda con profundidad.

- La primera parte la titula “Historia, conocimiento científico y método científico” donde realiza la explicación de la transformación que ha sufrido la historia desde los inicios de lo que se consideraba dicha disciplina hasta llegar a convertirse en una ciencia, de igual manera las relaciones que tenían las ciencias con lo que no era considerado científico y la adopción del método científico con enfoque positivista de las ciencias humanas y sociales.
- La segunda parte la titula “Los métodos de la historia y el imperio de las fuentes probatorias” donde desarrolla de manera clara y lineal la evolución de la historia a través de los años, pero llegando hasta el siglo XIX.
- La tercera parte la titula “La eclosión de métodos históricos plurales en la primera mitad del siglo XX”, allí continúa con el relato de la evolución de la historia a partir del siglo XX, pero teniendo en cuenta que esta se fusiona con los métodos históricos y nacen las subdisciplinas de la historia para facilitar su comprensión y estudio.
- La cuarta parte la titula “Las corrientes historiográficas en la segunda mitad del siglo XX”, en esta parte el autor nos comenta las transformaciones que tuvo la historia, pero apoyándose en los métodos y en las subdisciplinas que nacen en este siglo, de igual manera nos deja claro que la historia no necesariamente necesita del método científico o del positivismo para poder establecerse como ciencia, ni tampoco para poderse estudiar.
- Y en el quinto apartado que se titula “Recapitulación final sobre métodos, técnicas y fuentes históricas”, el autor realiza una conceptualización de los métodos historiográficos que existen hoy día, y que permiten el estudio de la historia, adicional nos comenta ¿qué es una fuente? y ¿qué se puede tomar como fuente?, sin dejar atrás la concepción de que existen corrientes en la historia cuantitativas y cualitativas; y que dependiendo el enfoque metodológico se debe escoger la más acorde al proceso que se quiera realizar.

Para poder continuar con la contextualización sobre el “Tiempo Histórico” en un segundo momento se tratan a los autores Feliu & Hernández (2011) quienes nos comentan en la Idea Clave 1, la importancia de que nuestros estudiantes comprendan el tiempo, pero aún más allá que entiendan el tiempo histórico, para este proceso los autores proponen trabajar en ellos la sucesión, la posición en el tiempo, la reversibilidad, la simultaneidad, la continuidad y el cambio; los cuales explican a cabalidad y adicional a esto los autores proponen diferentes formas de trabajo.

En la Idea Clave 2, los autores proponen incentivar en nuestros estudiantes, algunas habilidades claves para el desarrollo del tiempo y del tiempo histórico, tales como medir el tiempo y el tiempo histórico, utilizar la cotidianidad para la aplicación de temáticas, hacer énfasis en la utilización de herramientas que permiten medir el tiempo, tener en cuenta el tiempo vivido, percibido

y concebido de los niños, así como otras actividades que permiten que los niños se apropien de las temáticas propuestas, como la representación gráfica del tiempo. Las dos Ideas Claves presentan unas orientaciones que los autores describen para cada ciclo de educación para poner en práctica estas Ideas Claves.

Teniendo en cuenta estos dos primeros textos es pertinente tratar algunas temáticas que proponen los autores desde perspectivas diferentes, inicialmente el autor Moradiellos (2011) hace una descripción exhaustiva de la evolución de la historia, donde nos pone de presente como la misma ha logrado salir del método científico positivista, para encontrar otras corrientes que le permiten a los historiadores y en nuestro caso como docentes, tratar las temáticas de historia desde otras perspectivas; y esto es lo que nos permite, precisamente, el tiempo histórico, observar la historia no como esa materia aburrida, sino como una ciencia que permite la comprensión del presente y del futuro, teniendo en cuenta nuestro pasado.

Para que los estudiantes logren esa apropiación del tiempo histórico, toca tratar varios conceptos los cuales comentan los autores Feliu & Hernández (2011), uno de ellos es la *sucesión*, la cual permite que el estudiante entienda que los hechos tienen un antes y un después que debe ser analizado para comprender ese hecho; otro concepto es la *posición en el tiempo*, el cual ubica en un presente, pasado o futuro el hecho que se esté estudiando; otro concepto es la *reversibilidad* el cual permite ver el hecho en todas las direcciones posibles aunque desde mi perspectiva consideraría que es un poco complejo de manejar en niños, sería un concepto para analizar con estudiantes de secundaria; otro concepto a tratar es la *simultaneidad*, el cual permite observar que mientras ese hecho estaba ocurriendo, muchos otros hechos sucedían a la par, ya fuera en el mismo lugar o en diferentes contextos, este sería al modo de ver el concepto más importante, porque permite abrir la malgama de creatividad e imaginación en los estudiantes al poder idealizar lo que sucedía simultáneamente, adicional la educación se centra algunas veces en los pensamientos eurocentristas y este concepto permitiría ver que está sucediendo en otros espacios; y los últimos conceptos son *continuidad y cambio*, los cuales analizan los elementos que se han transformado o que continúan siendo iguales en el tiempo.

Por eso al reflexionar al respecto, las temáticas que se deben de enseñar en la escuela son pertinentes para muchas conceptualizaciones de nuestro contexto, pero si los estudiantes no se apropian de estos conceptos que maneja el tiempo histórico, de nada servirá que aprendan por aprender sobre determinado hecho que haya ocurrido en el pasado, porque el estudiante no encontrará la aplicación adecuada del mismo en su contexto, pero claramente en un lugar más importante entender su ahora.

Hay algo con lo que concuerdan los autores de ambos textos, y que considero es muy importante para la apropiación de los hechos y del tiempo histórico, y son las *fuentes historiográficas*; como lo comenta Moradiellos (2011), las fuentes pueden ser primarias si se toman directamente desde donde surgió el hecho y secundarias si son tomadas de otros autores que ya trabajaron las fuentes primarias.

Lo más enriquecedor de esto es que las *fuentes* no se centran solo en textos y escritos, como erróneamente lo hacen en la escuela, sino que también se pueden tratar a través de imágenes, videos, películas, estadísticas, testimonios, observando edificios y herramientas que se hayan utilizado en otras épocas, como múltiples tipos de fuentes que existen en la actualidad. Y esto es algo que también dejan claro los autores Feliu & Hernández (2011), al hacer énfasis en las actividades que proponen en cada uno de los ítems que ellos plantean, ya que esas actividades toman diferentes *fuentes* para que los estudiantes se puedan apropiar de la temática o del hecho que se vaya a estudiar.

No estaría de acuerdo con lo que comentan Feliu & Hernández (2011), sobre utilizar conceptos para los niños (entendiéndose estos niños de niveles de educación infantil y primer ciclo de educación primaria), debido a que en estas edades los niños pueden referirse a nociones, no a conceptos, al momento en el que se le pregunte al niño sobre el concepto de *x* término, no va a definir qué significa sino que va a ejemplificar este término, es decir va a contar con nociones como se había mencionado anteriormente; una vez el niño termine todo su ciclo primario de educación y a partir de las múltiples nociones que haya guardado, podrá realizar la conceptualización del término *x*, por eso al niño no hay que hablarle del concepto, sino de la noción.

De igual manera, no se estaría en concordancia con emplear la *Representación Gráfica del Tiempo* propuesta por Feliu & Hernández (2011), debido a que la historia no es lineal, sino que es un conglomerado de hechos que van en diferentes direcciones y que permiten observar situaciones en diferentes matices y en diferentes épocas, atribuyendo esto último al tiempo histórico; el hecho de observar la historia mediante un friso cronológico permitirá que los estudiantes se apropien de la historia de manera lineal, y significará un retraso en las habilidades que se quieren enseñar o que se hayan avanzado en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Por el contrario son pertinentes los verbos que utilizan los autores Feliu & Hernández (2011) en la orientaciones que proponen para poner en práctica las Ideas Claves, tales verbos son asociar, asumir, iniciar, conocer, coordinar, dominar, saber, entre otros; estos permiten una apropiación del tema a trabajar y buscan que el estudiante desarrolle una destreza; de igual manera es importante que las habilidades que se generan en estas orientaciones no responden a que el estudiante aprenda una temática o un hecho en particular, sino que se apropie de esos conceptos de tiempo histórico y los use en su vida cotidiana, para así lograr un mejor entendimiento a partir de diferentes actividades que proponen los autores.

Por otro lado, es interesante la propuesta que mencionan Feliu & Hernández (2011), que han hecho otros autores sobre generar diferentes ópticas de los periodos de la historia, porque como lo mencionan ellos las etapas que se proponen generalmente son muy dispares y pueden generar confusión en los estudiantes, por tal motivo sería pertinente observar estos periodos desde otras perspectivas como las que los autores mencionan, ya sean por los modos de producción, por los modos económicos, y porque no proponer unos modos culturales, sociales, educativos, entre otros.

Dentro de los *métodos historiográficos* que expone Moradiellos (2011), se podría tomar para la aplicación en la escuela el Método Micro histórico (aunque claro teniendo en cuenta el contexto de la escuela), debido a que este toma en cuenta la relación espacio – tiempo, y se conceptualiza desde lo más mínimo de la escala de análisis y se aprovecha al máximo las fuentes que se toman para su desarrollo, esto va a permitir que el estudiante puede realizar la aplicación de los nociones aprendidas para el tiempo histórico de manera más eficiente y fácil, ya que pudiendo observar desde algo tan mínimo el estudiante podrá tener en cuenta cada punto y luego poderlo llevar a un contexto macro.

Los dos textos ofrecen a los lectores múltiples herramientas para la enseñanza del tiempo histórico, aunque claramente el texto de Moradiellos (2011) hace más un recuento de la historia como ciencia a través del tiempo y de las múltiples transformaciones que ha sufrido, pero es importante poder conocer los cambios y los nuevos métodos que rigen la historia para poder encontrar el más adecuado para emplear con los estudiantes; mientras que el texto de los autores Feliu & Hernández (2011), realizan una propuesta clara para la enseñanza del tiempo histórico, con actividades muy interesantes y pertinentes para trabajar en la escuela.

El inconveniente se encuentra en poder transformar el pensamiento de los estudiantes que están en formación, la idea no es formar historiadores, sino estudiantes aptos para entender y comprender la historia no solo de su país, sino la del mundo en general, pero el inconveniente está al finalizar la etapa secundaria de cada estudiante, porque “parece que al finalizar la escolaridad obligatoria los aprendizajes del alumnado sobre la historia están formados por una serie de elementos aislados, hechos, personajes y fechas, y algunos tópicos sobre conceptos como descubrimiento, revolución o progreso” (Pagès & Santisteban, 2010, p. 285), por eso es necesario brindar las herramientas correspondientes a los estudiantes.

Para tales efectos como se mencionaba anteriormente, el docente debe realizar un andamiaje al estudiante apoyándose en múltiples ciencias, para poder proporcionarle a este mismo las herramientas que le permitan entender el tiempo, ya que “el tiempo es un concepto de gran complejidad y sólo lo podemos comprender desde una mirada amplia y transdisciplinar. El tiempo está presente en nuestra vida, una vida organizada alrededor del reloj, los horarios y el calendario” (Pagès & Santisteban, 2010, p. 282), y desde las Ciencias Sociales como asignatura se tiene el deber de realizar estos procesos de enseñanza – aprendizaje, porque el tiempo está relacionado en todos los aspectos de la vida, y siempre los docentes tendrán que transformar la educación y que no vuelva a ocurrir los desastres didácticos del siglo anterior,

Hasta principios del s. XX, la historia se reducía al conocimiento cronológico de sus hechos, a una sucesión lineal de los eventos en los que se destacaban las acciones gloriosas o fracasadas de distintos personajes importantes con sus fechas clave. Los diferentes acontecimientos históricos que se enseñan en la escuela, se han transmitido desde una perspectiva positivista (Díaz Villafañez, 2016, p. 46).

Y es que a pesar de los errores cometidos en el pasado aún se piensa desde una manera positivista el proceso de enseñanza – aprendizaje, porque los docentes aún están en el proceso de transición de entender cómo se debe realizar el proceso didáctico para lograr que la educación tenga por objetivo también,

Estudiamos el tiempo para saber qué hora es, qué día es hoy, cuándo tenemos que celebrar los cumpleaños o para comprender por qué hay gente que no los quiere celebrar. Para poder decir qué pasaba en el mundo cuando yo nací, qué película hacían en los cines, qué canción se escuchaba, qué conflictos existían o quién mandaba, qué era noticia o cómo era mi ciudad (Pagès & Santisteban, 2010, p. 282).

Y por eso entender el tiempo va mucho más allá de saber estos aspectos, por eso es que entra allí el tiempo histórico como herramienta, como metodología, como proceso de entendimiento para nuestros estudiantes, y de igual manera es tarea de nosotros como docentes hacer el proceso correcto, como por ejemplo hacer la diferenciación entre lo que es el tiempo personal y el tiempo histórico, “una primera aproximación al concepto tiempo, que nos será muy útil fundamentalmente en la etapa de infantil y en los primeros cursos de la educación primaria, es la diferencia entre el tiempo personal y el tiempo histórico” (Díaz Villafañez, 2016, p. 45), partiendo de este punto será más fácil para los estudiantes entender el trabajo que se quiere realizar con ellos.

A partir de aquí y desarrollando el tiempo histórico el estudiante tendrá las habilidades que le permitirán entender de manera escalar el tiempo, “el asentamiento de la temporalidad le vamos edificando durante toda nuestra vida, por eso es necesario que desde un primer momento la escuela

ayude al niño/a a construir estructuras temporales cada vez más completas y complejas” (Díaz Villafañez, 2016, p. 50), para que una vez que termine su proceso educativo, tenga esas herramientas básicas, que le ayudaran en todos los ámbitos de la vida, ya sean profesionales, educativos, culturales, entre otros, porque “la construcción de la temporalidad, sin embargo, se realiza durante toda la vida. La escuela puede ayudar a que los niños y niñas formen estructuras temporales cada vez más ricas y funcionales” (Pagès & Santisteban, 2010, p. 287).

Pero como lo mencionábamos anteriormente “actualmente existen diferentes propuestas que comienzan a caminar en esta línea, pero todavía dominan las enseñanzas basadas en una racionalidad positivista y en una concepción lineal del tiempo histórico” (Pagès & Santisteban, 2010, p. 286), entonces nuevamente se reitera que es importante la transformación de la concepción del tiempo histórico.

Propuesta de trabajo en el aula

A continuación, se expone una propuesta para la enseñanza del tiempo histórico en la escuela con base en una temática que afectó el desarrollo de nuestra historia colombiana: Las descendencias africanas en la Colonia Española en América. Para tal efecto se inicia con una identificación básica del contexto, es importante aclarar que la propuesta se puede desarrollar en cualquier entorno, pero se quiere dejar un punto de partida básico.

Identificación:

Duración: 2 sesiones o 2 clases.

Curso: 5º Grado de la Básica Primaria.

Edades: 9 – 12 años.

Institución: I.E.T. Alfonso Palacios Ruda ubicada en la Comuna 8 de la ciudad de Ibagué, en el Departamento del Tolima, Colombia.

Se continua con una contextualización del proceso que se llevará con la temática propuesta.

Contextualización:

Temática Central: La Colonia.

Subtema a trabajar: Descendencias africanas en La Colonia.

Tiempo en el cual se desarrolla la temática: Siglo XVII.

Lugar donde se desarrolla la temática: Nueva Granada (Actual Colombia).

Para poder desarrollar un proceso de enseñanza – aprendizaje es importante trazar un objetivo central.

Objetivo

Comprender los legados de la cultura africana presentes durante La Colonia en la Nueva Granada y sus influencias en la actualidad.

En la presente justificación se busca tener una base legal y estructural de donde se fundamenta el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Justificación

Todos los procesos históricos tienen relevancia en la vida cotidiana que llevamos hoy en día, por eso es importante reconocer los contextos de las vivencias en la Colonia, no solo los procesos en los cuales estuvieron inmersos los “próceres de la patria”, sino aquellos que casi no son estudiados en las aulas de las instituciones educativas, pero que tienen gran importancia para contextualizar al estudiante en sus actividades diarias y sus creencias religiosas.

Según la Ley 70 de 1993, el Decreto 1122 de 1998 y la Constitución Política de Colombia de 1991, existen unas disposiciones generales que exigen que sea reconocida la cátedra de afrocolombianidad a nivel nacional, con el fin de reconocer que somos un país intercultural, que posee múltiples personas con distintas formas tanto físicas como internas, por eso es pertinente desde un inicio reconocer la importancia de las raíces y las descendencias africanas con el fin de entender su influencia en las múltiples representaciones culturales de La Colonia y que se encuentran vigentes hoy en día.

Por otro lado, los DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje) V.1 para el área de Ciencias Sociales (los cuales para Colombia son los derechos que los estudiantes deben aprender en cada nivel educativo), establece el siguiente objetivo que por medio de La Colonia se debe desarrollar, cabe recalcar que para el presente documento se realizó un ajuste de este objetivo para encajar en el subtema planteado:

Derecho Básico de Aprendizaje:

- Comprende las prácticas espirituales realizadas por los africanos en la Colonia y sus influencias en los procesos culturales actuales.

Para el caso colombiano las evidencias de aprendizaje son las habilidades que logrará obtener el estudiante una vez finalice esta etapa de aprendizaje.

Evidencias de aprendizaje:

- Identifica los legados espirituales de los africanos en la Nueva Granada.
- Explica tradiciones y costumbres propias de los africanos respecto a los procesos espirituales.
- Describe el intercambio de saberes que históricamente se ha dado entre las culturas africanas y las otras culturas presentes en Colombia.
- Reconoce las influencias de los legados espirituales de los africanos en las prácticas religiosas de la actualidad transmitidos desde La Colonia.

Guía de Trabajo

Para el desarrollo de la clase se propone realizarla mediante los siguientes momentos:

1. Apertura: Se efectúan los saludos correspondientes y se propone una actividad lúdica que permita que los estudiantes suelten todas las malas energías que tengan y empiecen las actividades concentradamente.
2. Exploración: En este momento se propone realizar varias preguntas problematizadoras para empezar a contextualizar a los educandos en la temática a trabajar, de igual manera es importante realizar un momento de “lluvia de ideas” para saber que saben los educandos y poder tener una noción de dónde empezar la conceptualización. Las propuestas de preguntas Problematizadoras son las siguientes:

- ¿Cómo crees que vivían las personas en la época de la Colonia en la Nueva Granada? ¿Todos vivían de la misma manera?
 - ¿Para ti que es un esclavo, un africano y un afrodescendiente?
 - ¿Cómo crees que eran las prácticas religiosas en la época de la Colonia en la Nueva Granada?
 - ¿Para ti qué es espiritualidad? ¿Es lo mismo que religiosidad? ¿Tiene que ver con la religión?
3. Socialización: En este momento se propone utilizar el mapa conceptual planteado en el Contenido para la explicación de la temática, sin dejar atrás las ideas previas que hayan dado los estudiantes, ya que según Ramírez (2016) es muy importante aterrizar la temática al contexto de los estudiantes, ya que se debe facilitar la construcción de los contenidos de aprendizaje por parte de los educandos. De igual manera para la enseñanza del tiempo histórico se va a tomar como referencia a la autora Laura Valledor, donde expresa “que los conceptos que integran el metaconcepto de tiempo histórico son, en términos generales, el cambio, la continuidad, la simultaneidad, la periodización, la cronología y las duraciones: corta, mediana y larga” (Valledor, 2013, p. 6), los cuales estarán expresos en el Contenido en la Tabla 1.
 4. Actividades: Su propuesta está planteada en el eje Actividades, allí se ponen en contexto varias preguntas que incentivan a los estudiantes a pensar en posibilidades desde sus contextos y sus realidades, teniendo en cuenta que la construcción de saberes debe darse desde la experiencia de cada uno de ellos.

Nota: Es importante tener claro el rol del docente – estudiante para poder realizar la aplicación de este proceso. De igual manera la definición del Modelo Pedagógico es el Cognitivo (Desarrollista).

Contenido

Figura 1. La información que se encuentra en el mapa conceptual fue extraída del texto de Maya Restrepo, L. A. (1996). África: Legados espirituales en la Nueva Granada, Siglo XVII. *Revistas Uniandes*, 29-42.

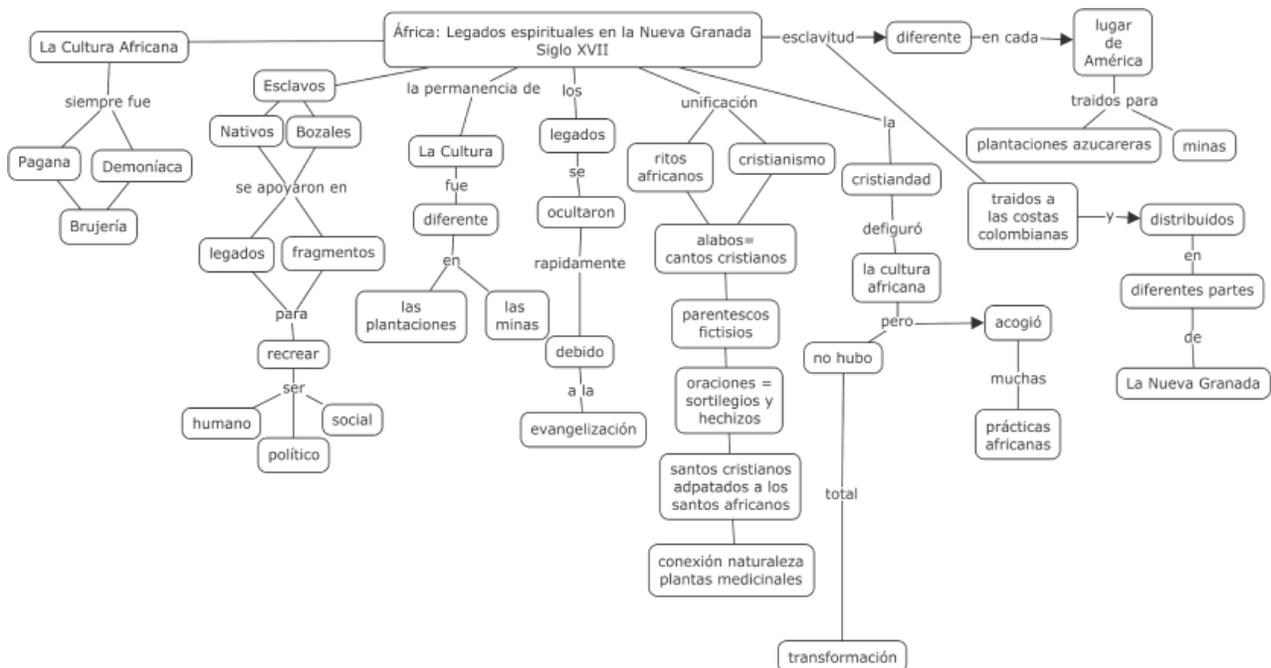


Tabla 1. Enseñanza del tiempo histórico. La información de la Variable/Dimensión y Subdimensión, fueron extraídas de “La comprensión del Tiempo Histórico en Estudiantes Chilenos” de la autora Laura Valledor (2013)

Variable/Dimensión	Subdimensión	Descripción
Cronología	Siglo	XVII
	Milenio	1600 – 1699
Periodización	Periodización	Cambios culturales
Cambio	Cambio	El proceso que se analizará será el cambio en los procesos culturales, como era antes de la llegada de los africanos, y como se convirtió una vez ellos se mezclaron con la cultura que ya se encontraba.
Simultaneidad	Al interior de una misma sociedad	¿En qué aspectos cambió la Nueva Granada una vez llegaron los africanos? (Económico, social, cultural, religioso)
Continuidad o Permanencia	Continuidad	La religión cristiana, ¿ha producido transformaciones, pero sigue intacta en la actualidad?
Duración	Tiempo medio o cíclico	La Nueva Granada y los legados africanos Siglo XVII
	Larga duración	Lugares donde llegaron los africanos y aún se encuentran asentados.

Según Valledor (2013) es importante enfatizar en estas seis dimensiones, dejando claro desde el inicio del año escolar que el tiempo histórico siempre se observará desde estas variables, y se debe realizar la aclaración de cada concepto para que el educando tenga claro cómo se realizará este tipo de aprendizaje.

Actividades

Para esta propuesta se plantea realizar algunas de las siguientes actividades:

- A partir de los recuerdos que tengas, expone: ¿En qué actividades cotidianas puedes ver reflejada alguna práctica africana?
- Teniendo en cuenta los apartados aprendidos en clase, reflexiona: ¿Cómo crees que eran las prácticas espirituales de los africanos cuando vivían en su continente?
- ¿Cómo crees que eran las prácticas espirituales de las otras culturas que habitaron en La Nueva Granada durante La Colonia?
- Por medio de una cartelera realizada en clase y en grupos, dibujar: ¿Cómo crees que vivían los esclavos africanos? ¿Cómo representaban sus costumbres espirituales y cómo eran sus alabos?
- ¿Dónde crees que se ubicaban las minas y las plantaciones azucareras? ¿Por qué se utilizaban a los africanos sólo para estas labores?
- ¿De qué parte de África venían los esclavizados?
- Elaborar un cuadro comparativo donde relacione los ritos africanos y la cristiandad.
- ¿Qué cambios y que progresos se dieron en los ritos africanos?

Evaluación

Debido a que en el Modelo Pedagógico es el Cognitivo (Desarrollista), no existe como tal un proceso de evaluación, ya que según Ramírez (2016) la evaluación cuantitativa no existe en este modelo, sino que se realiza un proceso de valoración cualitativa teniendo en cuenta los saberes y las experiencias de los estudiantes. Por este motivo se propone un debate entre los estudiantes, donde la mitad expondrá a favor de las prácticas espirituales de los africanos en la Colonia, y la otra mitad expondrá en contra de las prácticas espirituales, en este proceso se tendrá en cuenta los argumentos expuestos por los educandos, el respeto por la palabra y la organización de cada grupo.

Cabe mencionar que como se decía en un inicio el proceso de esta propuesta fue elaborada en el transcurso de la asignatura de Didáctica de la Historia 1, por tal motivo no se alcanzó a desarrollar para conocer la efectividad del 100 % de la misma, pero de igual forma el proceso de la construcción se realizó de manera eficiente y minuciosa, para lograr una propuesta sólida que permita la adaptación y apropiación en cualquier ámbito educativo. Pero sin dejar de realizar todos los procesos pertinentes para que los estudiantes se sientan contextualizados con la propuesta, porque como se sabe en este hecho histórico hubo un antes y un después.

CONCLUSIONES

El proceso de enseñanza y aprendizaje es una parte importante para el estudiante, por tal motivo es el deber del educador estar en un constante proceso de actualización, debido a que la educación están en constante cambio, ahí es donde comienza el inconveniente de enseñar las mismas cosas que se han enseñado desde el siglo XX (es decir, los docentes no se actualizan y utilizan las mismas metodologías del siglo anterior), como se menciona en el escrito, es aquí donde el Tiempo Histórico llega como una nueva fase en la enseñanza de la Historia, mezclada con la didáctica que no se puede dejar atrás junto con otras herramientas que el docente debe tener en cuenta al momento de preparar sus clases y también en los que se debe actualizar y cuestionar constantemente. El docente no puede dejar atrás estos conocimientos porque son los que le permiten desarrollar su labor de una manera más amena y facilitándole a sus estudiantes el aprendizaje de esta nueva fase.

El inconveniente en el caso colombiano, es que la gran mayoría de los docentes que hay de Ciencias Sociales en la Educación tanto Primaria como Secundaria están ajenos a los procesos de cambio que han surgido en los procesos de enseñanza y en los procesos de aprendizaje, por tal motivo aun en pleno siglo XXI los estudiantes terminan sus procesos de enseñanza aprendizaje sin entender cuál es la verdadera función del tiempo con relación al espacio, y la percepción crítica por ejemplo de los hechos históricos que han pasado en un país no sobrepasan la memorización y la repetición de los mismos.

En todo el proceso de andamiaje que realizamos los docentes debemos tener en cuenta la contextualización y las necesidades de cada estudiante, por tal motivo se tienen que observar cuales son estas para que, al momento de llegar a un aula, podamos ejecutar de manera eficiente y exitosa el aprendizaje de los alumnos, porque para nadie es un secreto que cada estudiante aprende de manera diferente y en tiempos diferentes (hablando de temporalidades), pero como se decía anteriormente estos procesos son los que el docente debe de tener en cuenta al momento de preparar sus clases y también en los que se debe actualizar y cuestionar constantemente.

Por último, queda realizar la recomendación para los docentes que deseen ejecutar la propuesta planteada en el presente escrito, antes de desarrollarla como se decía anteriormente tengan en

cuenta el contexto de sus estudiantes, y actualícese de manera constante para que sus estudiantes sean los beneficiados con sus procesos de enseñanza; también tenga en cuenta que el tema propuesto tiene una secuencialidad por tal motivo, si desea aplicarla debe realizar el recuento de los hechos ocurridos antes de la Nueva Granada (pero teniendo en cuenta el Tiempo Histórico), y cuando llegue a esta temática especificada en la propuesta, finalice con todo el proceso que conlleva al fin de la colonia, para que los estudiantes comprendan como fueron realmente todos los procesos, y pierdan esa venda que llevan o más bien que algunos docentes le pusieron sobre los hechos históricos ocurridos en la colonia, y como buen docente de Ciencias Sociales no deje atrás el espacio geográfico que termina siendo un buen referente para desarrollar la espacialidad de sus estudiantes y que obviamente no se puede desligar de la historia; ciencia que termina siendo una de las ramas más interesantes del conocimiento para entender la actualidad.

REFERENCIAS

- Congreso Nacional de Colombia, C. d. (1993). *Ley 70 de 1993*. Bogotá D.C.
- Constitución Política de Colombia*. (1991). Bogotá D.C.
- Díaz Villafañez, M. (2016). El aprendizaje del tiempo y su enseñanza en la Educación Primaria. *Tabanque Revista Pedagógica*, 29, 43-68.
- Feliu Torruella, M., & Hernández Cardona, F. X. (2011). Idea Clave 1 e Idea Clave 2. En M. Feliu Torruella, & F. X. Hernández Cardona, *12 Ideas Clave. Enseñar y aprender historia*. (21 - 44). Barcelona: Editorial Graó.
- Ministerio de Educación Nacional, M. (1998). *Decreto 1122 de Junio 18 de 1998*. Bogotá D.C.
- Ministerio de Educación Nacional, M. (2010). *Lineamientos Curriculares - Cátedra Estudios Afrocolombianos*. Bogotá D.C.
- Ministerio de Educación Nacional, M. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje V.1 Ciencias Sociales*. Bogotá D.C.
- Moradiellos, E. (2011). Métodos y técnicas de construcción del conocimiento histórico. En E. Moradiellos, *Geografía e historia. Complementos de la formación disciplinar* (47-62). Barcelona: Ministerio de Educación y Editorial Graó.
- Pagés, J., & Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la Educación Primaria. *Cad. Cedes, Campinas*, 30, 281-309.
- Ramírez, J. (2016). *Slideshare*. Recuperado de Slideshare: <https://www.slideshare.net/julianr261/modelo-pedagogico-cognitivo>
- Valledor, L. (2013). La comprensión del tiempo histórico en estudiantes chilenos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, pp. 3-12.

CINE Y DISCAPACIDAD: REFLEXIONES DESDE LA PEDAGOGÍA DE LA OTREDAD PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

**CRISTIAN GUSTAVO GUTIÉRREZ PINZÓN
MIGUEL ARTURO MAYORGA FOLKES
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia**

Resumen

En tiempos de constante divulgación sobre la inclusión, la diversidad y la multiculturalidad, es necesario cuestionar las prácticas visuales que tienden a convertir la otredad en estereotipos que siguen reproduciendo violencias naturalizadas en la escuela. En este sentido la representación de la discapacidad en el cine es un escenario donde confluyen diferentes discursos, prácticas y formas de enunciar que pueden ser llevadas al aula para estudiar los distintos contextos de emergencia y posibilidad dentro de unos marcos históricos y culturales específicos, en aras de producir conocimiento histórico sobre nuevas miradas, enfoques, realidades y sujetos. La presente ponencia tiene como objetivo reflexionar la enseñanza de la historia desde el diseño, la implementación y el análisis de una propuesta pedagógica desarrollada en la Institución Educativa Distrital Marruecos y Molinos en el 2015 a través de la relación cine y discapacidad con el fin de aportar al campo pedagógico y didáctico estrategias de enseñanza que busquen una transformación de la mirada.

Para lograr lo anterior, es necesario leer la discapacidad desde una producción histórica en la que diferentes líneas epistemológicas disputan las maneras en que se construye y representa, lo que implica concebir una serie de tensiones en el aula que resaltan la relación ideológica y hegemónica a través de la mirada del profesor y los estudiantes. Por consiguiente, la representación de la discapacidad se vuelve fundamental a la hora de otorgar marcos de legibilidad, con los cuales se da sentido a una población asignada arbitrariamente como “discapacitados”.

Palabras clave: enseñanza de la historia, discapacidad, representación, pedagogía de la otredad.

Diversidad, inclusión y multiculturalidad: ¿Por qué hablar de discapacidad en el aula?

Presenciamos una época en la que es habitual mostrar preocupación por el bienestar del planeta y de cualquier forma de vida. Las acciones políticamente correctas son noticia semana tras semana, es común ver cómo personajes reconocidos elaboran propuestas audiovisuales, como propagandas, video-clips, películas, cortos, animaciones entre otras, donde buscan “concientizar” a la sociedad de problemas que debemos “superar”.

Es así como los nuevos discursos inclusivos, ecológicos y morales, han marcado gran parte de las prácticas institucionales y de legislaciones que de alguna manera deben ser tratadas en la agenda política de cada país. Parece entonces ser una obligación creer en que la solución a todos nuestros problemas es construir una sociedad multicultural, pluralista, incluyente que se preocupa por su medio ambiente y por demás formas de vida. El discurso de la alteridad, no ha configurado “al otro” de manera uniforme y específica, ni tampoco de manera inamovible. Esta configuración ha venido variando, incorporando y sustrayendo características, maneras de nombrar, representar y relacionar a este sujeto determinado con otros. Jorge Larrosa y Carlos Skliar (2001), ofrecen una interesante perspectiva sobre la forma en la cual en el “presente” que vivimos se ha configurado una alteridad particular, pero para lograr visibilizarla, es necesario dar un vistazo detallado a este “Nuestro tiempo”:

Lo nuestro no es el lamento, ni el entusiasmo, ni la serenidad, sino el desconcierto. Por esto lo nuestro es más bien un tono caótico en el que lo incomprendible de lo que somos se nos da disperso y confuso, desordenado, desafinado, en un murmullo desconcertado y desconcertante hecho de disonancias, de fragmentos, de discontinuidades, de silencios, de azares, y de ruidos (Skliar & Larrosa, 2001, pág. 12).

Lo nuestro es el desconcierto de la total incertidumbre, vivimos en el tiempo de la perplejidad (Larrosa y Skliar, 2001). Se nos presentan en este inestable escenario toda una urdimbre de formas de vida, marcas e identidades, que logran complejizar aún más el panorama, de acuerdo con los autores parecemos estar presenciando la ruina de todos los proyectos modernos, “...con los que el hombre occidental ha querido construir un mundo ordenado a su imagen y semejanza” (Larrosa y Skliar, 2001, pág. 13), pues los efectos de la incertidumbre, dispersión y confusión del presente, logran sobreponerse a estos intentos. Sin embargo, tales lógicas que buscan configurar el mundo desde un orden y una visión específica, siguen presentándose, de formas cada vez más sutiles, con el fin de lograr el menor traumatismo posible. Es debido a esto, que van cobrando relevancia términos como la pluralidad, la multiculturalidad, la diversidad, que no buscan cuestionar la visión unívoca y unidireccional que trata de plantearse, sino simplemente, lograr una “convivencia” lo más respetuosa posible (Larrosa y Skliar, 2001).

Para este fin, se ha ido modelando un sujeto (el sujeto desde la normalidad), del cual se esperan este tipo de “virtudes”, apto para poder vivir en armonía con otro tipo de sujetos con diferencias con respecto a sí mismo, claro está, siempre y cuando estas diferencias sean cuantificables, legibles y los sujetos (otros) sean capaces de mantenerlas al mínimo con el fin de insertarse en los procesos productivos, culturales, identitarios etc., propios de “occidente”. Este sujeto que se modela, desde el saber occidental, es el sujeto que “comprende”, y es en ese acto de comprensión, que el sujeto es capaz de conocer la diferencia desde sí mismo, desde su propia construcción, busca traducir la

otredad, ejercer una mediación, un “puente” que siempre resulta unidireccional, la concibe desde sí y para sí, se adueña de la diferencia (Larrosa y Skliar, 2001). Es común observar entonces, que desde los últimos años se ha desarrollado una política educativa de integración e inclusión desde una mirada cómoda. Dicha comodidad está conferida a resaltar la necesidad de abordar la diferencia, siempre y cuando esta pueda cumplir los estándares o metas que la sociedad imponga en el actual mercado.

En esta línea de análisis, se encuentra el trabajo de Silvia Duschatzky y Carlos Skliar (2000), que busca poner en sospecha el discurso de la diversidad, pues, según los autores, se ha moldeado un “travestismo discursivo” en occidente, que atañe términos como la diversidad, cultura, identidad, inclusión/exclusión, que buscan gobernar la forma en la cual representamos. Importante para observar los actuales sistemas educativos. Con el fin de problematizar esto, desarrollan tres visiones en torno a la alteridad.

En primer lugar, “El otro como fuente de todo mal”. Desde este punto de vista, se indica que en esta forma de concebir al otro, no sólo ha actuado la eliminación física como tal, sino también, “la coacción interna mediante la regulación de leyes, costumbres y moralidades” (Duschatzky & Skliar, 2000, pág. 35). Este tipo de prácticas surge en la Modernidad, como estrategias de control y regulación de la alteridad, que en este contexto tuvo como primer implicación la “Demonización del otro”, y la invención de éste para depender de las traducciones oficiales sin existir por fuera de las mismas.

Se convierte esta forma en un problema de traducción, pues opera como un “eterno retorno a la misma lengua”, solo se explica al otro desde la visión propia, y de representación, pues el fin de la propuesta es el control de la mirada sobre esa figura extraña. Se ejecuta nuevamente un binarismo, en dónde el otro es usado como medio de justificación, para mostrar lo civilizados que somos, frente a la barbarie, el atraso, lo primitivo, lo salvaje.

En segundo lugar, “Los otros como sujetos plenos de una marca cultural”. Esta perspectiva parte del supuesto “...de que las culturas representan comunidades homogéneas de creencias y estilos de vida” (Duschatzky & Skliar, 2000, pág. 40), que cada sujeto, logra unas identidades plenas, casi que esenciales, a partir de unas “marcas únicas de identificación”, es decir, el hecho de nacer en una determinada etnia, cultura, clase social, etc., otorga unas cualidades identitarias casi que ontológicas. Por consiguiente, no se puede establecer una hibridación entre sujetos de diferentes culturas, etnias, clases sociales, etc., y allí entra el discurso de la diversidad y el multiculturalismo, como mecanismos de diálogo o relacionamiento entre sujetos con diferentes marcas identitarias, siempre desde una posición de la totalidad y la universalidad de los desarrollos de las lógicas occidentales, es decir, es la universalidad la que permite hablar de diversidad y multiculturalismo.

En tercer y último lugar, “El otro como alguien a tolerar”. Esta configuración de la alteridad, surge en una tensión similar a la anterior, pero con un énfasis mayor en la “igualdad”, y es precisamente este el inconveniente, no que se busque que no haya distinciones entre los sujetos debido a sus cualidades, sino que este discurso de la tolerancia, al configurarse desde la “igualdad”, dejó de lado la diferencia, se encargó de formar una percepción homogeneizadora, que, al igual que en los otros casos, se encargó de apropiarse de la diferencia, de administrar las fronteras que la separaban de lo “normal”. A su vez, si bien plantea también la idea de una convivencia lo más armónica posible, no pone en cuestión el modelo social de exclusión, “...corre el riesgo de transformarse en un pensamiento de la desmemoria, de la conciliación con el pasado, en un pensamiento frágil, light, que no convoca a la interrogación y que intenta despejar todo malestar” (Duschatzky & Skliar, 2000, pág. 50).

Se puede encontrar en lo desarrollado por los autores anteriormente citados, que hay un elemento central con respecto a la alteridad y es el que nos permite posicionarnos frente a esta configuración discursiva, pues tratar de observar o definirla, fuera de nosotros, como algo ajeno, sería reproducir el discurso de la misma forma que se ha venido haciendo.

Cine y discapacidad

El cine se encuentra enmarcado dentro de unas determinadas relaciones de poder, que significan y son productoras y reproductoras de subjetividades, resulta tan fuerte porque es atractivo, porque “no es el poder que vigila y castiga, es el poder que seduce” (Castro, 2000), porque está inmerso en cada momento de nuestra cotidianidad y la forma en la cual nos hemos convertido en sujetos, porque nos ha brindado unas pautas y marcos bajo los cuales somos o no normales, según los cuales podemos resultar legibles. Esta forma particular de movilizar el poder “mediante uso de imágenes, sonidos, gestos, diálogos y espectáculo, para crear la posibilidad de que la gente se eduque para actuar, hablar, pensar, sentir, desear y comportarse” (Giroux, 2003), implica que su análisis, desde nuestro punto de vista cobre tanta relevancia.

Desde esta posición, es el lenguaje el que se encuentra en el centro del problema, y este, se encuentra en constante proceso de cambio, contradicción y pugna, en este sentido, al ser el cine un lenguaje, presenta también estas características, “Los textos filmicos ponen potencialmente en juego, conflictos estructurales activos e imposibles de sintetizar. Más que una estructura significativa clara, un texto es un campo de batalla, con fuerzas centrípetas y centrífugas que se enfrentan” (Fernández, 2008).

Al enfrentarnos a la enseñanza de la historia, nos encontramos a nivel pedagógico con una amplia elaboración y producción, en donde el cine se ha utilizado como herramienta para potenciar o reestructurar conocimientos. En nuestro caso el cine es un vehículo de significación que permite construir un diálogo de aprendizaje en el aula desde el ejercicio de educación de la mirada para re-significar desde una reflexión ética de las prácticas cotidianas la ideología predominante. Consideramos que el campo de acción de la enseñanza y la reflexión pedagógica no puede ser devaluado por las preocupaciones investigativas de la historiografía o de los historiadores, es necesario escurrir en aspectos, sujetos, prácticas, representaciones y demás presentes en la escuela para crear proyectos pedagógicos acordes a las necesidades e intereses del contexto.

Es en este espacio donde encontramos a esos sujetos que han sido silenciados por los diferentes marcos de normatividad moderna operantes a nivel social, cuyos campos de posibilidad se limitan de acuerdo a una serie de instituciones y configuraciones previas. Es el caso de la discapacidad, como discurso, como la contingencia de un grupo de sujetos con características heterogéneas y particulares sobre quienes se ha hablado y en limitadas ocasiones se permite hablar.

De esta forma, empezamos a interesarnos en la discapacidad como categoría de análisis para el trabajo en la escuela; nuestra ponencia cuestiona aquellas formas de observar la discapacidad, desde lugares neutros o imparciales, pues el término discapacidad implica una matización lingüística, que responde a un posicionamiento conceptual. Como lo afirma María López, “No existe teoría alguna que sea neutra. Toda teoría acerca de la discapacidad aspira a una ‘comprensión social’ compartida, justifica prácticas y criterios determinados y es esencial para el fortalecimiento de las relaciones entre las personas” (González, 2006, p. 2). De ahí que reflexionemos la discapacidad como una construcción social, lo que implica entre otras cosas poner en discusión las prácticas dis-

cursivas que se ejercen y ejercemos para nombrarla, definirla y diferenciarla, pues el cine ha tenido un papel importante en su configuración.

Como lo hemos mencionado anteriormente, la discapacidad se trabaja desde diferentes líneas epistemológicas, disputándose una intención frente a lo “real” cuestión que supone concebir una serie de tensiones que resaltan la relación ideológica, hegemónica y epistemológica en cada teoría, situada a su vez, en un marco espacio – temporal donde se produce determinado conocimiento. “Intentar definir una realidad supone situarse frente a ella, pero, además, implica de algún modo tomar partido en la actuación práctica, cuando se trata de un aspecto de la vida humana tan peculiar como es el tema que abordamos” (González, 2006, p. 2).

En este sentido, nos distanciamos de lecturas “biologicistas” y psicológicas que traten la discapacidad como algo a arreglar, suponiendo que es una enfermedad o una condición que habla por sí misma, como también de lecturas reduccionistas, que pretendan explicar la discapacidad como una causa de una estructura específica a la que se le concede ontológicamente una esencialidad incuestionable, es decir, que para nosotros la discapacidad no es el resultado del modelo económico capitalista, aunque este tiene mucho que ver en su fijación, tampoco es el resultado de una diferenciación social establecida por percepciones naturales, y mucho menos es una construcción social limitada a la creación de una fuerza ajena a nosotros.

Se pretende reflexionar la categoría discapacidad como un campo de disputa, en donde confluyen diferentes discursos, prácticas y formas de ser y enunciar, por esta razón no decimos “el discapacitado” pues entendemos que este es un efecto de los discursos de la discapacidad. por lo que es más importante establecer la manera en la cual se articulan diferentes procesos que hacen posible hablar de discapacidad. De manera que esta ponencia no busca una representación correcta de “los discapacitados” en la escuela sino muchas lecturas que permitan abrir el espectro de la otredad.

Existen dos grandes aportes para la comunidad hispanohablante en este terreno, son los trabajos sobre la representación de la discapacidad en el cine de la revista *Medicina y Cine* de la universidad de Salamanca (2005), que lleva más de 14 años publicando investigaciones sobre el tema y la doctora en Neuropedagogía Olga María Alegre de la Rosa (2003) cuyos trabajos acerca de esta relación han resultado fundamentales para su reflexión en el ámbito escolar.

La enseñanza de la historia desde una pedagogía de la otredad: Educar la mirada

En esta propuesta, el cine cobra relevancia como objeto de análisis y a la vez como vehículo de significación para dimensionar la representación de la discapacidad en una tensión de lo normal y anormal en la escuela, entendiendo que el lenguaje cinematográfico utilizado puede contribuir a “educar la mirada” frente a dichas representaciones.

Las teorías de la comunicación clásicas establecieron una relación de rompecabezas entre los actores y los canales de mensaje, que ubicaban por separado y de manera lineal la tarea que cada uno cumplía: emisor/mensaje/receptor, ellos hacían posible comunicar a las masas de forma directa cualquier mensaje.

El problema es que el efecto no parece ser directo y las masas no parecen ser tan homogéneas ni tan manipulables. Según Stuart Hall (1980) el proceso de comunicación en términos audiovisuales adquiere otras condiciones que determinan su uso, es así como propone la relación entre producción, circulación, distribución/consumo, reproducción. En su análisis sobre los programas

televisivos en Gran Bretaña se remite a diferenciar dos momentos que consideramos importantes para nuestra forma de valorar la relación imagen - espectador.

Los momentos de “codificación” y “decodificación” son momentos determinados. Por ejemplo, un hecho histórico no puede ser transmitido en bruto por un noticiero televisivo. Los hechos sólo pueden ser significados dentro de las formas audiovisuales del discurso televisivo. En el momento en que un hecho histórico pasa bajo el signo del discurso se somete a todas las “reglas” formales y complejas a través de las cuales el lenguaje significa. Paradójicamente, el acontecimiento debe convertirse en una “historia” antes de convertirse en un acontecimiento comunicativo (Hall, 1980, p. 2).

Por consiguiente, la codificación describe la producción del mensaje que quiere ofrecerse, el ensamblaje, los códigos más apremiantes, o el más dominante. La decodificación por su parte describe el momento en el que el mensaje es distorsionado y apropiado de manera individual por el espectador. Así se puede constituir que el mensaje nunca es transparente, siempre está mediado en unas relaciones de poder y de códigos producidos históricamente.

Sin embargo, esto no quiere decir que el proceso sea relativo y caprichoso como para pensar que cada persona entiende lo que quiere, pues está de alguna manera determinado por las reglas del lenguaje junto con los procesos ideológicos y de clase en los que habita el espectador. Con base en lo anterior, la intención es que el espectador-estudiante pueda componer una imagen de él mismo como alguien activo en cualquier proceso de comunicación, ya sea informativo o de entretenimiento. Para tal tarea, retomamos la discusión de Ranciére (2010) sobre el espectador emancipado, en donde resaltamos tres puntos importantes para esta ponencia.

En primer lugar, cuestionar el deseo de emancipar bajo la lógica de la pedagogía clásica, es decir, pretender que el maestro posee una serie de conocimientos que debe enseñar y lograr que aprenda el estudiante. La relación clásica de un sujeto con una cantidad de conocimientos legítimos y otro que posee conocimientos ignorantes e inútiles, supone que al final del proceso, este último sería emancipado porque poseería determinados saberes. Consideramos que esta idea no permite pensar lugares de formación política en términos de diversidad, pues sugiere un camino único de análisis y reflexión.

En segundo lugar, observar que el cine al igual que el teatro está inmerso en unas discusiones morales que muchas veces deslegitiman su posición. Es ingenuo pensar que el cine tiene una condición mala en sí misma y que deberíamos dejar de verlo. O pensar que si lo vemos mucho, nos volvemos “idiotas”, crítica que es utilizada frecuentemente con programas y noticieros de televisión. Estas presunciones, limitan la mirada y convierten cualquier proceso en un estereotipo, reforzando así los cánones hegemónicos, “la emancipación comienza cuando se cuestiona de nuevo la oposición entre mirar y actuar, cuando se comprende que las evidencias que estructuran de esa manera las relaciones mismas del decir, del ver y el hacer pertenecen a la estructura de la dominación y de la sujeción” (Ranciére, 2010, p. 19)

En tercer lugar, aclarar que este proyecto busca crear las condiciones para que las imágenes empiecen a mirarse de una forma diferente a la habitual, para otorgar una carga política a su producción. A partir de estos argumentos consideramos importante proyectar la formación política desde lugares no esencialistas; parafraseando a Chantal Mouffe (1999, p. 32) para poder pensar hoy la política, es necesario elaborar una teoría de un sujeto descentrado, des-totalizado, construido en las intersecciones de las posiciones subjetivas. Lo que surge son perspectivas completamente nuevas para la acción política, que ni el liberalismo, con su idea de que el individuo sólo persigue su interés propio, ni el marxismo, con su reducción de todas las posiciones subjetivas a la clase, no sólo no pueden aprobar, sino ni siquiera imaginar.

Experiencia pedagógica en la Institución Educativa Distrital Molinos y Marruecos

En este apartado presentaremos brevemente una propuesta pedagógica desarrollada en la Institución Educativa Distrital Marruecos y Molinos, colegio público ubicado al sur de la ciudad de Bogotá. Buscamos generar espacios de reflexión que pudieran aportar a la formación política e histórica de los estudiantes. Es decir, que fueran capaces de problematizar y asumir la responsabilidad de tomar decisiones en lo social como acto político.

Para lo anterior, se trabajó desde el APP (aprendizaje por proyectos) estrategia transversal para articular las discusiones planteadas en torno a la discapacidad con las reflexiones teóricas desde la subjetividad, la narrativa y la formación política en términos del *Espectador emancipado* (Rancière, 2010) que trabajamos como el estudiante-emancipado.

Articular la discusión didáctica con la reflexión pedagógica, fue relevante para posicionar las acciones prácticas que desarrollamos en el aula. Esta relación fue posible gracias a conversaciones y lecturas sobre la noción de la didáctica que nos permitieron reflexionarla con algo más allá de un instrumento de trabajo. En este orden de ideas, el cine, la imagen y la narración se convirtieron en un escenario de re-significación para pensar las representaciones sociales en el aula. Lugar que visualizamos como un campo de fuerzas que producen subjetividad.

Por consiguiente, nuestra pregunta formativa fue: ¿De qué manera el análisis de películas, imágenes y narrativas centradas en la diferencia o en la tensión normal-anormal pueden convertirse en un vehículo de significación para intervenir la subjetividad y por consiguiente pensar la formación política del espectador-estudiante del colegio Marruecos y Molinos a través del aprendizaje por proyectos?

Para el desarrollo de la pregunta fue construir un propósito formativo articulador que relaciona el desarrollo teórico de la propuesta con la apuesta pedagógica. Este propósito fue: Formar políticamente al espectador estudiante a través de las narrativas presentes en el cine y la imagen frente a contextos históricos específicos. En la implementación de la propuesta se reflexionan las categorías incluidas en la pregunta de investigación que orientaron la propuesta pedagógica. (Narración de la diferencia, Político-Institucional y Problematización) que se convertirían en las fases de la misma.

Fase 1: Narración de la diferencia

El objetivo de esta fase era introducir el tema de las representaciones desde la subjetividad, para esto se desarrollaron tres temáticas, conceptual, práctica y analítica, que responden a las preguntas ¿Quién es el otro y qué decimos sobre él? Y ¿cómo me narro? Para lo anterior se organizaron cinco sesiones: 1. Presentación general de la propuesta, con nuestros intereses y el objetivo de formar políticamente a través del cine, la imagen y la narrativa. 2. Introducción a elementos técnicos del lenguaje cinematográfico para la realización de un primer ejercicio audiovisual donde nos mostraran su mirada frente a la tensión normal-anormal. 3. Exposición sobre los elementos que estructuran la representación, y su relación con los procesos históricos signo, símbolo, palabra, código, binarismo, historicidad de la palabra aplicados en el análisis de un episodio de South Park “La Palabra con M”. 4. Socialización de los ejercicios anteriormente realizados, abordar algunos aspectos adicionales del lenguaje cinematográfico como el guión 5. Ejercicio de narración acerca de un objeto que evoque un recuerdo con el cual se transformó una experiencia. Entrega de un guion relacionado con el objeto.

Primer momento de transición

¿Desde dónde hablo? Y ¿Cómo percibimos?

En la sesión número 5, el grupo se dividió en dos, cada uno realizó el ejercicio del objeto a través de la narración en primera persona. Posteriormente el primer grupo socializó la experiencia a partir de preguntas dirigidas hacia un objeto de interés. El segundo grupo, trabajó de manera más individual, escribiendo cada uno lo que era antes y después del objeto, luego relacionó su experiencia con el video: El Arte de la Comedia, basado en la vida del comediante Primo Rojas. Este espacio se definió como momento de transición, debido a importantes elementos de la fase narrativa, como el relato, la coherencia, las palabras utilizadas, la cronología y el lugar de enunciación, proceso que se relaciona con la producción de un guión. Se dejó como ejercicio ver la película El Monstruo (1994) de Roberto Benigni con su respectiva guía.

Fase 2: Político-institucional

En esta fase se trabajó la dimensión jurídica y discursiva, aquí se reflexionan las preguntas ¿Cómo “debemos” comportarnos? ¿Qué entendemos por discapacidad? ¿Qué entendemos por política? Para terminar con ¿Qué define los patrones y lugares sociales?: Lo marginal y ¿cómo asigno lugares y materializo patrones sociales? Con el fin de que los estudiantes identificaran las instituciones históricas y saberes que constituyen nuestras prácticas cotidianas, trabajamos 2 sesiones: 1. Taller sobre inclusión elaborado por la institución y aplicado por nosotros; presentación de las categorías: estereotipo, estigma y representación.

Elaboración de noticieros en clase por cada uno de los grupos. 2. Presentación de nuestro proyecto de grado y propuestas de tema para video final por cada grupo, esto con el fin de que los estudiantes pudieran observar cómo puede problematizarse una representación social como la discapacidad, ubicando el sentido bajo el cual se constituye cualquier representación como un escenario de disputa política.

Segundo Momento de transición

Este momento, contó con dos sesiones. 1. Recuento de todo lo que había sido trabajado hasta el momento. Retomamos categorías, conceptos y discusiones que fueron abordadas en las sesiones anteriores. 2. Exposición y discusión de las categorías centrales en la perspectiva de análisis propuesta a los estudiantes. División de nuevos grupos de trabajo para el ejercicio final, e inicio de las discusiones acerca de los posibles temas para estos.

Se definió como momento de transición, principalmente porque se retomaron temáticas y discutieron categorías con el fin de brindar elementos de análisis sobre la forma como se han constituido las representaciones que operan en nosotros y la forma de relacionarnos entre pares y con “los otros”. También en esta medida, iniciaron las discusiones sobre la fase de creación del ejercicio final, que buscaba intervenir directamente en la dimensión práctica – subjetiva, dónde se esperaba la aplicación de ciertos conocimientos conceptuales y técnicos, con espacios de reflexión y proposición basados en la experiencia.

Fase 3: Problematicación

Esta fase se trazó a partir de diálogos con compañeros y profesores en las reuniones de la Línea de Formación Política y Memoria Social, donde se cuestionaba que en la práctica existía la posibilidad de alejar a los estudiantes de las discusiones políticas e históricas o vincularlos a lecturas que reduzcan el potencial crítico. Por lo tanto, fue necesario concebir la formación política “como la capacidad para analizar los contextos de acción cotidiana con un sentido crítico, desde el cual fuera posible proyectar acciones de transformación de la realidad social” (Aponte, Mendoza & Rodríguez, 2014, p. 168) para vincular lo crítico con lo expuesto por Ranciére en el espectador emancipado, es decir, que priman los intereses de los estudiantes y las tensiones que ellos accionen para que el proceso sea una construcción mutua.

Por consiguiente, la última fase contó con tres sesiones. 1. Discusión acerca de temas de interés de cada grupo para el video final, socialización de materiales audiovisuales y escritos (películas, cortos, cuentos, artículos) que pudieran resultar útiles según cada propuesta. 2. Discusión con cada uno de los grupos para hacer seguimiento a los avances en el proceso, resolución de inquietudes, revisión de guiones preliminares y ultimación de detalles para la grabación del ejercicio final. 3. Entrega de los ejercicios finales, y socialización de experiencias.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Es importante pensar la Enseñanza de la historia desde los espacios que se tejen en nuestra cotidianidad, desde los intereses de los estudiantes y las necesidades del contexto, por esta razón se requiere que el docente esté inmerso en las tendencias, la tecnología y la cultura visual, donde se reproducen y se naturalizan discursos de violencia, racismo y exclusividad. Por consiguiente las reflexiones históricas desde la pedagogía de la otredad permiten descentralizar los temas “importantes” del *currículum* y otorgar una mirada enfática a las habilidades sociales que permitan construir un lugar ético-reflexivo para la transformación social.

Como docentes en ejercicio, nos enfrentamos a diario con una demanda que se realiza sobre la escuela en nuestro país, el fortalecimiento y recuperación de la cultura escrita. Son constantes los llamados que se realizan desde diferentes estamentos del Estado y los medios de comunicación, acerca de la necesidad de la lectura crítica como una competencia (por ponerlo en términos de las políticas educativas actuales) indispensable para los sujetos de las sociedades contemporáneas.

De hecho, en algunos de estos estamentos y escenarios, se responsabiliza a la escuela, y su falta de “eficacia” en este asunto, por las problemáticas económicas, políticas y sociales que viven las naciones, como la falta de competitividad laboral, bajos niveles educativos, poco desarrollo artístico y cultural, abstencionismo y poco interés en procesos democráticos entre otros aspectos. Sin desconocer la importancia que tiene la cultura escrita, y la tarea que representa para la escuela, no pueden seguirse centrando las propuestas y desarrollos en el aula, únicamente en este aspecto.

Se mencionó que desde hace mucho tiempo se utiliza el cine y la imagen en el escenario escolar, pero frente a esto cabe preguntar ¿Su uso como herramienta para potencializar otras competencias y habilidades es suficiente? ¿De qué manera se diseñan estrategias de análisis y lectura de textos audiovisuales? ¿está la escuela preparando a sujetos para sociedades manejadas por los medios masivos de comunicación y entretenimiento?

Desde nuestro punto de vista, el educar la mirada es un imperativo de la escuela contemporánea, y la enseñanza de la historia, ofrece un campo de acción privilegiado para esta tarea, es

en esa medida que esta ponencia, es una invitación a explorar otras miradas y usos del campo audiovisual.

REFERENCIAS

- Castro, G. S. (2000). Althusser, los estudios culturales y el concepto de ideología. *Revista Iberoamericana*, 66(193), pp. 737-751.
- De la Rosa, O. M. (2002). La discapacidad en el cine: propuestas para la acción educativa. *Comunicar. Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (18), pp. 130-136.
- Duschatzky, S., & Skliar, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, pp. 1-13.
- Fernández, M. L. (2008). Pensar el cine. Un repaso histórico a las teorías cinematográficas. *Portal de la Comunicación InCom-UAB*.
- Giroux, H. A. (2003). *Cine y entretenimiento: elementos para una política del filme*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hall, S. (2010). *Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Bogotá: Instituto de Estudios Sociales y Culturales, Instituto Pensar.
- Hall, S. (1980). *Codificar y decodificar. Cultura, media y lenguaje*, pp. 129-139.
- González, M. L. (2006). Modelos teóricos e investigación en el ámbito de la discapacidad. Hacia la incorporación de la experiencia personal. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 31(16), pp. 215-240.
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político*. Barcelona: Paidós.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Revista Medicina y Cine* (2005-2019)
- Skliar, C., & Larrosa, J. (2001). *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes.

DIDÁCTICA DE LA HISTORIA: EL DESPLAZAMIENTO, CONSOLIDACIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD

ALBERTO ISAAC RINCÓN RUEDA
Fundación Observatorio Multidisciplinar
para la Construcción del Conocimiento

Resumen

El presente trabajo es una propuesta que aborda el desplazamiento y la violencia en Colombia, fenómeno y hecho social ocurrido en la historia del país durante largo tiempo, a pesar de los procesos de paz que se han llevado a cabo, siendo el último con la guerrilla FARC. La población desplazada sigue llegando a las grandes ciudades del país ubicándose en zonas subnormales carentes de servicios básicos y con grandes dificultades de habitabilidad, intentando iniciar una vida nueva y allí, junto a comunidades llegadas de diferentes regiones del país inician un proceso de interculturalidad con el que se pretende construir un modelo de vida más amable, con valores y respeto para todos en la que los valores son la esencia.

Para ello se pretende que la escuela sea el centro de trabajo desde la cátedra de historia rompiendo con la visión tradicional dando paso a un conocimiento real de lo que se vive en la actualidad: violencia, desplazamiento e interculturalidad.

Palabras clave: desplazamiento, interculturalidad, violencia, historia.

INTRODUCCIÓN

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, para la educación formal que se propone aquí, busca el estudio y la comprensión de dos hechos relevantes en la actualidad del país: El desplazamiento forzado y la interculturalidad.

Es importante que los estudiantes posean los elementos esenciales de orden reflexivo, crítico, para el estudio de la historia y que ese estudio se apoye en las fuentes orales, ellas son importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuando se dialoga y escuchan a los protagonistas de la situación, se comprende mejor el desarrollo de esos acontecimientos. Además, el uso de fuentes documentales y ciencias auxiliares es vital para conocer el origen, las causas del fenómeno de la violencia y el desplazamiento forzado, y procurar evitar que se repita esta situación tan nefasta para el país.

Este trabajo didáctico se hace con el ánimo de prevenir que en un futuro los estudiantes se encuentren inmersos en situaciones similares y, por el contrario, comprendan, desde el estudio de la historia, lo que es imprescindible para la construcción de un mañana dado que:

La escuela es un espacio en donde se problematiza una serie de discusiones que son externas a ella: la de los intelectuales y el tipo de historia que se difunde y las políticas educativas que se delimitan los currículos a desarrollarse en el aula (Campos, 2013, p. 67).

Objetivos

Objetivo General

Propiciar, desde la didáctica y la enseñanza de la historia en la escuela la comprensión y análisis de hechos como el desplazamiento y la interculturalidad y su impacto en la vida nacional.

Objetivos Secundarios

1. Indagar por los hechos socio-políticos y económicos que produjeron el fenómeno del desplazamiento forzado en el país.
2. Determinar cómo se desarrolla el proceso de desplazamiento e interculturalidad en la nación.

Pregunta de Investigación

¿Cómo el desplazamiento y la interculturalidad son parte de la historia y se han constituido en parte de la enseñanza de los estudios escolares?

Estado del Arte

El tema de la violencia ha sido central en el estudio de la historia de Colombia, por parte de académicos –historiadores, sociólogos y otros intelectuales–, quienes consideran esencial el estudio de la historia de una manera formal y científica y no solo el conocimiento de la historia marginal y mediática actual. Ese estudio es requerido de forma prioritaria por una sociedad que está inmersa en un proceso de paz con algunos grupos paramilitares y guerrilleros considerados estos de izquierda y aquellos de derecha.

Las FARC, la guerrilla más antigua y poderosa del país, al igual que los grupos armados de extrema derecha con su actuar político-militar generan procesos de desarraigo y desplazamiento, así como situaciones que provocan la interculturalidad de la población desplazada: nativos afrodescendientes, campesinos y otros grupos sociales raciales de la nación, interculturalidad artificial y forzada al no estar preparados estos grupos para un encuentro cultural que no fue buscado y que los halla en situación de vulnerabilidad.

Existe una serie de estudios referentes a los temas, tratados desde los diferentes campos disciplinares. Trabajos como el estudio sobre desplazamiento forzado realizado por la universidad de los Andes de Bogotá, que aborda el fenómeno a partir de lo jurídico e histórico. O el “El desplazamiento en Colombia” investigación auspiciada por la Universidad Javeriana y cuyo propósito era prevenir y asistir los desplazados a partir de influir en la sociedad democrática; también el trabajo “Memorias de soluciones sostenibles para la población desplazada” patrocinado por UNHCR/ACNUR que propone soluciones desde la historia y la realidad a los desplazados en el país.

También es posible encontrar y consultar diversos trabajos, artículos y ensayos sobre la temática, en Internet. Los que sobresalen el tema de las *Pedagogías Decoloniales e Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*, de Catherine Walsh, que son trabajos claves para el desarrollo del proyecto didáctico de la escuela.

Es necesario tener presente las tesis de la Procuraduría General de la Nación sobre la protección de los bienes patrimoniales de la población desplazada, para darle solidez a las investigaciones y trabajo de enseñanza.

Propuesta teórica

El trabajo y la propuesta que se ha desarrollado, se sustenta en la oferta teórica surgida en los diferentes movimientos que les han dado legitimidad a los estudios de la historia y que les dio sustento a los trabajos de investigación. Desde la “Escuela de los Annales” que abrió en el siglo XX una invitación que va a ser seguida por aquellos que querían un cambio en los estudios de la historia, como manifestó Zubiría, citando a Lucien Febvre,

En mi opinión, la Historia es el estudio científicamente elaborado de las diversas actividades y de las diversas creaciones de los hombres de otros tiempos, captadas en su fecha, en el marco de sociedades extremadamente variadas y, sin embargo, comparables unas a otras (2015).

Así, la historia es una disciplina científica en la que su *horizonte* está en estudiar los hechos acontecidos en la sociedad y asumir las situaciones que se presentan en la cotidianidad del hombre. La teoría y la didáctica de la historia buscan que los estudiantes aprehendan elementos consolidados como personas críticas, reflexivas, racionales y analíticas

El desplazamiento obligado, consolidación de la interculturalidad

La violencia que ha sufrido Colombia, se ha vivido por ciclos: desde la época de la llegada de los españoles quienes usaron la violencia para someter la población nativa, desplazándola de su lugar de origen y exterminándola; hecho que se repite en toda América en la época colonial. Luego en el momento de la lucha por la independencia, igualmente el conflicto independentista propició el des-

plazamiento forzado de población no combatiente. Ya en su vida republicana, han sido numerosas las guerras y conflictos de origen político que han causado el fenómeno del desarraigo no deseado.

Se define el “Desplazamiento forzado (como) aquel que sufre una persona cuando se ve forzada a desplazarse dentro o fuera de las fronteras de su país” (Diccionario.Crear-eukadiorg.).

El desplazamiento interno de las personas se atribuye a distintas causas que van desde los desastres naturales hasta la violencia política, guerrillera o paramilitar, e incluso algunos casos son generados por el Estado y sus agentes, que obligan a los habitantes de una región y a sus familias a trasladar su lugar de residencia dejando atrás a los amigos, y a iniciar un proceso de reubicación en un lugar que consideran seguro para salvar y proteger la vida.

Es así que la historia de Colombia se ha caracterizado por el desplazamiento forzado de comunidades campesinas, indígenas y afrodescendientes a causa del conflicto armado interno, la violencia de las bandas criminales y el narcotráfico (<https://es.wikipedia.org/wiki/>)

Y, según cifras de ACNUR en 2017, Colombia fue el segundo país con mayor cantidad de desplazamientos internos en el mundo con 7.9 millones fueron desplazados internos (Edwards, 2017).

El desplazamiento forzado se considera, un crimen contra la humanidad que produce la destrucción de la persona con la pérdida de su identidad, de la conciencia de sus derechos y deberes en un sistema político, social y económico, sustentado en la democracia en la que todos los individuos participan directamente o por representación en el Gobierno, en los sistemas políticos y en la dirección del Estado.

Existe esa posibilidad en el sistema político democrático; sin embargo, los dueños de las tierras, del poder económico y político han generado la situación de desplazamiento, excluyendo a la población de la participación política, económica y social en muchos lugares de la nación especialmente en las zonas rurales y sectores marginales de las ciudades.

El desplazamiento forzado es un fenómeno masivo, sistemático, de larga duración y vinculado en gran medida al control de territorios estratégicos. Esta última característica evidencia que, más allá de la confrontación entre actores armados, existen intereses económicos y políticos que presionan el desalojo de la población civil de sus tierras y territorios. Sucede así con el narcotráfico y sus estructuras de financiación, que han sido definitivos en la sostenibilidad y agudización de la violencia sociopolítica en diferentes regiones del país (Sánchez, Díaz, González, Bello, Suárez, 2018, p. 140).

El desplazamiento se ha constituido en estudio esencial de la historia por todas las implicaciones que tiene; este hecho se caracteriza por el dolor, la desesperanza, el miedo; la pérdida del sentido de ser de la persona, de su mundo y cultura, y en el que la muerte ha sido promovida por personas y grupos para mantener su hegemonía económica y política, que usan el sistema democrático para crear leyes que justifican sus acciones y para quienes los desplazados solo existen en las campañas políticas electorales en la búsqueda de sus votos.

El desplazamiento se da durante el siglo XIX por causa de las numerosas guerras civiles partidistas que vivió el país en la lucha por el poder político entre quienes querían mantener su poder económico heredado de la época colonial y quienes buscaban participar de él; guerras que ocasionaron el arrinconamiento de la población civil por parte de los combatientes. Esta situación se agudiza en la llamada Guerra de los mil días, que se libró entre liberales y conservadores y que dejó al país en ruinas y favoreció la separación de Panamá con la activa participación de los Estados Unidos.

Durante en el siglo XX, con el desarrollo de la industria, el desplazamiento se va acentuando. La población rural pobre y sin tierra, sale del campo hacia la ciudad en busca de mejores condiciones de vida. Búsqueda que los lleva a ubicarse en las barriadas marginales de las grandes ciudades, allí se identifica con las luchas obreras y el surgimiento del partido socialista. La Masacre de las Bananeras de 1928 a manos de agentes del Estado, refleja la tendencia del gobierno a la defensa de los intereses de las compañías bananeras norteamericanas y del comercio. Ese suceso provoca el desplazamiento de los trabajadores, sus familiares y habitantes de la ciudad de Ciénaga en el departamento del Magdalena donde se registraron los hechos.

El desplazamiento se ve fortalecido gracias a la violencia desencadenada por nuevos actores del conflicto armado interno: La aparición de la guerrilla liberal en los años 40 y luego las de ideología comunista, en los años 60, con esas guerrillas izquierdistas surge su contraparte: grupos paramilitares organizados y financiados por terratenientes y algunas industrias mineras y agroindustriales, también entra en escena la violencia desatada por el auge del narcotráfico y su lucha por el control de rutas y tierras de cultivo de plantas ilícitas como la mariguana y las de coca.

Todo ello ha llevado a que la historia de Colombia se caracterice por violentos despojos de tierras en la comunidad de campesinos, indígenas y afro descendientes. Existen varios factores que han propiciado el desplazamiento interno en Colombia: entre los años 1946 a 1958 se despojó a más de dos millones de personas de sus tierras, se vieron obligadas a cederlas a causa de un nuevo modelo agroindustrial. Los principales promotores de estos desplazamientos masivos fueron grupos ilegales promovidos por los grandes partidos políticos tradicionales Conservador y Liberal con el beneplácito de sus líderes.

Uno de los hechos más relevantes de esta época fue el asesinato del líder popular Jorge Eliécer Gaitán el 9 de abril de 1948, lo que ocasionó el desplazamiento por la violenta revuelta popular que siguió a su muerte y propició el surgimiento de las guerrillas liberales.

Es una época difícil, violenta, en la que surgen los escuadrones de la muerte apoyados desde el Estado y los llamados “Chulavitas” que eran miembros de la policía local que, apoyados por terratenientes y ricos, obligaban a las personas a salir de su lugar de habitación, situación que se mantuvo durante la dictadura militar del General Rojas Pinilla quien, al asumir el poder el 13 de junio de 1953, se propuso, con el apoyo de los militares norteamericanos, acabar con las guerrillas liberales y las organizaciones que darían origen a las FARC. El Gobierno ofreció una amplia amnistía al tiempo que bombardeaba las zonas de influencia guerrillera, todo lo cual terminó con el rendimiento de las guerrillas liberales y el desplazamiento de numerosa población campesina y gente del común. Fue así que:

Contrario a lo que las élites tenían en mente, la dictadura de Rojas Pinilla se prolongó hasta 1957. Al siguiente año se dio lugar a lo que la historia llama “El Frente Nacional”: la alternación del poder entre liberales y conservadores (Colombia informa. Editora General. 2017)

Sin embargo, la situación de violencia y desplazamiento no cede con ese acuerdo, por el contrario, aparece el fenómeno del bandolerismo, grupos sin ideología política, que siembran el terror en el campo obligando a la población a marcharse y ubicarse en otro sitio. Sin embargo, los bandoleros están profundamente relacionados con la política. Ellos son el resultado y la

...denuncia a la cruel represión cada vez más “sofisticada” (...) que se ha venido aplicando en Colombia y en la cual han intervenido directa o indirectamente los partidos políticos, que al

ser implantada entre otros “elementos” por los gamonales, va en detrimento de los campesinos sobre quienes ha recaído el peso de la violencia por otros generada, organizada, utilizada y usufrutuada (Barbosa, 2017, p. 202).

Las políticas estatales no lo logran poner punto final a la violencia guerrillera ni al desplazamiento, los procedimientos de represión no terminaron con la lucha guerrillera. La realidad fue que en los años 80 y 90 del siglo XX se mantiene la exclusión en lo político y social, lo que justifica la lucha de los grupos armados. Se agrega a esta situación la consolidación del narcotráfico. La violencia de los carteles de Cali y Medellín sembraron el terror en el país y los cultivos ilícitos destruyeron la naturaleza.

Los grupos guerrilleros al igual que otros de delincuencia común, ingresan al tráfico de estupefacientes como mecanismo para financiar su actuar en las zonas “el control de los cultivos y su comercialización generaba en ciertos lugares de Colombia enfrentamiento armado que causaban desplazamiento forzado y un cambio en las actividades productivas de los campesinos indígenas” (Twitter: @JusticiaET.desplazamientoforzado2017).

Con la conformación de grupos paramilitares, apoyados, financiados y organizados por terratenientes y con la benevolencia de las Fuerzas Armadas, a fin de hacerle frente a los grupos guerrilleros, y con el accionar de grupos armados de narcotraficantes, el desplazamiento continúa.

Los narcotraficantes emprenden una lucha contra el estado cometiendo atentados terroristas, asesinatos de líderes políticos entre ellos candidatos presidenciales. El gobierno de Uribe Vélez decide encontrar acuerdos de paz con algunos de los actores “Colombia vive la expectativa de un intento de paz con los violentos. Esta vez con los grupos paramilitares, algunos de cuyos jefes son presuntos capos de la organización quienes montaron sus propios reductos antsubversivos” (Giraldo, 2005, p. 80).

El desplazamiento forzado llevó al abandono de tierras productivas para cultivar lo ilícito, luego se pasó al despojo de las tierras a la fuerza que van a ser invadidas y legalizada por personas pagadas por terceros. Según el registro único de víctimas de Colombia al 1 de octubre de 2018 se registraron 7,446.404 víctimas del desplazamiento obligado principalmente donde se dan los combates entre el ejército, guerrilleros y paramilitares, zonas de cultivo ilegales, lugares del territorio nacional donde hay recursos naturales mineros que son explotados ilegalmente sin importar las consecuencias y la forma violenta.

Ubicación de los desplazados

Ha sido el conflicto armado en Colombia, entre fuerzas del Estado guerrillas izquierdistas y grupos paramilitares lo que ha generado el desplazamiento de millones de colombianos.

Las poblaciones cercanas a las zonas de combate fueron a donde llegaron los desplazados por la violencia. Allí se ubicaron en casas de amigos y familiares en tanto que otros ocuparon lugares para vivir invadiendo terrenos privados.

Los sitios donde se ubicaba esta población víctima de la violencia y el desplazamiento por lo general son sitios no apropiados para vivir carecen de toda la infraestructura básica y de los servicios públicos, donde abunda la pobreza, el dolor de haber perdido todo y comenzar una vida con incertidumbre. Un habitante de Altos de Cazucá cerca a Bogotá se queja de que:

Son pocos los que hoy dirigen su mirada al barrio que alberga el mayor número de desplazados en el país entre los habitantes de este sector del municipio de Soacha viven casi 17.000 víctimas del conflicto armado que llegaron huyendo de la violencia (Dulce, 2014, p. 6).

En el Oriente de la ciudad de Cali, se conformó el distrito de Agua Blanca compuesta por tres comunas 13, 14, 15; habitada por población desplazada de la costa pacífica, donde se repica la situación de Cazucá que se agudiza por las macabras alianzas entre los protagonistas del conflicto: los capos de los carteles del narcotráfico, políticos y funcionarios públicos, integrantes de la fuerza pública y personas del aparato judicial que se dedicaron a la compra de tierra subvaloradas.

(...) para esto realizaron alianzas con algunos propietarios, comerciantes y políticos locales para así eliminar los riesgos que significaba la represión y amenazas de organizaciones guerrilleras las cuales, a su vez, abusaron de la población local y contribuyeron a acrecentar el Éxodo. Así lograron armar verdaderas bandas armadas dedicadas a erradicar a estas organizaciones tarea en la cual no ahorran fuerzas en secuestros o para eliminar a ciudadanos inocentes (Carmacho, 2014, p. 196).

En Medellín, en los años 60 se inicia el poblamiento en una de las comunas más pobres a donde llegan los desplazados: campesinos y víctimas del conflicto de la región del Urabá. La comuna 13 es ocupada por desplazados, gentes llegadas, del Urabá, y otras ciudades. Entre los ocupantes también hay paramilitares, guerrilleros, narcotraficantes, prostitutas y gente del común.

La Interculturalidad

La ocurrencia de todos los hechos acerca del desplazamiento forzado, genera por otro lado una realidad nueva: la interculturalidad.

Las personas desplazadas oriundas de diferentes lugares y zonas del país han desarrollado allí, en sus lugares de origen, una cultura, unos valores y normas que guiaban su vida y el ser desarraigado y al encontrarse en un nuevo lugar, inician un proceso de vida diferente el encontrarse con otras personas y compartir nuevas realidades se da ese proceso de comunicación que permite conocer y asumir nuevos hábitos, normas y valores.

Es así que “la interculturalidad se define como una interacción productiva entre diferentes culturas, en un marco de igualdad, respeto y tolerancia” (Torres, 2018, p. 1). Las personas en situación de alejamiento, enfrentan, en el nuevo lugar de habitación, una fragilidad psicológica causada por la destrucción de su modo de vida, a veces el rechazo social e incluso por el Estado mismo, aunque existan normas de protección.

La interculturalidad se desarrolla cuando se establecen relaciones con grupos en su misma condición o que deseen propiciar y promover la cultura, como esencia vital entre las personas. O entre quienes quieren reconstruir su modo de vida y el mundo que dejaron y construir una nueva realidad desde las comunas, las colonias o los barrios marginales de las grandes ciudades ya que “en efecto la cultura tiene una identidad y una vida propia que va desarrollando continuamente” (Beuchot, 2005, p. 21).

La interculturalidad se consolida a partir del reconocimiento de las múltiples concepciones de la cultura que tienen las personas desplazadas y los grupos a los pertenecen y del deseo de recuperar lo que tenían en su lugar de origen.

Buscan integrarse con desplazados que, desde otros lugares del país y por distintos motivos, viven la misma situación. Para lograr la convivencia armónica con integrantes de grupos que también procuran bienestar, establecen acuerdos para alcanzar un mínimo de tolerancia entre sus integrantes y no repetir las condiciones de sufrimiento, dolor, angustia y miedo. Es un renacer en una realidad en la que el futuro es incierto, y el camino arduo por lo que “aquí, la perspectiva de interculturalidad se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida” (Walsh, 2010, p. 77).

Estos fenómenos son un hecho histórico en la vida de la nación. Sus protagonistas son los excluidos de la sociedad, por ello la violencia, el desplazamiento y la interculturalidad deben ser parte de la enseñanza de la historia en todos los niveles del proceso educativo para intentar comprender la realidad y evitar que esos sucesos se repitan.

La interculturalidad se expresa a través de acuerdos entre los diferentes actores: población nativa, afro descendientes, campesinos y personas del común su construcción busca la entrada en los espacios sociales y como respuesta a la exclusión para que se dé un reconocimiento a los excluidos. Significa también, como afirma Virgilio Hernández, citado por Walsh

(...) la interculturalidad es asumir la perspectiva del futuro, es asumir que esta generación sola tiene la posibilidad de disponer de unos recursos, que no sólo para consumo de esta generación, sino para las generaciones que están por venir, eso no se puede con la lógica depredadora actual (209, p. 77).

La interculturalidad es asumir e integrar las diferentes expresiones culturales de los desplazados.

Didáctica, Desplazamiento e Interculturalidad

El conocimiento y comprensión de la interculturalidad. debe ser parte del trabajo escolar y el escenario propicio: la clase de historia. Ese escenario permite reconstruir los hechos del pasado para su no repetición y buscar la consolidación de los grupos que están en el proceso intercultural.

Toda esa recreación de hechos busca la no repetición de casos como el ocurrido en Apartadó citado por Alfredo Molano: “perdió mucho en la violencia del 50 y eso lo acongojó. Tuvo que sacarnos y quedarse solo para poder alimentarnos. Al final perdió también la tierra, lo boletearon y le tocó alquilarse en tierra ajena en Apartadó” (Molano, 2010, p. 117). Son realidades que se deben abordar desde el estudio de la historia.

Recordar que el término didáctica deriva del griego *Διδακτικό* que significa enseñar, y es la disciplina de carácter científico-pedagógico que lleva a que las personas aprendan de los hechos pasados. Que los estudiantes desde la escuela, desde el aprendizaje de la realidad del desplazamiento y la interculturalidad, propicien una nueva realidad, es decir “concebir el cambio social como un juego positivo en el que los procesos de inclusión social superan en número a los de exclusión” (De Sousa, 2001, p. 67).

La interculturalidad desde los desplazados es asumir los retos de consolidarse en un nuevo escenario como personas incluidas. En el espacio escolar se debe elaborar esa realidad con una didáctica que la aborde seriamente y no quede en una simple “repetidora” de un pasado con sujetos anónimos que llevan el sufrimiento y abandono de la sociedad y el Estado.

La enseñanza de la historia debe ser un proceso activo dinámico en la que los docentes entreguen los elementos necesarios para que los aprendices asuman un compromiso real sobre el

significado de su aprendizaje frente a una realidad concreta como el desplazamiento y la violencia. Hay que analizar e interpretar esos hechos que han afectado a miles de personas. Sobrevivientes que quieren ser parte de la sociedad y el sistema político democrático por eso el estudio del desplazamiento y la interculturalidad es la recuperación de la memoria y las culturas de las personas excluidas que buscan ser reconocidas en una sociedad incluyente “la perspectiva intercultural viene conquistando en América Latina especial relevancia, así como suscitando fuertes discusiones en el ámbito académico y de la sociedad en general, especialmente desde los años 1990” (Ferrão, 2013, p. 45).

La clase de historia, principalmente, es en la que se trabajará el fenómeno del desplazamiento y la interculturalidad el primer paso es: el reconocimiento histórico de lo que ha sido el desplazamiento y la interculturalidad en la historia de Colombia y cómo ésta realidad, ha originado violencia por muchas razones como la propiedad de la tierra, el narcotráfico, el paramilitarismo y situaciones políticas y económicas.

El objetivo de la propuesta está en la metodología que se va a utilizar durante el proceso de enseñanza aprender un curso regular de historia se encamina, muchas veces, a difundir la historia oficial. La historia que hay que difundir es en la que los hechos y realidades ocurridos en un tiempo afecta las personas comunes en su cotidianidad y cómo seres de carne y hueso, que no son de la élite social, son afectados por ellas.

Se parte de la propuesta hecha por los docentes ubicando y los sitios de la nación que han sido afectadas por la violencia y el desplazamiento en los lugares donde llegan estas personas las grandes ciudades que van a consolidar las propuestas de la interculturalidad como proyecto de vida político social y ser incluidos en el sistema político democrático social de la nación.

Se debe apoyar en la geografía y la cartografía para ubicar los lugares donde la violencia y el desplazamiento se vivieron con mayor rigor y crueldad y donde las poblaciones fueron más afectadas.

Se debe hacer uso de la información que ofrecen los medios sobre el tema y que los estudiantes analizarán y, en una acción hermenéutica, construirán un informe teniendo presente las personas violentadas, su movilidad y los autores de dichos hechos. Los estudiantes considerarán esas situaciones desde la historia y cómo los protagonistas actúan en el fenómeno de interculturalidad y cómo el proceso se sucede en las grandes ciudades, quiénes son las personas que llegaron a ellas, además identificar el perfil de los grupos: nativos, afro descendientes, campesinos u otros desplazados.

Para consolidar esta propuesta de aprender desde la historia, los estudiantes logran una mayor información con el uso de las fuentes y los archivos. Afirma Fugueras que:

(...) en sentido positivo, por tanto, lo que se debe hacerse es conciencia en la sociedad del interés y el valor del patrimonio documental, la necesidad de preservar, difundir y reivindicar el carácter democrático de los archivos en aquellos países inmersos en procesos de transición política como Argentina Chile y los de dictaduras militares (Fugueras, 2003, p.143).

De manera que, es indispensable el uso de los documentos depositados en los archivos, incluyendo la prensa y otros documentos que permiten saber y reconstruir la realidad, la memoria de los desplazados y la interculturalidad. Colombia está en un proceso de paz y para ello hay que conocer la realidad buscando la no repetición de los hechos. De ahí que la clase de historia debe ser el espacio para que los niños, jóvenes y adultos aprendan de los hechos del pasado de situaciones que han causado dolor, muerte y marginalidad.

El reconstruir el pasado de los desplazados y el desarrollo de la interculturalidad, es abrir camino de responsabilidad social para crear lugares dignos para aquellos que han sufrido esta situación. Es encontrar un diálogo histórico en los sitios donde se han ubicado las víctimas de la violencia e incluso los victimarios y para continuar con el proceso de enseñanza se desarrollarían trabajos de campo guiados por el docente: ir las comunas donde está la población desplazada; a los grupos que son parte de la interculturalidad. El propósito es entablar un diálogo con estas personas y escuchar los relatos de lo vivido. Escribir las historias, contarlas y publicarlas, e ir construyendo, desde la escuela, la memoria del fenómeno del desplazamiento y el surgimiento de hechos de interculturalidad en los cinturones de miseria de las grandes ciudades en los que estas realidades se han constituido en un referente vital para los excluidos.

Debe ser una apuesta de conversación para compartir e intercambiar ideas simples “La palabra diálogo significaba originalmente ir más allá del logos, de la razón, del entendimiento, trascenderlos. Un diálogo dialógico –como el que necesita practicarse en la relación entre culturas” (Esteva, 2017, p. 92). Se debe establecer una relación dialógica con uno de los ejes fuertes: Cómo se ha construido la interculturalidad y cómo ha permitido encontrar mecanismos de participación ciudadana en la que los valores son esenciales.

En la marginalidad que han tenido que vivir, la interculturalidad es entender qué es la diversidad, que se relaciona con la pluralidad y la multiplicidad que tiene que ver con la raza, el idioma. En este proceso de entender desde la historia el desplazamiento y la interculturalidad, se puede, desde la visita de campo a los lugares donde se han asentado estas personas, escribir una historia sobre tales hechos, cuyo propósito será darlos a conocer. Para lograrlo, en el trabajo de campo es necesario escuchar a los protagonistas. Y así, “el cuestionamiento de la llamada historia oficial y el reconocimiento de los límites de las fuentes y técnicas convencionales para abordar la historia de los sectores subalternos, han contribuido a la gestión de la historia oral” (Torres, 1993, p.124) en este ejercicio los estudiantes pueden escuchar a las víctimas de la violencia, que tienen en su historia los hechos que han vivido y deben ser conocidos.

Para el desarrollo de la propuesta se tendrá presente la consolidación del trabajo que se desarrolla como proyecto de campo investigativo definiendo el objeto, selección de la temática, conceptos, metodología, categorías teóricas, fuentes, Además técnicas de recolección de datos e interpretación y análisis de lo recogido, cada estudiante le dará nombre al proyecto, tema, justificación objetiva, recursos tiempo incluyendo los procesos culturales que se han dado en el desarrollo de la Interculturalidad, folclor, música, teatro, leyendas del desplazamiento construyendo, de esta manera, Interculturalidad para la inclusión.

CONCLUSIÓN

1. El presente escrito ha abordado, desde el estudio de la historia, una de las tantas problemáticas que tiene la historia de Colombia, problemática generada por la violencia. Esa es el desplazamiento obligado por intereses políticos, económicos o sociales que fracturan al hombre, la familia y la sociedad.
2. Esta propuesta busca que en la escuela esta realidad sea parte de la enseñanza de la historia. Con una metodología dinámica, trabajo de campo e investigación para que los niños y jóvenes aborden esos hechos y no se vuelvan a repetir.
3. La propuesta se sustenta con un sistema metodológico teórico que propicia la rigurosidad que debe tener la enseñanza de la historia en la escuela llegando a ser parte de los escolares y de la

vida nacional. Este propósito de enseñar este aspecto es encontrar caminos para la paz con los otros grupos que han propiciado la confrontación armada.

4. La escuela debe ser territorio de paz, de construcción de conocimiento, de vida, de aprender y recuperar la memoria y luchar para que la historia sea propuesta de aprendizaje y no de conflicto.

REFERENCIAS

- Alberch, R. (2003). *Los Planes Estratégicos de Archivos y la Calidad en los Archivos y los Sistemas de Calidad*. Bogotá: Archivo General de la Nación de Colombia
- Barbosa, H. (2017). Bandoleros, gamonales y campesinos. El caso de la violencia en Colombia, de Héctor Barbosa. *Hojas Universitarias*, (62), 199-202. Recuperado de http://editorial.ucentral.edu.co/ojs_uc/index.php/hojasUniv/article/view/839
- Beuchot, M. (2005). *Interculturalidad y Derechos Humanos*. México D.F.: Siglo XXI.
- Camacho, A. (2014). Narcotráfico mutación y Política. En *Conflicto armado la paz es la victoria*. Bogotá: Publicaciones MV Molinos Velázquez, Editores.
- Camargo, M. & Peña, M. (1995). *La visión Tradicional de la Historia*. Bogotá D.C.: Ediciones Facultad de Educación Universidad Javeriana.
- Campos, C. (s.f.) Memoria e Identidad en la Enseñanza de la Historia. Por una Historia de Todos y para Todos. En *Epistemología de la Historia Didáctica y Formaciones*. Morelia, México: Ediciones Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Colombia Informa (2017). A 64 años de una dictadura perfecta. Recuperado de <http://www.colombiainforma.info/a-64-anos-de-una-dictadura-perfecta/>
- De Sousa, B. (2005). *Reinventar la Democracia. Reinventar el Estado*. La Habana, Cuba: Ediciones José Martí.
- Desplazamiento Forzado. (s.f.). Recuperado de <http://diccionario.cear-euskadi.org/desplazamiento-forzado/>
- Dulce, L. (2014, octubre 31). Altos de Cazucá, tierras de nadie. En *El Espectador*. Bogotá. Recuperado de <https://www.elespectador.com/noticias/bogota/altos-de-cazuca-tierra-de-nadie-articulo-525144>
- Edwards, A. (2017, junio 19). *Desplazamiento forzado a nivel mundial llega a su punto más alto en décadas*. En *Tendencias Globales*. Recuperado de <https://www.acnur.org/noticias/stories/2017/6/5b7e71e415/desplazamiento-forzado-a-nivel-mundial-llega-a-su-punto-mas-alto-en-decadas.html>
- Esteva, G. (2017). La construcción del saber histórico de la lucha. En Walsh, C. (Edit.) *Pedagogías de Coloniales Tomo II*, pp. 77-103. Quito: Ediciones Abya Yala.
- Ferrão, V. (2013). Educación, Intercultural Crítica, Construyendo Caminos. En: Walsh, C.. *Pedagogías de Coloniales. Tomo I*. 145-161. Quito: Ediciones Abya Yala.
- Giraldo, J. (2005). *Los Rodríguez Orjuela. El Cartel de Cali y sus amigos*. Buenos Aires: Ediciones Dipón.
- Molano, A. (2010). *Desterrados, crónicas del desarraigo*. Bogotá: El Ancora.
- https://es.wikipedia.org/wiki/Desplazamiento_forzado_en_Colombia
- Sánchez, G., Díaz, L., Bello, M., Suarez, A. (2018) *Memorias de Guerra y Dignidad*. Bogotá: Ed Centro de Memoria Historia.
- Torres, J. (s.f.). 10 ejemplos de interculturalidad. Recuperado de <https://www.lifeder.com/ejemplos-de-interculturalidad/>

- Torres, A. (1993). *Iniciación a la Investigación Histórica*. Bogotá: Ediciones Usta.
- Walsh, C. (2010). *Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural. Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz, Bolivia: Ediciones convenio Andrés Bello.
- _____ (2009). *Interculturalidad Estado, Sociedad luchas (de) coloniales de Nuestra Época*. Quito: Ediciones Universidad Andina Simón Bolívar - Abya Yala.
- Zubiría, B. (2015) Convergencias y divergencias entre Sociología e Historia. En *Historia Caribe*, X(27), 231-268. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15648/hc.27.2015.8>.

¿CÓMO LLEGAN LOS CONCEPTOS DE MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALIDAD A LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA?

ESTEFANY VILCHIS SALAZAR
Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

El siguiente trabajo presenta una postura crítica en torno a los conceptos que se han introducido en México desde la década de los 90 a través de ciertos códigos legales sin tener conciencia de las implicaciones en el plano social, cultural, histórico, ideológico y, por supuesto, educativo. El texto se centra sobretodo en el término interculturalidad, en sus antecedentes así como las repercusiones del mismo en el ámbito educativo y, en específico, en la enseñanza de la Historia. Actualmente, vemos la proliferación de la palabra interculturalidad en planes, programas estudio así como en el curriculum de los distintos niveles educativos del país pero persiste el discurso segregador de hace ya varios siglos y sin cambios drásticos que transformen la educación de México y la enseñanza de la Historia.

Palabras claves: multiculturalidad, pluriculturalidad, interculturalidad, enseñanza de la Historia.

Los conceptos de multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad constituyen un campo en construcción en nuestro país ya que, hasta el momento, persiste la duda si la nación es multicultural o pluricultural, debido a que en algunas ocasiones se menciona que la nación es pluricultural y en otras que es multicultural; entonces ¿cuál es la diferencia entre estos conceptos?, ¿por qué se utiliza uno y otro de manera indistinta? Lo más grave reside con la palabra interculturalidad, ya que se ha incorporado a una gama de discursos sin estar consciente de lo que implica. Derivado de lo anterior, esto permea la enseñanza de la historia.

Aunque desde hace ya más de una década se agregaron estos conceptos a ciertos marcos legales internacionales como la UNESCO y nacionales es el caso de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, aún no se ha establecido un criterio claro, definido ni estructurado en el sentido de qué se va hacer con estos conceptos ni qué sentido tiene su anexión dentro de algunos códigos legales anteriormente señalados.

A pesar de que tanto la multiculturalidad como la pluriculturalidad hacen referencia a la diversidad de culturas que se ubican en un espacio determinado, la interculturalidad, a mi modo de ver, es aún más compleja, ya que según su definición abandera y pretende una “sana” convivencia entre miembros de diversas culturas; tarea prácticamente imposible y no porque no se pueda dar sino más bien se debe a que en el país no existen las condiciones propicias para que se de una relación armoniosa debido a que el Estado y el gobierno no garantizan esas posibilidades.

La misma historia de construcción y conformación de nuestro país, tiene que ver precisamente con la diversidad social y cultural de la misma. México, mucho antes de conformarse como un país independiente, nació siendo diverso en todos los sentidos. Basta tan sólo con citar el aspecto geográfico: no es lo mismo el norte, sur, este y oeste, aunado a que cada espacio presenta ciertas peculiaridades, aunque sean territorios que pertenezcan a la misma zona o área geográfica.

También hay que considerar que cada persona puede tener diferentes identidades, y esto no se puede dejar a un lado ya que al final repercute en cómo percibe su contexto, sus experiencias humanas y cómo se desenvuelve en el espacio que determina completamente su forma de ser y de relacionarse con los demás.

Desde mi perspectiva, en este momento, es más viable hablar de diversidad cultural y social que de multiculturalidad, pluralidad e interculturalidad ya que pienso que es un concepto más preciso y que no involucra confusiones, distorsiones ni engaños que es lo que pretende el Estado a través de su discurso oficial porque hasta el momento no ha dejado claro que se debe entender por multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad. Además, recordemos que dicha concepción depende del contexto al que estemos haciendo referencia.

Me parece que entender la existencia de diversos grupos sociales y culturales y las relaciones sociales que establecen entre ellos es una tarea pendiente pero no sólo eso sino también el hecho de estar conscientes que las culturas no deben de entenderse como acabadas, terminadas, cerradas, finiquitadas o ya hechas más bien se están construyendo en el día a día a partir de las relaciones que establecen con otros grupos sociales y culturales. Ahora como docentes de la disciplina histórica ¿cómo trabajamos en el aula con estas concepciones? ¿somos abiertos, cerrados, flexibles? ¿conocemos el tema o no? ¿cómo trasladamos estas concepciones a temas como las sociedades prehispánicas, colonial hasta abarcar las sociedades contemporáneas mexicanas? Estas son interrogantes pendientes en nuestra práctica docente.

Para seguir con el horizonte de este tema polémico ha continuación revisaré la concepción de interculturalidad, su incorporación al ambiente mexicano, la educación intercultural en México para concluir con la enseñanza de la historia y la interculturalidad.

La “interculturalidad” en México

A partir de 1990 se introdujo a México la palabra “interculturalidad” al ámbito educativo. Ésta última no era nueva en otros contextos como el europeo y estadounidense; ya había hecho eco en décadas anteriores. Sin embargo, el enfoque sí ha sido diferente mientras que en E.U. y Europa se ha orientado a la población migrante en América Latina, en cambio, se ha encaminado a las políticas proteccionistas de los grupos indigenistas.

El caso a destacar es el de México en cuanto a políticas interculturales que ha incorporado, sobre todo, en sus discursos políticos-oficiales y en específico en el ámbito educativo.

El primer aspecto a señalar en este sentido, es que desde que se instauró este vocablo, no consideró a todos los grupos sociales y culturales del país (diversidad social y cultural) y se desconoce la naturaleza del término. La “interculturalidad” se basa casi exclusivamente en los indígenas, prácticamente, vistos como pueblos atrasados y por lo tanto hay que segregarlos del resto de la población. Lo anterior, es sostenido, de modo reiterativo, por algunos actores políticos en sus discursos políticos.

Segundo, no existe un proyecto claro en cuanto a las políticas públicas interculturales debido a que detrás de su instrumentación se esconde una gran imprecisión en cuanto a su alcance y referencia teórica, es decir, estos aspectos se desconocen y son básicos para plantear “políticas interculturales”. El dilema es que en México las políticas interculturales carecen de un referente teórico pareciera que, únicamente, se habla a la ligera, pero sin fundamentos teóricos y filosóficos sobre lo qué debe entenderse por interculturalidad.

Tercer aspecto, es que el concepto se ha utilizado de forma despectiva para menospreciar a los grupos indígenas, que no son como los “demás” refiriéndome específicamente al colectivo mexicano. Dentro de éste último, asimismo, aparecen o hacen referencia a los “normales” a los que si entran en la categoría de la cultura nacional. Y es el discurso nacional y oficial el que al final de cuentas se sigue fortaleciendo a través de diversos mecanismos de control y dominio como es el caso de la educación.

Cuarto, los indígenas son vistos por el Estado y por la mayoría de la sociedad mexicana como un problema nacional que hay que resolver, ya que representan una parte de la población atrasada por modernizar y para ello se ejecutan “ciertas políticas públicas” mal orientadas y encaminadas tal es el caso precisamente de la “educación intercultural” ya que no existe un proyecto, fin, ni objetivo claro con las diversas políticas educativas que se han implementado en los distintos niveles educativos.

Quinto, por el hecho de que se haya introducido el término “interculturalidad” no cambiará la situación del país de la noche a la mañana. La sociedad demanda mejores condiciones de vida y no sólo a nivel material o económico, dentro de la sociedad mexicana buscan un espacio donde sentirse mejor con ellos mismos, se respeten las diversas formas de ser y sería adecuado que el Estado propiciara esas condiciones mínimas dentro del ejercicio de sus responsabilidades. Nadie quiere vivir o estar en un país donde se siente discriminado, despreciado, ofendido, desvalorizado, criticado y por qué no hasta humillado por sus propios connacionales.

Sexto, hay que distinguir el discurso intercultural tanto en la vertiente política como en la educativa ya que no es lo mismo. En el primer caso, se ubican los actores políticos y el foco está en que el Estado a través de su discurso quiere apoderarse de las minorías culturales para integrarlos o asimilarlos al sistema a través de la educación que ofrece. En segundo lugar, se vende la idea de una “educación intercultural para todos” que, últimamente, es la que según el Estado ha

tratado de poner en funcionamiento mediante diversas políticas educativas.

En este orden y dirección, los discursos oficiales en torno a la “interculturalidad” contienen incongruencias como se verá a continuación, en específico en el ámbito educativo que me interesa resaltar ya que el Estado no ha tenido, ni la mínima, intención de lograr una relación equitativa, justa, igualitaria y respetuosa entre culturas, sino más bien seguir posicionándose como el eje rector de las políticas públicas del Estado, de cualquier naturaleza, para mantener su poder, dominio y hegemonía para ello utiliza un discurso envolvente que en algunas ocasiones le ha funcionado y le es útil para convencer, normalmente, de que se trabaja, construyen y propician las condiciones para tener un mejor país para todos.

El gran dilema con la “interculturalidad” es que en México no existe un sustento fundamentado y teórico detrás de esta propuesta, tampoco existen las condiciones viables para que haya una sociedad igualitaria porque el Estado no ha propiciado las condiciones para que sea posible. Y estoy hablando exclusivamente de la “interculturalidad” en términos generales. Entonces, mucho menos, hay un proyecto apropiado que respalde a las mal llamadas “políticas educativas interculturales” en México como se verá a continuación.

Antecedentes de la educación intercultural en México

En México la interculturalidad apareció en el discurso oficial en la década de los noventa. Según se introdujo por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) mediante un mero cambio de nombre: educación bilingüe intercultural, para más adelante denominarse educación intercultural bilingüe (EIB), sin que mediaran explicaciones “sobre las razones y los conceptos de la nueva perspectiva” (Aguilar Nery, 2004, p. 41).

Hasta mediados de los años noventa del siglo XX la referencia de la educación intercultural era marginal dentro de los discursos oficiales. En el Programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000 no hay ninguna referencia a la Educación Intercultural, ni siquiera para los grupos indígenas (Aguilar Nery, 2004, p. 42).

La educación intercultural se incorporó desde sus comienzos a una sección o apartado de educación indígena. Por lo tanto, la educación intercultural aparece ligada a ésta última y cómo veremos más adelante en parte por eso se enfocó a la población indígena y a ello se debe la confusión que se ha generado al hablar de educación intercultural y referirse al ámbito indígena.

Desde mi punto de vista, no fue acertado incluir la educación intercultural con la indígena ya que hasta las modificaciones institucionales de 2001 continuaron incluyendo el término interculturalidad enfocándose a los grupos indígenas. Otro proyecto educativo que siguió con la tendencia del discurso intercultural fue el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) a finales de la década de los noventa al incorporar la población indígena como eje rector de su tarea educativa.

Por su parte, la Ley General de Educación del 2000, planes y programas de formación docente de las escuelas normales tampoco hizo referencia a los planteamientos interculturales únicamente a la diversidad cultural.

El Plan Nacional de Educación (PNE) 2001-2006 siguió con las líneas que el sexenio anterior con relación en los puntos sobre equidad, calidad y pertinencia. En este documento aparece, por primera vez, la noción de educación intercultural. Se hace referencia a ésta como uno de los “desafíos para que la educación sea un factor de afirmación de la identidad nacional, a través de la construcción de una ética pública” (Aguilar Nery, 2004, p. 44).

En el documento donde aparece por primera vez la noción de educación intercultural no define de manera clara a qué refiere la educación intercultural sino más bien menciona que es uno de los “desafíos para que la educación sea un factor de afirmación de la identidad nacional” cuando no tiene que ver con esto último que se subraya y tampoco queda entendible “a través de la construcción de una ética pública”. Por lo tanto, el discurso no es congruente ni tampoco tiene un plan y objetivo medible y verificable.

En el 2006 con la alternancia política el discurso de la educación intercultural cambió ya que fue más ambiguo y opaco. Así se puede constatar en el Plan Estatal de Desarrollo 2002-2007. Dentro del programa sectorial: educación y formación integral 2002-2007 el tema de la educación intercultural se retoma del PED. Y en ese sentido, la educación intercultural hace su aparición, exclusivamente, en la educación básica.

En el 2014 se expide el Marco jurídico que sustenta la actividad de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) 2014-2018:

El ordenamiento normativo que fundamenta todo el quehacer público es la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En el ámbito de la educación intercultural, los artículos más importantes son el 1º, 2º, 3º y 4º. Debe subrayarse la nueva redacción del artículo 1º a partir de la modificación del 10 de junio de 2011 sobre los Derechos Humanos, la cual declara el principio *pro persona* como rector de la interpretación y aplicación de las normas jurídicas, así como la obligación de observar los tratados internacionales firmados por el Estado mexicano. Los artículos 2º y 3º son fundamentales toda vez que enmarcan la educación en México (Diario Oficial de la Federación, 2014: 19).

En países pluriculturales como México, la educación intercultural constituye un espacio de innovación. Es una fórmula que se basa en prácticas de respeto y equidad en las relaciones entre culturas. Sostiene la defensa de saberes, valores y normas de convivencia que se enriquecen con múltiples aportaciones, que son comunes a partir de un ejercicio de negociación y evaluación crítica y respetuosa de otras diferencias. Parte del reconocimiento de la diversidad y de la multiplicidad de culturas, pero transita hacia la interculturalidad como convicción que debe regir la interacción social (Diario Oficial de la Federación, 2014: 27).

Se plantea pasar de una escuela y un sistema educativo que privilegiaron la integración y la asimilación a unos que reivindiquen el reconocimiento del derecho a la identidad cultural y a la convivencia equitativa y respetuosa entre diferentes. Se promueven dinámicas inclusivas en todos los procesos de socialización y convivencia, basados en el fortalecimiento de los sentimientos de pertenencia a una comunidad y en procedimientos participativos en las instituciones educativas. La educación intercultural no es una medida compensatoria para comunidades excluidas, sino una alternativa educativa destinada a dotar de mayor calidad a los sistemas educativos en general (Diario Oficial de la Federación, 2014: 28).

La educación intercultural, tanto en nivel básico como medio superior, se rige de acuerdo a lo que estipula la CGEIB y hay todo un marco jurídico que respalda la misma. Sin embargo, considera a la educación intercultural como un espacio de innovación. La pregunta es ¿por qué de innovación? o ¿innovación en qué sentido? O ¿innovación con base en qué? Ya que hasta el momento el Estado no ha aspirado “a prácticas de respeto y equidad en las relaciones entre culturas”.

Asimismo, el marco jurídico de la CGEIB menciona que, la educación intercultural, es una fórmula que se basa en prácticas de respeto y equidad ¿en qué sentido de respeto? porque lo que se ha visto en estos años que se ha llevado a la práctica la denominada educación intercultural en México, simplemente, no existen las condiciones propicias para que se den prácticas de respeto ni equidad debido a que el Estado es el primero el propiciar prácticas de violencia a través de

diferentes medios como la represión, difamación o desaparición forzosa.

El marco jurídico expone también que “parte del reconocimiento de la diversidad y de la multiplicidad de culturas, pero transita hacia la interculturalidad como convicción que debe regir la interacción social” (Diario Oficial de la Federación, 2014, p. 28). En México la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos define al país como pluricultural y en ningún momento hace referencia a la diversidad y multiplicidad de culturas y en cuanto a la interculturalidad los discursos oficiales no han dejado muy claro qué se debe entender por la misma.

Asimismo, el marco jurídico menciona que “se plantea pasar de una escuela y un sistema educativo que privilegiaron la integración y la asimilación a uno que reivindicuen el reconocimiento del derecho a la identidad cultural y a la convivencia equitativa y respetuosa entre diferentes” (Diario Oficial de la Federación, 2014, p. 27). Hasta la fecha la educación oficial ha privilegiado la integración y asimilación. No se reconoce la identidad cultural particular y menos hay una convivencia equitativa y respetuosa.

Cabe agregar cómo el Estado, a través de sus discursos, refiere a los miembros de otros grupos sociales y culturales mediante la denominación de “diferentes”. La pregunta es ¿“diferentes” en relación a qué o con base en qué? al hacer uso de la palabra “diferentes” o los “otros” hay una profunda discriminación. En el mismo texto del marco jurídico refiere que se “promueven dinámicas inclusivas en todos los procesos de socialización y convivencia”; es decir, podemos apreciar como existe contradicción en los discursos.

Por último, el marco jurídico hace referencia a “la educación intercultural no como una medida compensatoria para comunidades excluidas, sino una alternativa educativa destinada a dotar de mayor calidad a los sistemas educativos en general” ¿mayor calidad en qué sentido? O ¿mayor calidad en comparación a qué?, ¿en qué sentido se hablaría de calidad en la educación intercultural?

A través del análisis de algunos de los párrafos del marco jurídico de la CGEIB pudimos percatarnos que el discurso es uno y la realidad es otra. El discurso en sí encierra muchas contradicciones más en el aspecto que refiere a que la educación intercultural “supuestamente” no busca incluir cuando a través del discurso nacionalista lo ha hecho y lo sigue haciendo. Entonces la educación se convierte en un arma poderosa para que el Estado influya en la manera de ser y pensar de la sociedad.

Ahora bien, veamos cómo se ha manejado el discurso de la educación intercultural en nuestro país ¿qué se ha entendido por educación intercultural? y ¿cómo ha funcionado en los niveles: medio superior y superior en nuestro país?

Nicanor Rebolledo aborda en *Indigenismo, bilingüismo y educación bilingüe en México: 1939-2009* el asunto señalando que la educación intercultural, si bien está ampliamente reconocida en México desde el punto de vista jurídico, antropológico y educativo, no ha logrado transformar las prácticas que se dan en la vida cotidiana.

De tal modo que actualmente “es un programa que se mantiene gracias a la existencia de un aparato que le proporciona los elementos necesarios para sobrevivir precariamente” (Rebolledo, 2010, p. 14). El problema radica en que el Estado no ha sido capaz de dar una explicación clara y coherente de qué debe entenderse por educación intercultural. Igualmente, está orientada casi exclusivamente a los indígenas, aunque en reiteradas ocasiones el discurso ha proclamado y afirmado que la educación intercultural es para todos. La pregunta es ¿quiénes son todos?, ¿a quiénes está haciendo referencia?

Para ilustrar lo anterior mencionaré el siguiente ejemplo con base en los financiamientos brindados al nivel superior y que funcionan aparentemente como establecimientos interculturales: Pro-

grama de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) que, con recursos de la Fundación Ford, opera desde 2001; la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANIUES) con 16 universidades de 14 estados de la República mexicana. El PAEIIES es un programa que replica una política de acción afirmativa impulsada por la fundación Ford en varios países de América Latina, mediante la cual se busca fortalecer a los estudiantes indígenas en las universidades (Velasco Cruz, y Jablonska, 2010, p. 16). Como puede apreciarse todos los financiamientos apoyan a instituciones indígenas.

Ahora bien, tendremos que revisar algunas instituciones que promueven “educación intercultural” en México. Empezaré por el nivel superior con la primera Universidad Intercultural del Estado de México. En septiembre de 2004 abrió sus puertas, con el propósito de atender la demanda social de ofrecer enseñanza con un nuevo enfoque, dirigida no sólo a grupos indígenas, sino a toda la población. Además, se respeta el derecho fundamental a una educación en la propia lengua. La Secretaría de Educación Pública y el Gobierno del Estado de México firmaron un convenio para la instalación de este modelo educativo de enseñanza superior. La universidad es la primera de un proyecto de creación de 10 unidades de estudios superiores sustentado en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (UIEM, 2014).

Asimismo, a través de las luchas y movilizaciones sociales, en las regiones multiétnicas se han creado escuelas normales reservadas a jóvenes bachilleres indígenas. Esto coincide con la apertura por parte de la Secretaría de Educación Pública de programas de Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe en más de una docena de escuelas normales del país que se dedican a formar maestros indígenas de primaria y preescolar (Velasco Cruz y Jablonska, 2010, p. 17).

Otro ejemplo de institución educativa de nivel superior es la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO). Como se puede observar, otro proyecto de educación alternativa se desarrolló en la Universidad Veracruzana Intercultural. En éste caso, el plan de estudios se creó dentro de una universidad pre-existente.

En la propuesta epistemológica y pedagógica de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo y sus diversas orientaciones, destaca la participación de los estudiantes en estrecha relación con las comunidades en que estos realizan las investigaciones encaminadas a resolver problemas concretos y proponer proyectos de desarrollo local y regional (Velasco Cruz y Jablonska, 2010, p. 18).

En lo que se respecta al nivel medio superior tenemos que

La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe a través de la Secretaría de Educación Pública ha impulsado desde 2005 el Bachillerato Intercultural como una propuesta innovadora de educación media superior para reconocer la diversidad cultural, además de garantizar el aprendizaje de los contenidos propios del bachillerato general, incorpora con pertinencia y calidad el conocimiento y la valoración de la cultura propia y el respeto a otras culturas. En esta modalidad se han integrado jóvenes habitantes de regiones indígenas chol, tseltal, chontal y náhuatl en 7 planteles instalados 2 en Tabasco y 4 en Chiapas y en el presente ciclo escolar 2008-2009 se abrió un plantel de Bachillerato Intercultural en el estado de Tlaxcala (SEP, 2001:3).

Debido a la formulación anterior el Estado según ofrece una “educación intercultural” que en el discurso “fortalezca las necesidades de los estudiantes y los haga mejores ciudadanos al preocuparse por lo que sucede en su entorno social”. La pregunta es ¿cómo logrará el Estado formar mejores ciudadanos? asimismo ¿cuál es la intención de la “educación intercultural?”

Si de acuerdo con lo que ofrece el Bachillerato Intercultural de la SEP a través de la CGEIB es evidente que existe una confusión y contradicción porque el bachillerato intercultural sólo incluye a los grupos indígenas con el objetivo de segregarlos. En lo que respecta a su funcionamiento, programa y el modelo denotan falta de claridad en los objetivos. Asimismo, de acuerdo a sus propuestas, el planteamiento no muestra bases sólidas y pertinentes, además no hay mucha diferencia con lo que actualmente ofrecen los bachilleratos generales, los bachilleratos tecnológicos y los demás subsistemas de nivel medio superior en México.

En el mismo orden de las ideas, la Dirección General del Bachillerato (DGB) ha determinado la adopción del enfoque intercultural en el diseño y contenidos de los planes y programas de estudios del Bachillerato General a partir del ciclo escolar 2010-2011. Éste importante compromiso institucional se da en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, RIEMS, y con base en las atribuciones reglamentarias de la DGB.

El alcance inmediato de la transformación incluye tanto a los servicios educativos que la DGB presta de manera directa, como a aquellos impartidos por instituciones particulares y estatales bajo su coordinación académica.

Derivado de lo anterior, la iniciativa, de la DGB, se fundamenta en diversas disposiciones legales que incluyen instrumentos internacionales, el texto constitucional y un amplio cuerpo normativo y programático, en el que se ordena la obligación de cumplir los temas que respectan a la diversidad y el respeto a la diferencia en la educación media superior, EMS, es decir, en los referentes sobre cómo los jóvenes mexicanos deben situarse ante ellos (SEP, 2012, p. 43).

De acuerdo con lo anterior vemos como “la educación intercultural” forma parte del discurso oficial que utiliza el Estado para integrar, incorporar, asimilar y segregar a la población indígena.

A lo largo de los planteamientos elaborados vemos como, la educación intercultural es una muestra de engaño dentro de la gama variada del discurso oficial debido a que las instituciones educativas que supuestamente brindan “educación intercultural” no tienen un planteamiento congruente en torno a la misma, tampoco objetivos claros ni pertinentes, menos una visión o misión que respalden todo el proyecto que debería estar consolidado a partir de toda una serie de principios teóricos y éticos. Significa entonces, que se deben analizar las condiciones y funciones socioculturales en las que se genera ese discurso para conocer cuáles son las intenciones del mismo a través de las dimensiones teóricas y prácticas del mismo para conocer la gramática discursiva.

En este orden y dirección, el discurso oficial de educación intercultural ha sido elaborado por el Estado con la única finalidad, desde mi punto de vista, de fingir, engañar y distraer, a la población, de que se trabaja para propiciar mejores condiciones sociales y educativas a ciertos sectores de la población que han estado rezagados, por no decir olvidados, desde hace ya varias décadas a los cuales ni siquiera se les presta atención ni se aseguran políticas públicas adecuadas para que salgan adelante en tanto como ciudadanos o bien miembros identitarios del país.

Como ya se ha aclarado no hay nivel, desde el básico hasta el superior, que por el momento refleje, y mucho menos ponga en práctica, una educación que respete la personalidad jurídica e individual y así como los derechos humanos de sus habitantes ya que todos los integrantes de esta nación por el simple de ser ciudadanos constituimos grupos diversos.

A pesar de que la educación intercultural no es un tema nuevo y que hasta marcos jurídicos nacionales e internacionales la respalden es mero discurso oficial que forma parte de una estrategia perversa que contribuye a formar una base social y justificación pública para el despotismo autoritario y violento que se ha instalado en nosotros como lo marca Gustavo Esteva en su artículo “el reino del engaño” (*La jornada*, 2016).

Es importante seguir insistiendo que mi intención no es resaltar una visión negativa del Estado como ya lo he señalado, pero si me interesa mostrar que no se ha apostado por una educación que vele por considerar las particularidades de la población mexicana. No obstante, si considero que es el momento propicio para que el Estado facilite los medios, herramientas, técnicas y modelos para que sea posible porque ya lo han manifestado de manera latente diversos grupos sociales, por ejemplo, algunos grupos indígenas que han visto violentados sus derechos humanos. Derivado de lo anterior, es preciso que se muestre cómo se plasma la multiculturalidad e interculturalidad en la enseñanza de la historia.

La enseñanza de la historia: la multiculturalidad e interculturalidad

De acuerdo con lo que plantean los programas del Modelo Educativo de Transformación Académica, META, de la entidad mexiquense, el campo de las Ciencias Sociales y Humanidades, en el nivel medio superior, está optando por trabajar con competencias interculturales en las cuales se pretende que el alumno desarrolle como tal la interculturalidad en el aula. En ese sentido, el cuestionamiento es ¿sí tal posibilidad es posible o viable? Con base en lo que he señalado en este texto en primer lugar se hace un uso político del término y que la historia y su escritura y enseñanza no escapa. En segundo lugar, es un término mal empleado. En tercer lugar, es un término confuso. En cuarto lugar, la interculturalidad es una utopía.

No obstante, lo más preocupante es que la multiculturalidad e interculturalidad permea la enseñanza de la historia y, en la mayoría de los casos, los docentes no estamos conscientes de lo que es, qué implica, cómo se enseña y para qué. En ese sentido, es primordial que revisemos, leamos y analicemos los planes y programas de estudio.

La enseñanza de la historia no se puede enmarcar en lo que señalan los planes y programas de estudio. Derivado de lo anterior, es necesario una crítica de lo que nos presentan para que nuestra enseñanza se enfoque a los requerimientos de nuestros alumnos y a su contexto sociocultural. Además, no se debe seguir al pie de la letra lo que marcan las competencias genéricas y disciplinares y menos aún en la enseñanza de las disciplinas sociales ni humanísticas.

A manera de conclusión, es importante reflexionar como cuerpo docente qué discurso emitimos en el aula, desde qué horizonte, cómo abordamos temas como la multiculturalidad, diversidad social y cultural e interculturalidad desde la enseñanza de la historia para que los alumnos muestren una actitud distinta a los problemas sociales actuales.

REFERENCIAS

- Aguilar Nery, J. (2004). Hacia una memoria argumental sobre la educación intercultural en México, una narrativa desde la frontera norte. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9(20), COMIE. p. 39-59.
- Diario Oficial de la Federación. (2014). *Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018. Marco Normativo*. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5342484&fecha=28/04/2014
- González R. y Arnaíz, G. (2008). *Interculturalidad y convivencia. El “giro intercultural” de la filosofía*. Madrid: Biblioteca Nueva Madrid.

- Leiva Olivencia, J. J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista electrónica de Investigación y de Docencia (REID)*, pp. 1-24.
- Navarrete, F. (2004). *Las relaciones inter-étnicas en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rebolledo, N. (2010). Indigenismo, bilingüismo, y educación bilingüe en México: 1939-2009. En *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez Barba, F. (2009). La importancia de la Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales de la UNESCO y su impacto en las políticas culturales mexicanas en sitios Web. En *Confines* 5(9). Recuperado de <http://confines.mty.itesm.mx/articulos9/RodriguezF.pdf>
- Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Bachillerato. (2012). *Bachillerato general. Antología de Normas Técnicas*. México, 2012.
- Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Bachillerato. (2013). Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. Recuperado de <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/desarrollo-de-modelos/bachillerato-intercultural-bi/>
- Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Bachillerato. (2013). Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. Recuperado de <http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/02-subsistemas/telebachillerato.php>
- Universidad Intercultural del Estado de México. (s.f.). Universidad Intercultural del Estado de México. Recuperado de <http://qacontent.edomex.gob.mx/uiem/Acercade/LaInstitucion/Historia/index.htm?sSourceNodeId=231&ssSourceSiteId=uiem>
- Velasco Cruz, S. y Jablonska Z. (coord.) (2010). *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas y desafíos*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL ANÁLISIS ICONOGRÁFICO DE LOS PRIMEROS LIBROS DE TEXTO GRATUITO

FERNANDO BÁEZ LIRA

VÍCTOR WENCES JAVIER XOCHITL

Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades “Alfonso Vélaz Pliego”.
Facultad de Psicología. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Resumen

Esta investigación surge como parte de un trabajo interdisciplinario que se tiene con varios estudiantes de diferentes licenciaturas, y es parte de su formación académica en investigación y en sus prácticas de servicio social dentro del área de Historia, del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades “Alfonso Vélaz Pliego” de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Se realizó un estudio iconográfico de las mujeres presentadas en seis de los primeros Libros de Texto Gratuito de México. Ya que éstos, han sido de gran relevancia para la educación básica de la población mexicana, y cada una de sus ediciones tiene cierta influencia de la época y política del país.

Los libros para niños son portadores de implicaciones sociales, artísticas o políticas, y transmisores de ideología. Por ello la investigación va encaminada al análisis iconográfico de la cantidad y forma en que las mujeres son presentadas en los libros de texto, los cuales narran distintas etapas de la historia universal y del país. El análisis se divide en dos apartados a) personajes históricos femeninos y b) representación de la mujer cotidiana. Buscando mostrar y analizar el imaginario social del país ante la participación social y política de la figura femenina de la época.

Palabras clave: mujeres, iconografía, libros de texto gratuitos, perspectiva de género.

INTRODUCCIÓN

En la primera parte de la investigación se muestra el contexto histórico del corpus de imágenes en los libros de texto gratuito que se utilizan en la educación básica donde hallamos que las producciones artísticas que aparecieron en México desde el siglo XIX y principios del XX, participaron en una realidad social y educativa. Así en esta investigación se realiza un estudio iconográfico de las imágenes de las mujeres que aparecen en estos manuales escolares.

En el contexto de investigación se ha hallado que uno de los parámetros para la unificación educativa por medio de los libros de texto gratuito para la educación básica fueron las imágenes que iban a estar encargadas de ilustrar la historia y lo hicieron a través de las obras artísticas del siglo XIX. Y como a partir de ese momento, la población con acceso a la educación, han tenido las mismas representaciones históricas y culturales como una homogeneidad en su imaginario colectivo.

En la presente investigación se utilizó como corpus de trabajo iconográfico, el que se exhibe en los seis primeros libros de texto gratuito de la Secretaría de Educación Pública de 1960, que se utilizó en la educación básica de la población mexicana. Se realizó el estudio comparativo de las imágenes históricas de los personajes femeninos que aparecen, así como también se recabó el contenido que da información y que acompañan a éstas en los manuales educativos.

En el caso de los libros de texto gratuito, muchas personas ven las ilustraciones de éstos como un mero relleno dentro de un universo educativo, algo muy simple, sin embargo, para la gente que se dedica a la formulación de propuestas pedagógicas, las imágenes debe de tomarse en cuenta como parte de un mensaje aleccionador es decir, la imagen es también un vehículo de transmisión histórica.

Las imágenes no solo son un acercamiento a la historia social, sino también son una representación de la realidad en la que se vive. Dando así un significado importante a cada una de las imágenes que se presentan en los libros.

Historia de los Libros de Texto Gratuitos

Fue durante el gobierno del presidente Adolfo López Mateos, cuando se puso en marcha la edición masiva de libros de texto gratuitos para la educación básica en México. Estos manuales se diseñaron mediante concursos públicos en su primera generación y posteriormente quedaron a cargo de la Secretaría de Educación Pública, a través de cuerpos de especialistas en cada materia.

Con la existencia de estos manuales obligatorios y homogéneos por su carácter único, se manifestó a la población infantil un mensaje a través del cual se inculcaba un modelo de representaciones sociales e integración histórico - cultural. Al respecto, George H. Mead (1994), explica que el concepto que el individuo tiene de sí mismo se desarrolla a partir de la interacción con los otros, empezando por las primeras experiencias socializadoras en relación al núcleo más cercano del niño: la familia; y, posteriormente cuando los niños ingresan a la escuela el concepto que tienen de sí mismos y su autoevaluación siguen desarrollándose en un círculo más amplio. Fue así que los libros fueron creando un núcleo homogéneo de representaciones sociales e imaginarios culturales en la mayoría de la población y comenzó a gestarse una integración cultural e histórica a todo lo largo y ancho de este país.

En la segunda generación de libros de texto gratuitos que editó el gobierno del presidente Luís

Echeverría Álvarez (1970-1976), en la llamada Reforma Educativa, se modifica el plan educativo, aquí se trató de evitar toda coincidencia con el proceso educacional anterior, presentando una ruptura ideológica, e insistiendo en impulsar un proyecto diferente de educación, circunstancia que se reflejó en la reforma de los planes y programas de la enseñanza primaria, así como en los contenidos e imágenes de los libros de texto gratuitos. En estos libros, el cambio se notó con la renovación y el enfrentar un nuevo contexto social y cultural, ya que mostraban en sus páginas movimientos sociales recientes y un deterioro de la ideología nacionalista de los años anteriores.

La tercera generación de libros de texto gratuitos aparece en el gobierno del Presidente Carlos Salinas de Gortari (1988-1992); donde que nuevamente hubo cambios radicales. Estos se realizaron por medio de concursos, así que los manuales presentaron una edición e investigación más depurada en la cual intervinieron diversos investigadores especializados e instituciones de educación superior.

Tenemos que acentuar la polémica que estos manuales editados por el Estado, provocaron un gran debate nacional en el momento de su presentación y tuvieron que ser retirados y editados otros muy parecidos y también fueron sometidos a concurso, pero, solo en la convocatoria ya que posteriormente la SEP elaboró este material de estudio para los grados cuarto, quinto y sexto de primaria, limitando de esta manera la información ofrecida a los estudiantes de escuelas públicas.

Por lo tanto, a partir de los años sesenta con el propósito de promover el acceso a todos los grupos, sectores, clases sociales, regiones geográficas, campo y ciudad, diversidad cultural, etcétera; garantizando a través de Planes de Desarrollo Educativo, la equidad del conocimiento, al homogeneizar los contenidos, por lo menos a nivel de educación básica, estableciendo los libros de texto únicos, universales, gratuitos y obligatorios, con este fin se creó hace sesenta años en 1959; la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito dependiente de la Secretaría de Educación Pública.

Esta Comisión ha editado a partir de entonces los libros correspondientes a cada grado de nivel de educación primaria, dirigido a niños y niñas de 6 a 12 años de edad; anotando que ya hasta hace unos cuantos años tanto el nivel preescolar como el de educación secundaria se han convertido en obligatorios.

Huelga decir que sobre la educación básica pesa una gran responsabilidad en la formación histórica de los individuos, y que coincide temporalmente con el desarrollo moral de los individuos de acuerdo a Piaget; asimismo esta moral entendida como las bases que permiten la generación de adultos responsables, comprometidos, honestos, justos y solidarios.

Análisis metodológico

Los elementos considerados en el análisis metodológico son, por una parte el contenido de la imagen y por otra la posición en la que se encuentra ubicada ésta dentro del texto. El análisis de contenido constituye un procedimiento muy útil ya puede ser utilizado en diferentes sentidos. En forma explicativa de lo que conlleva este análisis se cita:

Es un conjunto de procedimientos que tienen como objetivo la producción de una meta, texto analítico en que se representa el corpus textual de manera transformada [...] O, dicho de otro modo, ha de concebir como un procedimiento destinado a desestabilizar la inteligibilidad inmediata de la superficie textual, mostrando sus aspectos no directamente intuibles y, sin embargo, presentes (Panofsky, 1987).

Para el estudio y análisis de las imágenes, como se menciona líneas arriba, se hizo uso de la metodología de Panofsky y se plantea en las ilustraciones: En el primer caso (el número de veces que aparecen junto al texto del evento histórico); en segundo lugar: cuáles son los personajes (el número de personajes que sobresalen junto con el texto) y, por último las imágenes (el número de imágenes de personajes y escenarios que intervienen en este hecho histórico).

Algo importante de mencionar es que en la mayoría de las corrientes historiográficas existen elementos icónicos que funcionan como imágenes portadoras de una carga de significación. Se ha encontrado cómo la historia de un país, en este caso México, tiene que ver con una dialéctica de la reproducción y formación de procesos de imaginarios generacionales; y que estos se transmiten a través de la enseñanza básica, y quedan en la memoria cultural y la conciencia histórica. Está demás mencionar que cualquier libro diseñado para niños es portador de implicaciones sociales, artísticas o políticas, y transmisores de ideología, como es el caso de los libros de Historia, los cuales funcionan como el primer acercamiento socio - histórico de su país y del mundo.

Algo que es conveniente subrayar es que en nuestra investigación fueron consultados los primeros seis libros de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos de la Secretaría de Educación Pública, los cuales datan de los años sesenta, de las asignaturas de Historia y Civismo, y los cuadernos de trabajo de estas materias, en los grados de cuarto, quinto y sexto año.

Los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos en esta investigación se dividieron en dos segmentos, ya que resulta importante identificar también quién son los personajes que se muestran en las imágenes, por ello se decidió hacer la siguiente división: a) Personajes históricos femeninos; en el cual se colocaron a las mujeres que hayan tenido un papel importante dentro de la historia tanto nacional como universal, el segundo segmento lleva por título b) Mujeres de la vida cotidiana, en el que se muestra a la representación mujer de la vida diaria, con sus trabajos y derechos.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos en el análisis son los siguientes:

Se realizó una recolección de cada una de las imágenes encontradas dentro de las páginas de los seis primeros libros de texto de educación primaria y de ellos obtuvimos una cantidad de 854 (ochocientos cincuenta y cuatro) imágenes entre viñetas, retratos, dibujos, mapas, entre otros. De los cuales solo 96 (noventa y seis) imágenes mostraban la representación de la mujer en sus diferentes épocas, desde la prehistoria hasta los años 60, realizando distintas actividades en cada una de las épocas que se manejan en los libros. De este total de imágenes se tomaron 25 imágenes, de las cuales 18 fueron seleccionadas de manera aleatoria, siendo las otras 7 todas las imágenes que se encontraron de mujeres con alguna relevancia histórica.

Un dato importante de mencionar es que en la portada de todos los libros podemos encontrar la pintura titulada “La patria” de González Camarena, la cual ilustra al ideal de la mujer mexicana, de la belleza mexicana, con la mano izquierda sostiene la bandera de México y con la derecha un libro, ella vestida de blanco y a sus espaldas se aprecia un águila devorando una serpiente, que en el cuerpo tiene representaciones de cultivos como maíz, calabaza, entre otros. Siendo así que el libro recibe al lector con la imagen de una mujer.

Los resultados de obtenidos y divididos en los dos segmentos antes mencionados son los siguientes:

A. Personajes históricos femeninos

La participación de la mujer en los procesos históricos del país y del mundo ha sido importante, pero a pesar de ello no se la ha dado el reconocimiento y los créditos a todas, siendo así muy pocas las cuales se mencionan con frecuencia dentro de clases o libros. Es así que los seis libros de texto analizados en esta investigación no son la excepción. Solo se encontraron siete personajes femeninos históricos de las cuales se narra en pocas líneas su historia y su participación. En seguida se enlistan:

Josefa Ortiz de Domínguez

Dentro de los seis libros sólo se encontró un dibujo de este personaje, el cual se encuentra en la página 50 del libro de cuarto año. La imagen de ella se encuentra en medio de Hidalgo y de Allende, el texto que la acompaña habla de la conspiración de Querétaro mencionando lo siguiente, asignándole así un papel de acompañante y volviéndola de alguna forma “irrelevante”: “Se reunían los conspiradores en la casa del corregidor, Miguel Domínguez, cuya esposa, la corregidora Josefa Ortiz de Domínguez era el alma de aquel núcleo de rebeldes” (Barrón, 1960, p. 50).

Juana de Asbaje y Ramírez (Sor Juana Inés de la Cruz)

En primera instancia se debe mencionar que no aparece su nombre verdadero, ni una explicación del porqué se cambió el nombre. Se encuentra un dibujo y un grabado de ella, en los libros de cuarto y quinto año respectivamente. En las dos representaciones se muestra un retrato de Sor Juana, dentro del texto se menciona que tuvo relevancia literaria. La primera imagen está acompañada de página y media de texto alusivo a su persona, en la segunda solo se menciona que fue poetisa. A pesar de sus distintos trabajos no se menciona ninguno, volviendo así, una mención muy superficial de ella.

La Malinche

Se encuentran dos dibujos de ella, en los libros de quinto año. La primera se muestra acompañada por Cortés y sus guerreros junto con Cuauhtémoc y sus guerreros, en el texto sólo se menciona una frase que Cuauhtémoc le dijo a ella, la cual se cita en seguida, pero nunca se menciona cuál fue su “función” dentro de la conquista o como fue entregada a Hernán Cortés:

Malinche, en defensa de mi ciudad y mis vasallos hice todo aquello de lo que estaba obligado. No puedo más; y pues me traen, preso y poniendo fuerza hasta tu persona, toma ese puñal que tienes en el cinto y mátame (Monroy *et al.*, 1960, p. 56).

También es importante recalcar que en el dibujo se muestra en segundo plano, detrás de Cortés. Y en el segundo libro se presenta el dibujo de ella y se plantean dos preguntas ¿quién fue? y ¿qué hizo? Las cuáles serán complicadas responder por el estudiante ya que no se le dio información con anterioridad.

Leona Vicario

Se encontraron dos dibujo/retratos de ella, en el libro de texto de cuarto año y en el cuaderno de

trabajo, cabe recalcar que éstas son parecidas solo que en otro ángulo, una con color y la otra en blanco y negro. La primera imagen se acompaña de su biografía que ocupa una página completa, en la cual narra un poco de su vida y de su participación. La segunda imagen se encuentra en una página con preguntas sobre ella.

María Carlota Amelia Augusta Victoria Clementina Leopoldina de Sajonia-Coburgo-Gotha y Orleans

Se encuentra un dibujo y una litografía, en los libros de cuarto y sexto año respectivamente. Un punto principal es que nunca se menciona el nombre completo de ella, solo se hace referencia a ella como “La princesa Carlota”. Algo muy relevante e importante de mencionar es que en las dos representaciones de Carlota, ella se encuentra acompañada de la figura de Maximiliano, colocándola a un costado o a espaldas de él. Dentro del texto nunca se menciona quién fue en realidad y cuáles fueron sus aportaciones dentro del imperio de Maximiliano, siendo así que a ella solo se muestra en las imágenes sin mayor explicación. El texto de los dos libros se centra únicamente en hablar de Maximiliano y de todo lo que él realizó durante su imperio en México, mostrándola como una acompañante durante el imperio.

Reina Isabel I

Se muestra una litografía en el libro de sexto año, designando un solo párrafo para hablar de ella ya que el texto se centra en mencionar la táctica utilizada por Felipe II para convencerla de unirse a él y así lograr tener mayor influencia en Europa.

Reina Victoria

Se encuentra una fotografía de ella en el libro de texto de sexto año. El texto que acompaña la fotografía se centra en explicar que significa el imperialismo y cuáles fueron sus alcances. Se menciona vagamente a la reina Victoria (un párrafo) y después se retoma el tema de países conquistados en esta época.

B. Representación de la mujer cotidiana

En los 60 los movimientos feministas empezaron a tomar mayor relevancia, teniendo logros como el sufragio femenino e igualdad jurídica. Suponiendo que se empieza a hablar de una igualdad entre géneros, se podría pensar que esto también debería de mostrarse dentro de los libros de texto, los cuales como se dijo líneas arriba, son representación de imaginarios sociales de la época que sirven como un primer acercamiento de los niños a la sociedad y de la misma forma, es una muestra de cómo se ve a la mujer en la época. Los resultados obtenidos son los siguientes:

Artistas

Se aprecia a un pintor y a una mujer (musa) que parece ser de clase alta posando para él. Existen muchas obras de arte en las cuales las modelos son en su mayoría mujeres y no hombres, ya que

la mujer era vista como la delicada, la que debía de tener porte, Mostrándola así cómo esta mujer “arreglada”, y no desalineada, digna de ser retratada.

Biblioteca

Como en líneas anteriores se menciona, y de hecho en el libro se recalca en distintas ocasiones, que la educación básica es gratuita e igualitaria para niños y niñas, se sigue observando a lo largo del libro que en las representaciones de escuelas o educación, a la mujer se le coloca detrás de la figura masculina. En este caso, se observa como cuatro niños se encuentran en una biblioteca mientras que en el fondo se encuentra una mujer acomodando libros.

Clases sociales

Libro de quinto año. Este dibujo muestra a hombres y mujeres de diferentes clases sociales y es interesante como en todas se representa a la mujer como la que alimenta, procrea y la sumisa, mientras que al hombre como la figura fuerte que trabaja y protege.

Comercio con el interior

Texto y dibujo ubicado en el libro de cuarto año. “La llegada de los barcos mercantes a la nueva España era motivo de grandes fiestas” (Barrón, 1960, p. 36). Se observa a primer cuadro a una mujer de espaldas, a quien se le ofrecen diferentes tipos de telas. También se aprecian vasijas y algunas botellas que parecen ser de perfumes. Lo interesante es que todos estos productos están relacionados con el “rol de la mujer” y la mayoría de compradores en la imagen son mujeres. Mostrando de esta manera el estilo de vida de las mujeres de clase alta.

Cultura

Libro de quinto año. El apartado en el cual se encuentra este dibujo es el de cultura y en ella habla de cuáles fueron las órdenes religiosas que llegaron a evangelizar a los habitantes del territorio canadiense.

Desde los comienzos de la colonización, las órdenes religiosas –procedentes de Francia- tomaron a su cargo evangelizar y civilizar a los aborígenes de Canadá [...] Las Ursulinas se dedicaron a la educación de las indias (Monroy, 1964, pp. 110-111).

La imagen muestra como un grupo de religiosas hablan con mujeres nativas. Mostrando también, esta división de género en el trabajo dentro de la religión, las mujeres interactúan con mujeres.

Estados Unidos y su expansionismo

El dibujo ubicado en el libro de sexto año y va acompañado de una narración que explica cómo inmigrantes francés e ingleses llegaron a tierras americanas. Lo interesante del dibujo es que se puede

apreciar como hombres y mujeres desembarcan, los hombres cargando bolsas o herramientas y las mujeres con hijos en brazo. A ningún hombre se le muestra cargando a un bebé e incluso se encuentran lejos de ellos. Asignándole de esta forma el papel de solo procreadora y cuidadora de los hijos.

Fundación de Tenochtitlán

El dibujo muestra a un grupo de mexicas y que trata de ilustrar la leyenda de Tenochtitlán. Al igual que en unas imágenes anteriores, a la mujer se muestra cargando a los hijos (protectora de los hijos y procreadora) y al hombre como el guerrero, e incluso como el anciano sabio a quién el grupo debía hacer caso. Mostrando así a las mujeres como aquellas que siguen a los hombres.

Hilanderas

La preparación de materiales para la elaboración de textil desde hace varios años se ha relacionado como una labor meramente femenina. Como se puede observar en los dibujos, son dos representaciones del mismo trabajo en dos épocas muy distintas, la primera es de la cultura azteca y la segunda de la época industrial. En imágenes anteriores también se le ha representado a la mujer como costurera.

La Ilustración

“Algunos hombres desarrollaron mucho los estudios científicos y filosóficos que habían empezado a desenvolverse desde el Renacimiento” (Monroy, 1964, p. 169). Se sabe que la mayoría de las investigaciones que se conocen en esta época son de figuras masculinas, pero no es mentira que mujeres también desarrollaron investigaciones. Si se le pone atención al dibujo se puede observar que mientras varias figuras masculinas trabajan alrededor de la mesa, con objetos alusivos a experimentos, las figuras femeninas se colocan en la orilla lavando materiales.

La obra de la revolución mexicana

El capítulo ubicado en el libro de cuarto año, el cual habla de los logros que se obtuvieron después la revolución mexicana, entre ellos la educación, salubridad pública y seguridad social. En la imagen se observa en primer plano solo figuras masculinas, y solo tres femeninas, de las ocho que conforman la imagen completa, éstas en segundo plano una de espaldas y de las otras dos solo se aprecia la cara. De fondo se pueden apreciar fábricas y campos. Entre los logros también fue la igualdad jurídica, la pregunta sería ¿esta imagen narra esta igualdad?

Las ideas de libertad e igualdad

Se puede observar un imaginario social de la familia en el siglo XVIII, donde la mujer se muestra tejiendo, y al hombre mostrando una superioridad al estar de pie y con un tabaco en la mano. Lo que llama la atención es que el tema habla sobre libertad e igualdad, pero nunca se muestra a una pareja o familia de bajos recursos, solo a la familia de clase alta.

Seguridad social

Libro de cuarto año. Esta imagen acompaña un apartado del capítulo mencionado en el apartado anterior. Se habla de una “inclusión” laboral de la mujer, pero en los dibujos se puede observar que se le coloca en una posición inferior, por ejemplo el medico (hombre) y la enfermera (mujer), y se sigue relacionando a la mujer con trabajos de hogar o interiores, como la costura. Esto también se encuentra en el libro de quinto año, en donde también muestran los derechos de los mexicanos y se vuelve a repetir a la mujer en empleos como la enfermera.

CONCLUSIONES

Cada una de las ediciones de los Libros de Texto Gratuitos publicados por la Secretaría de Educación Pública, están cargados de ideologías y sucesos importantes de la época en la que fueron editados, cada uno de estos libros pasó por una selección y “depuración” de información, permitiendo así, solo publicar información aceptada en ese lapso de gobierno, homogenizando de esta forma la educación, acercamiento y la perspectiva social e histórica del estudiante en formación, el cual absorbe la información y externaliza esta ante la sociedad, comportándose de la forma en la que se le educó.

Haciendo el análisis iconográfico, en la mayoría de las imágenes que se encontraron en los libros, se encuentra a la mujer ubicada en la parte posterior, de espaldas o acompañada de una figura masculina. La mayoría de las imágenes presentan al estereotipo de la mujer delicada, sumisa, que debía seguir a un hombre y al mismo tiempo procrear y cuidar de los hijos. Incluso se muestra a la mujer como la musa inspiradora para el arte pero no como la mujer que lucha y defiende a su familia o país.

Este patrón podía encontrarse en imágenes que mostraban a la mujer en diferentes clases sociales e incluso nacionalidades. Podemos decir que el hecho de que la mujer haya sido vista de esta manera no es únicamente de la historia de nuestro país. Es interesante ver como en ninguna de las 854 imágenes se pudo encontrar a una mujer desarrollando su derecho al voto, o en algún trabajo que no fuera “hogareño” y al hombre se le encontró desarrollando trabajos que implican el salir de casa.

854 fueron las imágenes que sirvieron como transmisores de historia y educación a varias generaciones de mexicanos, y de este total de imágenes menos de la cuarta parte fueron imágenes en las que se muestra la participación femenina más allá de la figura sumisa y delicada. Siendo un total de 96 imágenes en las que se observa a una o varias mujeres de distintas edades. Del total de las imágenes, tan solo se encontraron 7 personajes históricos femeninos, y además de ser una pequeña cantidad, solo de 3 personajes se habló o se le asignó una página completa para hablar de ella, de las demás, solo fueron mencionadas como acompañantes de algún personaje masculino con alguna importancia en la historia y solo se limitaron a describir que ellas eran las inspiraciones de los hombres para crear conspiraciones y ganar batallas.

En los años 60, época de edición de los libros de Texto Gratuito, la mujer empezaba a tener mayor visibilidad social, política y laboral, pero como se mencionó al principio, las ilustraciones son un vínculo de transmisión histórica, cargada de un imaginario social. Estos años fueron de transiciones y muchos cambios, que a pesar de que legalmente se hablaba de una igualdad, socialmente aún se podía encontrar cierta diferencia, la cual actualmente también se puede observar. Sin lugar a duda cada edición de los libros de texto está lleno de una representación socio – histórica del momento, tanto del gobierno como de la sociedad.

REFERENCIAS

- Aguirre, A. (1993). Presenta la SEP el primer paquete de libros de texto; nuevo experimento pedagógico con retraso de diez años. *Proceso*, 876. México
- Aguirre, A. (1993). Protestan los maestros: “confusión”, el precio que pagaran los niños. *Proceso*, 877. México.
- Aguirre, A. (1994). Zedillo y su estilo impositivo en la SEP: se peleó con el magisterio, con los historia con el magisterio, con los historiadores y con el ejército. *Proceso*, 909. México.
- Alba, P. (1992). Precisiones sobre los nuevos libros de texto. Periódico *La Jornada*. México.
- Barrón, C. (Coord.) (1960). *Mi libro de cuarto año; Historia y civismo*. 7° Edición. Comisión Nacional de los Libros de texto gratuitos, Secretaría de Educación Pública. México.
- Blanquel, E., Alberto, J. (coord.). (1966). *Mi cuaderno de trabajo de sexto año*. Historia y Civismo. (2ª Edición). Comisión Nacional de los Libros de texto gratuitos, Secretaría de Educación Pública. México.
- Blanquel, E., Manrique, J. (Coord.). (1966). *Mi libro de sexto año; Historia y civismo*. (2ª Edición). Comisión Nacional de los Libros de texto gratuitos, Secretaría de Educación Pública. México.
- Bolaños, V. (1984). *Síntesis histórica de la educación en México y la educación actual*. México.
- Borron, C. (Coord.). (1960). *Mi cuaderno de trabajo de cuarto año; Historia y Civismo*. (7ª Edición). Comisión Nacional de los Libros de texto gratuitos, Secretaría de Educación Pública. México.
- Comisión Nacional de Libro de Texto Gratuito. (1994). 35 años de Historia. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito. México.
- Dorra, R. (s.f.). La interacción de tres sujetos en el discurso del pasado. En Pérez, J. y Radkau, V. (coord.). (1997). *Identidad en el imaginario nacional; reescritura y enseñanza de la historia*. ICSYH/BUAP/COLSLP/Instiuto Georg-Eckert, Braunschweig. México.
- Galiana, T. (1997). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. *Revista Andaluza de relaciones Laborales*. N° 3. España
- Galván, L. (1996). Ideas e Imágenes en la cultura escrita. En *Memorias del Congreso*. Sexto encuentro nacional y segundo encuentro internacional de historia de la educación. México.
- González, E. (1982). Los libros de texto gratuitos. CONALITEG. México.
- Latapí, P. (1980). *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*. México: Nueva Imagen.
- Mead, G., (1994). *Espíritu, Persona y Sociedad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Monroy, A. (Coord.). (1960). *Mi cuaderno de trabajo de quinto año; Historia y Civismo*. 2° Edición. Comisión Nacional de los Libros de texto gratuitos, Secretaría de Educación Pública. México.
- Monroy, A. (Coord.). (1964). *Mi libro de quinto año; Historia y civismo*. 3° Edición. Comisión Nacional de los Libros de texto gratuitos, Secretaría de Educación Pública. México.
- Norma, C. (Coord.). (1960). *Mi cuaderno de trabajo de cuarto año; Lengua nacional y escrita*. 7° Edición. Comisión Nacional de los Libros de texto gratuitos, Secretaría de educación Pública. México.
- Panofsky, E. (1987). *Estudios sobre iconología*. España: Alianza Editorial.
- Patiño, P. (s.f.). Los libros del área de Ciencias Sociales y los programas de 1957 y 1960. En González, P. (Coord.). (1980). *Los libros de texto gratuito*. CONALITEG. México.

HISTORIA MUNDIAL, EMOCIONES Y GÉNERO

UNA RELACIÓN EN CONSTRUCCIÓN

DESDE EL CURRÍCULUM PRESCRITO

MARÍA EUGENIA LUNA GARCÍA

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

Resumen

Esta ponencia aborda la relación tripartita entre las finalidades de la Historia supranacional, las emociones y afectos, en un acercamiento a la idea de comunidad emocional, y el género como elementos de las disciplinas escolares presentes en el currículum formal de educación primaria.

El clásico *Introducción a la Historia* de March Bloc contiene dos ideas fundamentales para dar cause a este trabajo exploratorio. La primera, es el concepto de Historia vertido en esta obra, orientado a descentrar la idea de los hombres como hacedores de la historia. La segunda, se halla en la dedicatoria a Lucien Febvre, en la enunciación del efecto como antídoto que el libro produciría ante el dolor y la ansiedad, tanto personal como colectivamente. Esta dedicatoria a su amigo cargada de ternura inexpresable tiene latente el sentido del efecto emocional que produce la historia.

Palabras clave: historia, emociones, afectos, género.

Esta ponencia desarrolla la relación tripartita entre las finalidades de la Historia supranacional en la educación primaria, las emociones y afectos en un acercamiento a la idea de comunidad emocional. Se teje un vínculo en el entramado del currículum prescrito. A partir del texto *Introducción a la Historia* de March Bloc del que se derivan dos ideas centrales: el concepto de historia y el afecto como antídoto que el libro produciría ante el dolor y la ansiedad expresado en la dedicatoria, ésta se encuentra cargada de ternura inexpresable que deja ver el sentido emocional que permea a la historia, oculto y negado en pro de la objetividad científica.

El engranaje de la relación enfoca las finalidades de la historia mundial, la incorporación del género y la soterrada presencia de las emociones inscrito en un acercamiento desde la cultura escolar entendida como “el conjunto de normas que definen los saberes a enseñar, los comportamientos a inculcar y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos” (Julia, 2000, p. 45), en este sentido el currículum conforma la regulación de saberes admitidos formal y sustantivamente imbricados en su contenido.

La historia una disciplina escolar

La historia es una de las disciplinas del conocimiento con una larga trayectoria en la cultura escolar, en México su incorporación se remonta a la primera mitad del siglo XIX (Vázquez, 2005: p. 42), en el discurso educador el propósito de la historia se ha impregnado de ideas vinculadas a los sentimientos, en el trayecto trazado por Vázquez (2005) sobre el devenir de esta asignatura, se identifica la importancia de la historia patria como piedra angular sobre la cual se finca el sentimiento de amor y orgullo nacional; en el debate sobre la construcción de lo nacional, emergieron sentimientos de desprecio y amor por algunos periodos y personajes de la historia –elemental, patria o nacional– de México, ésta se vistió de filias, fobias y exaltaciones. El sentimiento de lealtad conlleva la conformación de la ciudadanía y el nacionalismo. La historia que había de enseñarse a la niñez mexicana enalteció el amor a la patria “los libros de historia insisten en la importancia de conocer la historia para cumplir con el deber de amar a México” (Vázquez, 2005, p. 117).

Pedagógicamente se parte del principio del aprendizaje que va de lo próximo a la lejano, no en sentido cronológico sino en sentido territorial, se mantiene la idea de partir del aprendizaje de la historia nacional para desplazarse a la general, universal y actualmente mundial. En este tejido, el sentido de amor y pertenencia parte de lo local, lo nacional, hasta lo mundial.

En la primera mitad del siglo XIX la historia general, posteriormente universal, “no se consideraba tan importante” (Vázquez, 2005, p. 73); para la segunda mitad del siglo XIX Taboada (1999, p. 69) sostiene que “la Historia Universal tenía que ver con el estudio de la cultura, de las instituciones sociales, la economía, el arte, las ciencias y las costumbres” se trató de un enfoque hacia la historia de las culturas, en el que cada una se estudió de manera fragmentada, ya que para ese momento no se planteó la idea de interdependencia.

Fue a partir del Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública en 1890 que la historia se extendió a todo México y formó parte de los contenidos para sexto grado e inició con los pueblos antiguos. Entrado el siglo XX, Rébsamen apuntó que la historia general procuraría “despertar el amor a la familia humana” (1904, p. 26), en esa tesitura se mantuvo la idea de la historia general, como base para la identidad supranacional, en una suerte de reconocimiento y afinidad con la herencia cultural; posteriormente se omitió el estudio de la historia general y se mantuvo la historia patria (Meneses, 1986, p. 111).

Con la educación socialista se trazó la idea de la interpretación del mundo desde el materialismo, resaltó el sentido de los aspectos socioeconómicos y las luchas sociales.

En el marco de la Escuela de la Unidad Nacional la historia patria y la historia general se fusionaron, esta segunda se denominó así para el estudio de la época moderna y fue “comprendida desde el mirador de los acontecimientos nacionales” (SEP, 1941, p. 6), para entonces el retorno a la historia de la cultura apuntó a “despertarse el culto por los grandes benefactores del género humano y respeto a las instituciones democráticas de los otros países y estimularse constantemente el sentimiento de fraternidad hacia todos los pueblos del mundo y el de solidaridad universal” (Ramírez, 1948, p. 4), entonces la idea de hermandad emanó como respuesta a los conflictos bélicos internacionales.

De 1957 a 1960 se perfilaron tres objetivos para la asignatura: la comprensión del desarrollo de la humanidad; la cultura y la civilización como productos de procesos históricos; y, la importancia de la unidad nacional con base en la relación de México con otras naciones (Villa, 2009, p. 134), la interacción de México y el mundo ha sido una de las vertientes en el estudio de la historia universal.

En los años 70, el curriculum pasó de asignaturas a la organización por áreas, se trató de “infundir en los alumnos el espíritu crítico y el fomento del espíritu de simpatía, comprensión y tolerancia respecto a valores ajenos” (Villa, 2009, p. 139), en el conglomerado de las ciencias sociales, la historia tiene entre sus objetivos la socialización a través de varios elementos, entre otros la relación y la interdependencia entre grupos humanos; para ese momento se incluyó la historia reciente del mundo, el ayer próximo formó parte de los contenidos y los libros de texto; en esta tendencia Vázquez (1982, pp. 302-304) planteó que la curricula vigente superaba la interpretación eurocentrista, ya que se incorporó el devenir de pueblos asiáticos, latinoamericanos y africanos, con lo que se pretendió mostrar a la niñez una imagen más completa del devenir de la humanidad, la denominación pasó de historia general a historia universal incrustada en las Ciencias Sociales.

La historia universal fue el antídoto para descentrar la exacerbada historia patria de acuerdo al *Plan y Programa* uno de sus objetivos fue “Comprender la importancia que tiene la interdependencia humana” (SEP, 1976, p. 196) así se intentó balancear el estudio del “pasado nacional... de otras experiencias humanas. Hacer comprender la unidad esencial de la humanidad y comprender al mismo tiempo la variedad de tipos y expresiones humanas... no solo como vía de comprensión universal sino para entender nuestra propia variedad cultural” (Vázquez, 1982, p. 305), en este sentido la historia de México debía ser estudiada en el contexto mundial (Vázquez, 1982, pp. 307, 308). Los argumentos en pro de entender la historia universal de manera distinta a lo establecido que hasta entonces se orientó a destacar la diversidad, lo que separa para centrarse fundamentalmente en la experiencia humana como elemento de unidad.

La reforma educativa de los años 90 trajo consigo la vuelta a la organización curricular por asignaturas, el retorno respondió a que la cultura histórica de las “generaciones recientes es deficiente y escasa” (SEP, 1993, p. 91); el enfoque de la historia estableció la organización progresiva de lo cercano a lo lejano, este rasgo puntualizó que en quinto y sexto grado se articularía la historia de México con la historia universal se enfatizó que “las transformaciones mundiales son simultáneas y se presenta una intensa interdependencia entre cambios culturales y políticos” (SEP, 1993, p. 92).

Entrado el siglo XXI las reformas a la educación primaria han mantenido la organización por asignaturas, la progresividad de los contenidos, el desarrollo de nociones y del pensamiento histórico. La reforma de 2009, diseñada por competencias, introdujo por primera vez la diversidad y la interculturalidad, la pretensión fue que el estudiantado comprendiera que los “grupos humanos forman parte de diferentes culturas, con lenguajes, costumbres, creencias y tradiciones propias...

reforzar el sentido de pertenencia e identidad...que caracterizan a nuestro país y a otras regiones del mundo” (SEP, 2009a, p. 44), la historia del mundo fue un reto para el profesorado ya que había que despertar en “los alumnos el interés por conocer los misterios de los pueblos y culturas que vivieron milenios y siglos atrás” (SEP, 2009b, p. 193); entanto para el estudiantado el reto fue “relacionar y comparar formas de vida de distintos pueblos y culturas...y de distinguir cómo han influido en la conformación de los rasgos culturales que nos dan identidad y diferencian como seres humanos” (SEP, 2009b, p. 193). Destaca el énfasis puesto en la diferencia y la comparación.

En la reforma de 2011 la historia del mundo, denominación formal, denotó la revisión de un término apropiado para el abordaje del contenido adecuado para las culturas estudiadas y no del universo. El aprendizaje de la Historia pretendió “desarrollar conocimientos, habilidades, actitudes, valores que facilitan la búsqueda de respuestas a las interrogantes del mundo actual” (SEP, 2011, p. 52). En el sexto grado las finalidades vinculadas a las emociones se encuentran en el objetivo y la competencia, respectivamente, desde ahí se marca el reconocimiento como “parte de la historia, con identidad nacional y parte del mundo para valorar y cuidar el patrimonio natural y cultural” (SEP, 2012, p. 143) a la vez “Desarrolle empatía con seres humanos que vivieron en otros tiempos y bajo distintas condiciones sociales” (SEP, 2012, p. 154) en relación con la formación de la conciencia histórica para la convivencia; este curso entraña la idea de la globalización en su dimensión histórica, desde esa óptica apuntala la empatía.

La reforma emprendida en 2017 tiene como propósito “Ubicar en el tiempo y el espacio los principales procesos de la historia de México y el mundo” (SEP, 2017, p. 297), en lo específico para el abordaje de la historia mundial; la asignatura se organiza en cinco ejes, uno es la “Formación del mundo moderno” trata “los procesos de conexión de las distintas regiones del mundo” (SEP, 2017, p. 307), el documento que marca las pautas curriculares es excesivo en los asuntos generales, empero queda como una finalidad amplia el estudio de la historia del mundo; si bien los aprendizajes esperados son propósitos particulares, algunos mantienen cierta relación con los afectos, más que exclusivamente con los procesos cognitivos, por ejemplo “Se familiariza con alguna civilización de su elección” (SEP, 2017, p. 319).

Hasta aquí la revisión somera del lugar de la historia, general, universal y mundial ponen de relieve que se desdibuja el sentido de la identidad y pertenencia como expresión próxima a la relación entre historia, emociones y afectos, si bien los discursos pedagógicos en torno al papel de la historia enfatizan el sentimiento nacional y patriótico; la historia mundial por su parte buscó despertar el amor a la familia humana, la hermandad y la unidad; no obstante en la actualidad, una sustitución de estos términos románticos, por la empatía, hasta la presencia del retorno a la idea de familiarización. En esta tesitura la idea de afectos y emociones que el estudio de la historia mundial habría de producir, en cierto modo se diluye cuando se plantea la educación socioemocional como un asunto específico para el autoconocimiento y autocontrol personal y colectiva, aunado a la pretensión cientificista que suprime los rasgos de emociones en pro de conocimientos escolares objetivos en las disciplinas que estudian a la humanidad conlleva el sentido objetivo, científico y ascético de la historia.

El sentido social, cultural e histórico de las emociones y los afectos

El breve itinerario de la historia general a la historia mundial dibuja la relación entre el estudio de la asignatura y los sentimientos hipotéticamente a despertar en la niñez, el vínculo historia suprana-

cional y sus más altos fines buscan tocar las fibras emocionales que conllevan a un posicionamiento sobre la siguiente parte: emociones, afectos y sentimientos.

La génesis filosófica para el estudio de emociones, afectos y sentimientos se bifurca, se ubican en dos tradiciones fundantes desde la filosofía; las disquisiciones han complejizado los planteamientos actuales. Si se toma como base la genealogía de los afectos, una primera vertiente parte de la idea del sujeto fragmentado en el binomio mente-cuerpo como dos entidades diferentes, la matriz de esta idea deviene del pensamiento cartesiano, la dualidad presenta a un sujeto escindido; en contrapartida Spinoza (2007), define una postura unitaria, emociones y cuerpo en unidad (Corolario XIII, Exposición XXIII), con base en esta última idea se funda una teoría monista, desde esta mirada la unidad entre espíritu y materia forman al sujeto.

Bajo esta perspectiva los afectos tienen que ver con el cuerpo que influye en otro y deja una marca. Esta bifurcación se extiende a plantear las emociones como un fenómeno natural o como una construcción sociocultural, en esta tesitura se presentan ideas disyuntivas, que conllevan a reconocer los límites de cada posicionamiento, empero, la historia –en particular la mundial– entraña un vehículo emocional en dos sentidos, el de la experimentación de los sujetos históricos tratados en las lecciones y la finalidad de las emociones que se presume despiertan a lo largo del estudio de la asignatura, para configurar un conglomerado con un elemento común proveniente de las culturas mundiales y configurar una comunidad emocional a partir de intenciones que subyacen en el objetivo del curso de historia mundial.

Los estudiantes hipotéticos a quienes está destinado el curso, de acuerdo con Spinoza (2007) conforman un ser unitario, si bien son sujetos cognocentes se exalta su potencial racional para el aprendizaje, no se excluye el sentimiento, la emoción y la afectividad que se marca desde el objetivo del curso. En particular, tratándose de una disciplina escolar presumiblemente objetiva.

La anterior consideración lleva a una más, el sentido social de las emociones, propuesta emanada de la antropología y la sociología, si bien hay toda una vertiente psicológica que se centra en las respuestas corpóreas, no es la finalidad explorar desde ahí, se trata de un enfoque sociocultural y relacional de las emociones dado que conforman sentido y valores grupales (Le Breton, p. 1998). Desde una posición sociológica hay diferentes estratos de la afectividad en los cuales se “mezcla relaciones sociales y valores culturales que se apoyan sobre una activación sensorial...mímicas y gestos, en comportamientos y discursos cultural y socialmente marcados, pero en los que intervienen igualmente todos los recursos interpretativos y la sensibilidad del sujeto” (Del Sarto, 2012, p. 106). Si bien las finalidades de la asignatura apuntan a la cohesión del grupo, las emociones que buscan despertar son colectivas.

Se trata entonces de emociones en términos de aspiración, que se hallan representadas en las finalidades del estudio de la asignatura, sin dejar de lado que las emociones a propiciar con el estudio de la asignatura a su vez son históricamente condicionadas.

Hasta aquí se alude a emociones, sentimientos y afectividad sin precisar la diferencia, empero, es de reconocer que los términos así como lo que expresan son construcciones sociales históricamente dinámicas y la pretensión de distinguir entre sí, es aquí un breve ejercicio, no es el objetivo central de este trabajo, si bien puede acusarse de reduccionista y simplificado es apenas un esbozo, las emociones tienen carácter social y lo social tiene contenido emocional,

las emociones implica[n] situarlas fuera de la psique y la fisiología...y entenderlas como experiencias sentidas mediante circunstancias sociales como una propiedad más de la interacción social... En esta perspectiva la emoción y la emocionalidad no se encuentran ubicadas en el

sujeto o su cuerpo, sino en la relación del sujeto con su cuerpo vivido en el contexto social dado (Ariza, 2016 : p. 17).

Desde esta mirada, las emociones tienen carácter relacional y contextual que combina tanto la parte individual como la social. Ahora bien, lo establecido como los fines de la asignatura en cuestión convocan la parte social, queda por explorar la relación de los sujetos al haber vivido el curso. Los sentimientos son planteados como expresiones internas, sesgados por las circunstancias socio-históricas y culturales; mientras que el afecto es un pensamiento dinámico que paradójicamente no es en sentido estricto el pensamiento, dado que conlleva la contingencia de lo inconsciente (Le Breton, 1999, p. 111). Siguiendo a este autor los afectos devienen del aprendizaje tomado de la sociedad ya que abrevan del qué y cómo sentir.

En cuanto a los afectos, la raíz tomada de Spinoza (2007) apunta a las afecciones sobre el cuerpo, estos son los disparadores y las emociones tienen un carácter social (Del Sarto, 2012, p. 54). Sin reduccionismos sino atendiendo a lo que converge Del Sarto (2012) apunta “no haremos una distinción entre emoción y sentimiento, puesto que una y otro se incluyen y competen a la misma impregnación social” (p. 105), sin evadir las implicaciones, se hace un deslinde de los sentimientos, ya que hasta aquí no se presenta aún la inmersión en el sentir producido por los contenidos de la historia mundial. Sin embargo, en el plano de la cultura y las disciplinas escolares se halla la idea del control y regulación de las emociones diseñadas para una ciudadanía ejemplar moldeada desde el curriculum.

Las emociones latentes en la asignatura de historia general hasta la mundial, han tenido su propia dinámica, sobre todo porque, no existe una categorización estática, única y absoluta sobre las emociones empleada en cualquier periodo y espacio; solamente para ejemplificar la idea de familia humana se asocia con el aprendizaje de la historia hasta en el momento en que se incorporó derivando de esta la fraternidad. Evidentemente las emociones están permeadas del plasma cultural la idea de familiaridad que se plantea en la actualidad tiene un carácter propio.

Por todo lo anterior el curriculum prescrito se identifica como un elemento para pensar a la escuela en términos de comunidad emocional, entendida como

grupos en los que las personas se adhieren a las mismas normas de expresión emocional y valor, o devalúan, las mismas emociones o las relacionadas. Puede existir más de una comunidad emocional (...normalmente existe) simultáneamente, y estas comunidades con el tiempo pueden cambiar (Rosenwein, 2006, p. 2).

La historia plasmada en el curriculum es portadora de los valores socioculturales que se espera conseguir y la escuela puede concebirse como una comunidad emocional guiada en parte por la formalidad establecida en el curriculum, y que se completa con el curriculum vivido, ambos regulan tanto lo valioso como lo opuesto. Empero de acuerdo con Rosenwein (2006) metodológicamente son imprescindibles las palabras y los conceptos, en el campo educativo familia, unidad y empatía son términos a desentrañar para comprender el sentido de las emociones a generar con el estudio de la Historia. Ahora bien, otro componente es la política, en este caso la educativa en la que se inscribe el proyecto general y el lugar que la historia ocupa con base en curriculum para fungir como depositario de un elemento de la comunidad.

El recorrido del lugar formal de las emociones y su relación con la historia universal en el plano curricular va más allá de asumir el carácter corporal, inmutable y universal y que se presume desde

esta tres características la autenticidad de éstas, en contrapartida tanto las nociones de lo corpóreo como de la persona son históricas y las emociones están atravesadas por las perspectivas sociales (Gouk, 2005, p. 21) por lo cual es ineludible el sentido relacional en que se inscriben las emociones, entre actores, cultura, temporalidades y espacios.

El género atraviesa la historia y las emociones

La tercera parte en esta relación es la perspectiva de género, con base en esta hay una consideración: el lugar de las mujeres como contenido escolar en el curriculum específicamente en la historia.

Esto remite a reconocer, el planteamiento de Haraway (1995) afín al carácter situado del conocimiento que conjuga las disputas por el poder al interior de las disciplinas y campos del conocimiento.

Clío es la mujer simbólica inspiradora de la historia, en ella se subsume su madre Mnemosyne –memoria–, empero llevadas al plano de los contenidos curriculares, son invisibilizadas. El concepto de historia como la ciencia del hombre en el tiempo explicado por Bloch (2011) tiene un sesgo de género, esta última afirmación puede calificarse como anacronismo, no obstante es conveniente puntualizar la presencia *de facto* de las mujeres partícipes en el devenir de la humanidad con distintos roles, pese al escaso y reciente reconocimiento formal en el estudio de la vida del mundo. Urgar en el legado de las mujeres tomando como referente el masculino, lleva a reconocer algunos nombres de quienes irrumpieron en roles y espacios vedados, de modo que su participación es proporcionalmente minúscula.

En el concepto literal de Bloch es comprensible la ausencia femenina, se trataría de un modelo sin la posibilidad de ser reconocidas como personajes históricos, siendo así “la historia opera como un tipo particular de institución cultural que aprueba y anuncia las construcciones de género...[y a la vez permite] desafiar críticamente las políticas de la historia o cualquier otra disciplina” (Scott, 2008, p. 29).

Las mujeres simbólicas llevadas a ser contenido en los cursos de historia son un tema mucho más reciente que la disciplina escolar en cuestión, en sentido más amplio la incorporación de la perspectiva de género en la educación básica es reciente, en contraste con la temporalidad de la conformación del Sistema Educativo Nacional. El Estado mexicano ha suscrito Acuerdos y Plataformas que pretenden eliminar la discriminación por género desde la educación formal; fuera de este organismo también ha habido planteamientos de mexicanas sobre educación.

Entre los compromisos internacionales firmados por México se encuentran: La *Convención sobre Eliminación de Todas las Formas de Discriminación entre la Mujer* (CEDAW) adoptada en 1979, suscrita en 1980 y ratificada en 1981 –entró en vigor–; la *XIII Conferencia Regional de la Mujer de América Latina y el Caribe*, la primera celebrada en 1977, la última tiene proyección hacia 2030; la *Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer “Convención de Belém do Pará”* signada en 1995; y la *Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer* (1995) celebrada en Beijing, a 15 años se examinó el estado de aplicación de la Plataforma de Acción. El tema educativo tiene distinta proporción en cada plataforma.

Las propuestas de acción en inciden en lo general y lo específico sobre programas y materiales establecen: estimular la modificación de los libros y programas escolares; desarrollar programas integrales de educación pública no sexista encaminados a enfrentar estereotipos de género y sesgos culturales contra las mujeres, promover relaciones de apoyo e igualitarias entre mujeres y hombres;

transformar patrones socioculturales mediante programas de educación formal para contrarrestar prejuicios, costumbres y prácticas fundadas en la premisa de inferioridad o superioridad de los géneros o en los estereotipos que justifican o exacerbaban la violencia hacia la mujer.

Derivadas de éstas se diseñó la legislación nacional: la *Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres* y la *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*, en correspondencia establecen impartir educación en un marco de igualdad; transformar estereotipos socioculturales a través de programas; atender la violencia contra las mujeres; establecer contenidos educativos tendientes a cambiar los modelos basados en prejuicios sobre la inferioridad y superioridad; modificar contenidos educativos con estereotipos de género. Por su parte la *Ley General de Educación* incorporó el tema de género, el artículo 8º dejó sentado que la educación está basada en los resultados del progreso científico y “luchará contra la ignorancia... prejuicios... estereotipos, la discriminación y la violencia... contra las mujeres, niñas y niños, debiendo implementar políticas públicas” (Cámara de Diputados, 2012). En el mismo sentido la fracción III enfatiza el sentido de la convivencia, la dignidad, la igualdad de derechos y evitar los privilegios, incluido el de sexo (Cámara de Diputados, 2012).

El marco normativo manifiesta la importancia de eliminar programas, prácticas, materiales e ideas que interfieran en lograr la igualdad, ya que se ha consumado la igualdad formal –plasmada en los documentos–. Este logro no es suficiente, si bien incorpora la igualdad en los documentos regulatorios, se trata de superar los marcos legales y avanzar en la necesidad hacia la igualdad de *facto*, es decir que tanto leyes como políticas aseguren a las mujeres las mismas oportunidades de los “hombres en las distintas esferas sociales y personales y exista un contexto... para lograrlo en los hechos... implica la obligatoriedad del Estado para remover todos los obstáculos para que la igualdad se alcance en los hechos” (ONU Mujeres).

Mantener un enfoque androcéntrico en la historia escolar, no contribuye a la igualdad sustantiva, ya que dificulta la relación de *affidamento* –confianza–, “a lo largo de la historia varias mujeres han buscado la mediación de otras figuras femeninas para afirmarse, defenderse e inspirarse” (Debate feminista, 1993, p. 288), se trata del diálogo intergeneracional en el que unas mujeres inspiran a otras a través de reconocimiento de sus logros y sabiduría. Es conveniente que las niñas tengan en la historia figuras femeninas como referentes. Más allá de saturar con temas conviene una revisión de las formas de escritura para descentrar al hombre (heterosexual, adulto) como eje de actividades y experiencias humanas.

Los sesgos de género muestran la brecha con las plataformas, constituyen retos y tareas pendientes a ser incorporadas en primaria. Aunado a esto invisibilizarlas es una forma de violencia omitirlas en menoscabo del papel histórico que han jugado en el devenir es ubicarlas al margen de la vida en sus distintos ámbitos.

En suma, la historia general, universal y mundial involucra emociones moderadas, éstas fueron derivadas de las que provoca la familia, pasando por la unidad, la valoración y el cuidado del patrimonio, la empatía y la familiaridad, si bien las emociones subyacen en los propósitos –por lo cual habrá un segundo momento de este trabajo en el que se recupera la memoria de las emociones que despertaron ciertos contenidos para identificar elementos que dan lugar a la conformación de una comunidad emocional–.

El papel del género apunta a la importancia de descentrar la idea de la historia como el acontecer exclusivamente masculino, aquí habrá de explorar la memoria en torno a las mujeres en tanto contenido que permitan la identificación con ellas. Es conveniente retornar a la idea de las emociones como simbolismo social, más allá de lo abstracto del individuo, se trata de aprendizajes sociales

regulados, en el caso de la escuela, por el curriculum que eclosionan en la identificación con las y los otros del pasado, para ubicar desde los contenidos una forma de ver el mundo y afectarse por el pasado asombroso, no obstante permanece la aspiración de trastocar los materiales y libros de texto hacia la conformación de recursos en favor del tratamiento del conocimiento histórico escolar más allá de los sesgos de géneros.

REFERENCIAS

- Ariza, M. (2016). *Emociones, afectos y sociología. Diálogos desde la investigación social y la interdisciplina*. México: UNAM.
- Bloch, M. (2011). *Introducción a la historia*. México: FCE.
- Cámara de Diputados (2012). *Ley General de Educación*. México.
- El affidavit. (1993, marzo). *Debate feminista*, 7(288). México: UNAM.
- Del Sarto, A. (2012). Los afectos en los estudios culturales latinoamericanos. Cuerpos y subjetividades en Ciudad Juárez. En *Cuadernos de Literatura* 32. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Gouk, P. & Hills, H. (2005). *Towards Histories of Emotions. En Representing Emotions: New Connections in the Histories of Art, Music and Medicine*. Aldershot: Ashgate.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborg y mujeres. La reinención de la naturaleza*. España: Cátedra-Universidad de Valencia.
- Julia, D. (2000). La construcción de las disciplinas escolares. En Europa. Ruiz Berrio, J. *La cultura escolar en Europa. Tendencias históricas emergentes*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Le Breton. (1998). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Meneses, E. (1986). *Tendencias Educativas oficiales en México. 1911-1934*. México: Centro de Estudios Educativos.
- ONU. (2015). La igualdad de género, ONU mujeres. Recuperado de www.onumujeres.org
- Ramírez, R. y otros (1948). La enseñanza de la historia en México. En *Memorias sobre la enseñanza de la historia*. México: Instituto Panamericano de Geografía e Historia.
- Rébsamen, E. C. (1904). *Guía metodológica para la enseñanza de la historia*. México: Librería de la Vda. De Ch. Bournet.
- Rosenwein, B. (2006). *Emotional Communities in the Early Middle Ages*. Ithaca Londres: Cornell University Press.
- Scott, J. (2008). *Género e historia*. México: FCE.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. Educación primaria. 6°. México: CONALITEG.
- _____. (2012). *Programas de estudio 2011*. Primaria. Sexto grado. México: : CONALITEG.
- _____. (2011). *Plan de estudios 2011*. Educación Básica, México: CONALITEG.
- _____. (2009). *Plan de estudios 2009. Educación básica*. Primaria. México: CONALITEG.
- _____. (2009a). *Programas de estudio 2009. Sexto grado. Educación básica*. Primaria. México: CONALITEG.
- _____. (1993). *Plan y programas de estudio. Educación Básica Primaria*. México: : CONALITEG.
- _____. (1976). *Plan y Programa Detallado de Educación Primaria*. Sexto año. México: CONALITEG.
- Spinoza, B. (2007). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Tratado teológico político. México: Porrúa.

- Vázquez, J. Z. (2005). *Nacionalismo y educación*. México: El Colegio de México.
- _____ (1982). “Enseñanza de una verdadera historia universal en México”. En Educación, *Revista del Consejo Técnico de la Educación*, VIII(42). México: Consejo Técnico de la Educación.
- Villa, L. (2009). *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: Cambios y permanencias en la educación mexicana*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

LA CIUDAD DE MONTERREY Y SUS CALLES DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

MA. GABRIELA GUERRERO HERNÁNDEZ
Universidad Autónoma de Nuevo León
MARÍA DEL ROCÍO RODRÍGUEZ ROMÁN
Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza”

Resumen

Uno de los temas que en las últimas décadas del siglo XX cobró vigencia es el relacionado con la historia de las mujeres desde la perspectiva de Género, debido a que a lo largo de la historia poco se les reconocen sus aportaciones y cuando esto sucede se piensa que son casos excepcionales o que lo hacen dentro de los estereotipos que la cultura patriarcal les ha impuesto, así que en este artículo se pretende analizar algunas de las causas del porque a pesar de que se vive en una sociedad democrática en la que se afirma que hombres y mujeres son tratados de manera igualitaria esto no se observa en la realidad y como un ejemplo de esto, es que se observó a la ciudad de Monterrey y a sus principales arterias (calles) como referente de la inequidad con que se trata a las mujeres, al no reconocerles como sujetos sociales e históricos en la nomenclatura de la ciudad. Lo que impide el empoderamiento de estas al no encontrar suficientes ejemplos en el espacio público. Por consiguiente este tema puede ser abordado desde la didáctica de la historia y así contribuir a generar nuevas alternativas para la enseñanza de la historia.

Palabras clave: mujeres, género, espacio público, inequidad y calles.

INTRODUCCIÓN

En la gran mayoría de las ciudades o metrópolis es común observar cierto menosprecio o subvaloración del espacio público debido a que se transita por él de manera cotidiana y en ocasiones sólo es concebido como algo físico en donde se localizan edificios con funciones diversas, por tanto no es motivo de reflexión, ni por parte de los académicos y menos aún por el público en general, lo que resulta lamentable, debido a que el espacio público y más concretamente las calles y avenidas de una ciudad son parte de la memoria colectiva, es decir, sus habitantes al asignarles un determinado nombre, lo que realmente hacen es mantener una relación entre el pasado y el presente y desde el presente reconstruyen e interpretan sucesos que marca la vida de la comunidad, como es el caso de la hegemonía del género masculino por encima de su contraparte lo femenino.

Fenómeno que se presentan en los diferentes ámbito de la sociedad, aunque en este caso sólo nos remitiremos al espacio público, por consiguiente, es preciso modificar esta perspectiva, pues en ese espacio se configuran una serie de prácticas sociales, como expresan Salcedo y Caicedo (2008), “el espacio público como escenario funcional para la realización expedita de un conjunto de prácticas determinadas y juzgadas como deseables en los ciudadanos y habitantes de una ciudad” (p. 6), tal pareciera que hay una representación social estrecha, que se circunscribe a pensar el espacio público como algo natural, sin preguntarse ¿A qué responde su configuración? ¿Cuáles son las razones de que las avenidas o calles principales de la ciudad se identifiquen con el nombre de un varón?

A manera de conjetura, tal parece que cuando se alude a las calles, se les vincula con aspectos negativos como: robo, delincuencia, prostitución, suciedad, lo que en parte, explica por qué estas escasamente se identifican o hacen referencia a nombres de mujeres, debido a que hasta muy entrado el siglo XX, la mujer y su imagen se asoció con la santidad, la maternidad y la “buena moral” de ahí que quizás esa sea una de las razones por la que en la nomenclatura de Monterrey no se visibiliza a un alto número de mujeres en la historia de esta ciudad.

Antecedentes

Abordar la ciudad como objeto de estudio ofrece la posibilidad de entrar en el corazón de esta, sobre todo si la mirada se enfoca en sus calles, mismas que no siempre han sido valoradas positivamente, pues baste recordar que en relación a estas hay una serie de prejuicios que van desde: “En la calle no se puede aprender nada bueno”, “La calle es el lugar del vicio”. “en la calle se ven puras inmoralidades”, “en las calles se ejerce la prostitución, el robo, el asesinato”. Sin embargo, las calles también son consideradas como una vía para la orientación geográfica y formación cívica de sus habitantes, es decir a través de la nomenclatura se promueve la formación ciudadana, ya que, al quedar registrados los nombres de grandes personajes de la historia nacional o local o de alguna persona que con sus acciones contribuyó al engrandecimiento de la ciudad, los habitantes pueden ver en esto un ejemplo a seguir.

En el caso concreto de la ciudad de Monterrey, localizada en el estado de Nuevo León, ésta fue fundada en 1596 por Diego de Montemayor y desde sus orígenes ofreció aspectos interesantes en cuanto a los nombres que identifican su traza urbana. Como toda ciudad heredera de la tradición española, fue planeada conforme Las ordenanzas de descubrimiento, nueva población y pacificación de las Indias, emitidas durante el reinado de Felipe II en 1573, con la intención de dar orden a la ciudad como a continuación se aprecia en las ordenanzas siguientes:

115. Toda plaza a la redonda y las cuatro calles principales que de ella salen, tengan portales porque son de mucha comodidad para los tratantes que aquí suelen concurrir.

116. Las calles en lugares fríos sean anchas y en los calientes sean angostas pero para defensa adonde hay caballos son mejores anchas (Cortés, 2010, p. 6).

Parte de estas características se mantiene en Monterrey hasta muy avanzado el siglo XX, una reminiscencia de esto lo constituyen las calles que se ubican al oriente del centro histórico y que aún conservan cierta herencia del pasado.

De acuerdo a Flores (1998), al finalizar la época virreinal, se iniciaron las obras de urbanización de la ciudad de Monterrey, cabe mencionar que el primer cuadro de la ciudad era poco extenso, pues hacia al norte se extendía hasta Aramberri, lo que llevó al empedrado de las calles y a la prohibición de edificación de “jacales”.

Para 1865, el trazado urbano abarcó hasta el norte (calle Ruperto Martínez) y al sur colindaba con el lecho del río Santa Catarina, Situación que no se presenta en las calles que se localizan al sur, norte y oriente de la ciudad, ya que, son producto de una transformación social y económica que inicio a fines del siglo XIX.

Para Contreras (2015), abordar el tema de las calles implica varias posibilidades o mejor dicho conceptualizaciones que van desde entender a las calles no sólo como un entramado de líneas que se cruzan sino como un espacio complejo en donde se presentan distintos tipos de relaciones y se entretujan diversas experiencias de que le dan un peculiar sentido a las calles, es decir, en ellas se establecen distintos tipos de relaciones, desde las simples hasta las complejas que tienen que ver con el espacio público, la jerarquización, la funcionalidad, la ideología. Siguiendo a Contreras, es posible establecer cierta conceptualización de las calles a saber:

- La calle como escenario de la ciudad, del espacio público y de lo urbano.
- La calle como un lugar de movilización.
- La calle como sistema aleatorio de posibilidades dentro de la trama vial.
- La calle como mezcla de experiencias efímeras.
- La calle como margen difuso (10-13).

Como se ha podido apreciar las calles de una ciudad incluyen una serie de características que permiten comprender las representaciones sociales que de estas tienen sus habitantes, por tanto las calles no sólo tiene un sentido utilitario, es decir, no sólo facilitan la orientación espacial de los transeúntes, sino que ayudan a que sus habitantes desarrollen un sentido de identidad e influyen en el carácter de los ciudadanos.

A mediados del siglo XIX, cuando Monterrey empezaba a transformar su fisonomía producto del crecimiento económico que se dio al transitar de una ciudad comercial a una industrial, se vio la necesidad de dar orden al complicado trazado de las calles del centro histórico. En razón de que desde su fundación la ciudad fue trasladada en tres momentos, siendo el primero en 1519, bajo la administración de Diego de Montemayor, posteriormente se le cambió de sitio hacia el norte, entre las calles Juárez (antes del Roble) y Tapia, y finalmente ocupó el lugar en donde actualmente se observa, es decir, al sur, comúnmente conocido como Barrio Antiguo.

En la época virreinal el trazado de las calles era prácticamente confuso, pues había calles que se entrecortaban o se prolongaban y se unían con otras sin que hubiera claridad en donde terminaba la una y donde iniciaba la otra, prácticamente lo que existían era callejones sin asfalto, y los

nombres eran en función de algún edificios, sitio u objeto, así se tuvieron por nombres calle del aguacate, del sol, de la aduana vieja, del comercio, de la serpiente, del roble, del camino real entre otras denominaciones. Al paso del tiempo, sobre todo a mediados del siglo XIX se hicieron esfuerzos por un trazado más apropiado que orientará mejor a sus habitantes y se optó por cambiar la denominación de las calles identificándoles con personajes protagonistas de gestas heroicas tanto a nivel nacional como local, siempre y cuando pertenecieran al grupo triunfante de los conflictos internos del país, es decir, que fueran del grupo triunfante de los liberales.

De esta manera se inició la marginación de las mujeres y cuando se les reconoció fue a aquellas que representaran modelos a seguir de acuerdo a la tradición patriarcal como fue el caso de las “santas”, “vírgenes” “monjas” y salvo algunos casos de heroínas de la historia nacional, pero no se dio este reconocimiento a mujeres del ámbito regional/local como Josefa Zozaya, María de Jesús Dosamantes o María Andrea Villarreal González o Rosario Ibarra de Piedra, entre otras. Para que esto se modifique es importante que la comunidad y/o estudiantes conozcan el protocolo que se emplea para proponer el cambio de la nomenclatura en la Ciudad de Monterrey

En el caso de la ciudad de Monterrey, esto se regula por medio del Reglamento de Nomenclatura para la vía pública y bienes de dominio público del municipio de Monterrey y considerando lo establecido en el capítulo III. De la asignación de nomenclatura, así como el artículo 8.

La autoridad vigilará que la asignación de la nomenclatura de los bienes del dominio público municipal se encuentre apegada a la realidad y a las necesidades de la comunidad de esta ciudad, la cual deberá regirse por los siguientes principios: I. Se procurará perpetuar la memoria de los héroes nacionales, así como las personas que se hubiesen distinguido por sus actos o servicios prestados a la Nación, al Estado o al Municipio en las diversas áreas del conocimiento humano; II. Se buscará perpetuar en la nomenclatura, las fechas más significativas a nivel nacional, estatal o municipal; III. No deberá asignarse el nombre de personas vivas a ningún bien del Municipio con la excepción de aquellas que aun cuando vivan hayan sido protagonistas de un acto heroico o sobresaliente que sea ejemplo de civismo para los habitantes de la ciudad (Ayuntamiento de Monterrey, 2019, p. 3).

Perspectiva de género

A lo largo de la historia, las mujeres, como sujetos sociales, han estado al margen de la sociedad debido a que en esta predomina la hegemonía patriarcal, es decir, desde la cultura griega, la ciudadanía se circunscribió exclusivamente a los varones, se excluyó a los esclavos, extranjeros y a las mujeres, situación similar se vivió en el periodo medieval, en donde las mujeres fueron reducidas a los valores imperantes del cristianismo, asociados a la santidad, pureza y sacrificio, en concreto al ámbito de lo privado, por lo menos eso es lo que la literatura ha consignado, así que será hasta entrada la modernidad que las mujeres serán objeto de defensa por personajes como Olimpia de Gouges, quien escribió la Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana como medida contestataria a la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (Universidad Roviera i Virgil, 2016).

La declaración es importante, toda vez que se denuncia el hecho de que a las mujeres no se les daba un trato equitativo en relación a los hombres, por esta razón, planteó la necesidad de dejarles participar en todos los ámbitos de la vida pública. Lo antes expresado es de sumo valor, ya que, pareciera ser que estas demandas no encontraron eco, porque al revisar la situación de las mujeres en América Latina, México y concretamente en Monterrey, Nuevo León, es notoria su ausencia

en la memoria colectiva de los habitantes de la localidad, una manera de afirmar lo anterior, es su escasa presencia en el espacio público, el cual se integra por edificios, calles, plazas, mercados, que casualmente no se identifican con nombres femeninos, pero sí con nombres de héroes, caudillos, intelectuales o fechas cívicas.

Perahia (2007), plantea que el espacio público “es el espacio del encuentro y el intercambio, enriquece las prácticas urbanas y alienta la participación de los ciudadanos y su interés por cuestiones humanitarias”, (s. p.). Los rasgos descritos permiten afirmar que si las calles de la ciudad de Monterrey fueran registradas con un alto número de nombres de mujeres, posiblemente estas estarían presentes en el imaginario social y quizá serían un medio para empoderar a las mujeres.

Por su parte Benería y Roldán (1992), citados en Barbieri (1996), definen el género como “una red de creencias, rasgos de la personalidad, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades, que diferencian al hombre de la mujer mediante un proceso de construcción social que tiene una serie de aspectos distintos” (p. 13).

Con base en esta conceptualización, se reconoce que estos rasgos son entendidos desde una perspectiva de género, es decir, se parte de una construcción sociocultural, pues si bien biológicamente hombres y mujeres son diferentes en función del sexo, es la sociedad y la cultura quienes les “imponen” una serie de patrones o características bajo las cuales rigen su comportamiento y así cubren las expectativas que los demás tienen de ellas.

El concepto de género para Melero (2010), “es una construcción sociocultural que analiza los comportamientos, actitudes, valores, símbolos y expectativas elaborados a partir de las diferencias biológicas que cada sociedad atribuye a mujeres y hombres, en función de sus características propias”. Qué importante es acceder a este tipo de literatura, porque de esta manera se explica que el rol que desempeñan hombres y mujeres es acorde a los estereotipos que la familia, las instituciones y otras instancias han construido a través de la educación formal e informal, así como la interacción en la vida cotidiana.

Los roles y estereotipos asumidos por las mujeres son analizados a partir de la década de los años sesenta del siglo XX, durante la emergencia de los movimientos feministas que más tarde darán paso a los análisis y el uso del concepto género como una categoría sociocultural, como lo expresa Lagarde (1999), citada por Melero (2010), quien además insiste en que “la perspectiva de género contribuye a la construcción de una nueva perspectiva en la que confluyen distintos aspectos sociales, culturales y políticos” (p. 4).

Los aspectos antes mencionados son clave para entender por qué los nombres de las mujeres no están registrados en las calles o, mejor dicho, en la nomenclatura de la ciudad de Monterrey, ya que contravienen el orden establecido referente a que las actividades de las mujeres corresponden al ámbito de lo privado y no al espacio de lo público y, como en otros párrafos se mencionó, no es recomendable que sus nombres se relacionen con el exterior, pues su ser se asocia con la santidad, inocencia y sumisión, y lo que impera en las calles es la delincuencia, la violencia y la indecencia, por tanto ese mundo es para los varones porque ellos son sinónimo de fuerza, valentía e inteligencia atributos que les ha permitido participar en eventos históricos en los que han destacado por su heroísmo, liderazgo y sapiencia que les ha valido para que sus nombres sean altamente valorados y sean ejemplo a imitar, lo que se manifestó por medio de la nomenclatura en Monterrey.

Ahora bien, este hecho suscita algunos planteamientos como: ¿Por qué si se vive en una sociedad democrática no es equitativo el reconocimiento que se da a las mujeres en relación a los hombres en el espacio público? ¿Cómo se puede empoderar a las mujeres si se carece de imágenes que enaltezcan sus acciones?, es decir, sólo se les presenta como madres, amas de casa o “santas”, de

ahí la necesidad de modificar esos patrones y dejar por sentado que ellas también han intervenido en distintos eventos tanto nacionales como locales; por lo que no se les puede seguir manteniendo al margen y menos en el olvido.

En otras palabras, es preciso estudiar la historia de la historia de las mujeres y de manera concreta la de las mujeres de la entidad, esto seguramente será motivo de inspiración y brindará elementos para promover la transformación del pensamiento femenino, ya que al reconocer las acciones de otras mujeres es posible modificar el estado de cosas que les rodea.

Las mujeres en la memoria colectiva

Con respecto al tema que se expone, es importante mencionar que al revisar la nomenclatura del centro histórico de Monterrey se identifican un alto número de calles con nombre masculino y sólo unas cuantas con denominación femenina; incluso algunas tuvieron un periodo de vida muy breve. A continuación se presenta el registro de las calles identificadas con nombre de mujer en el primer cuadro de la ciudad.

Santa Lucía

Santa Lucía es el nombre de una virgen cuya festividad se celebra el 13 de diciembre. De acuerdo con el portal *Vatican News (s.f)*, nació hacia el siglo IV d.C. en Siracusa, hija de una familia opulenta, desde muy joven fue convenido su matrimonio con un hombre de creencias paganas, pero cierto día, al enfermar Eutiquia, su madre, se dirigieron a la tumba de Santa Águeda, sitio en el que Lucía entró en un sueño profundo y, en comunicación con Águeda, le manifiesta su deseo de mantener su virginidad, situación que más tarde le ocasionará dificultades, ya que el prometido, molesto por este cambio y por la repartición de bienes a los pobres que llevan a cabo madre e hija como muestra de agradecimiento por la curación de Eutiquia, decide denunciarla ante las autoridades, mismas que la interrogaron y martirizaron, pero ella soportó el martirio por declararse cristiana, como consecuencia de ello su garganta fue atravesada por una espada que más tarde le causó la muerte, y, por esta razón, la Iglesia católica le distinguió como “santa”. Más tarde, en el Nuevo Reino de León, nombre antiguo con que se identificó a Nuevo León, se le rindió culto nombrándole a este territorio Ojos de Agua de Santa Lucía; en el siglo XIX una de las calles fue identificada como San Lucía, en la actualidad esta calle se llama 15 de mayo.

Santa Rita

Desde 1847 recibió este nombre, posteriormente llamada del Puente (1894) y hacia 1906 es denominada Dr. Coss. Santa Rita fue una Virgen (Diario Cultura. Política, Cultura e Historia, s.f.). Santa Rita nació en el siglo XIV en Casía, Italia, ella contrajo matrimonio, fue madre de dos gemelos, que alentados por el deseo de venganza por el asesinato de su padre (hombre violento) son motivo de sufrimiento para Rita, que solicita a Dios se les lleve, para apartarlos de la violencia y sus suplicas son atendidas, por lo que ella tendrá una vida de dolor y sufrimiento por lo que decide entrar al convento de las Agustinas en 1417. De acuerdo al portal Web Católico (2019) se le celebra en la comunidad católica el 22 de mayo.

Las flores

Hoy en día es la calle Serafin Peña (ilustre profesor regiomontano).

Sor Juana de la Cruz, (Juana Inés de Asbaje y Ramírez)

Se le reconoce como una mujer dedicada a las letras y al servicio religioso, además que vivió bajo la protección del gobierno virreinal y murió en un convento a raíz de la enfermedad conocida como tifus. En el caso de Monterrey, a partir de siglo XX, esta calle desapareció y con ella el nombre de esta intelectual del siglo XVII.

De las Damas

Nombre que fue registrado en 1847 y en 1871, se le conoció como calle de Puebla, su primera denominación probablemente fue en referencia a las mujeres, o sea, era el sitio por donde paseaban las damas de las familias pudientes de la ciudad que vivían en el Barrio Antiguo (casco de la ciudad). Ahora se identifica esta calle como Emilio Carranza.

De las Delicias

Actualmente es la calle Modesto Arreola, personaje que participó en eventos militares en el siglo XIX.

Colegio de las niñas

En alusión a una instancia educativa de fines del siglo XVIII en la cual se educaban a las niñas criollas. Hacia 1865, al transcurrir el tiempo, se modificó su nombre y se le conoció como calle Sol, ahora Mina. En homenaje al Francisco Javier Mina, héroe de la independencia de México (*Diario Cultura*, 2016).

Josefa Ortiz de Domínguez

Constituyó el principal apoyo de los insurgentes (Miguel Hidalgo, Mariano Matamoros, Ignacio Allende, Ignacio Aldama), junto a su esposo, corregidor de Querétaro desde 1808. Es conocida por la sociedad como *Corregidora*. Es una heroína de la Independencia de México y es de las más socorridas en la historia oficial.

María Leona Vicario Fernández

Mujer de alto abolengo, con una formación muy amplia y de gran espíritu libre, es decir, que desde pequeña se distinguió por no aceptar imposiciones ideológicas de su época; fue esposa de Andrés Quintana Roo.

Ángela Peralta Castera

Finalmente el nombre de Ángela Peralta Castera, cantante de ópera, mexicana de la segunda mitad del siglo XIX, residió en Monterrey a fines del siglo XIX y fue considerada como una mujer de voz muy agradable no sólo en México sino también en Europa. Murió de fiebre amarilla en Mazatlán, Sinaloa en 1883. Una de las calles del poniente del centro de Monterrey, aún lleva este nombre (Guerrero, 2018, 970-972).

En el presente sólo quedan cinco calles en el centro histórico con nombre femenino, a pesar de lo anterior, no abarcan las grandes avenidas o calles en donde se ubican las dependencias gubernamentales a las que al acudir la comunidad a realizar algún trámite oficial, mercantil o de otra índoles les pueda servir de inspiración, o sea, las calles que llevan su nombre son de poca extensión que casi pasan inadvertidas por los transeúntes. Lo que lleva a reflexionar acerca de cómo empoderar a las mujeres, si tal pareciera que ellas no han realizado ninguna acción que les lleve a ser un modelo a imitar.

CONCLUSIÓN

Finalmente se puede mencionar que en la actualidad la enseñanza de la historia no se puede circunscribir a los temas tradicionales (político, diplomático), sino que es preciso que se aborden otros tópicos con apoyo de nuevas metodologías así como distintas perspectivas teóricas, para de esta manera promover el aprendizaje de una historia que verdaderamente contribuya a la comprensión de los procesos de cambio, continuidad o ruptura e incida en las nuevas generaciones y estas se conviertan en agentes de cambio. Con base en lo anterior, es que se considera que temas vinculados con la ciudad, la nomenclatura y la historia de las mujeres son fundamentales para que establecer el puente entre el pasado y el presente.

Asimismo, se reconoce que los contenidos abordados fueron de gran valía toda vez que de acuerdo a los diversos autores, fue posible reconocer que hay una serie de prejuicios que permean en la sociedad y por ende marginan a las mujeres y que cuando se les visibiliza es de acuerdo a los estereotipos que se han construido en el imaginario colectivo, de ahí la importancia por realizar nuevas interpretaciones que traten de manera equitativa no sólo a los hombres o a las mujeres sino también a los demás sectores de la sociedad como son las etnias, las razas entre otros grupos.

La ciudad, en los últimos años se ha tornado en un objeto de estudio, no sólo para los historiadores, pues otros académicos como los antropólogos, etnólogos, sociólogos, arqueólogos, observan y reflexiona acerca de cómo el espacio público es el ámbito en el que se da la interacción social y con ello se refuerzan ciertos patrones culturales en los que sigue prevaleciendo la hegemonía patriarcal.

REFERENCIAS

- Ayuntamiento de Monterrey. (2019). Recuperado de http://portal.monterrey.gob.mx/pdf/reglamentos/Reg_nomenclatura.pdf
- Barbieri, M. T. (s.f.). *Certezas y malos entendidos sobre la categoría de género*. Recuperado de <https://www.te.gob.mx/genero/media/pdf/94483483c320f4d.pdf>
- Cortés, R. X. (2019). *Posgrado de la UNAM*. Recuperado de http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant_omnia/11/02.pdf

- Diario Cultura. Política, Cultura e Historia. (s.f.). *La historia de ls calles de Monterrey*. Recuperado de <https://www.diariocultura.mx/2016/11/las-historia-de-las-calles-de-monterrey/>
- E., K. P. (2017). *La construcción social de la memoria en el espacio: una aproximación sociológica*. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1870576617300016>
- Flores, S. A. (1998). *Calicanto: marcos culturales en la arquitectura regiomontana, siglos XV al XX*. Monterrey, Nuevo León.
- Guerrero, H. M. (2017). *La nomenclatura de Monterrey: una mirada histórica*. Recuperado de file:///C:/Users/princ/Downloads/Caminos_de_la_ensenanza_de_la_historia.pdf
- Melero, A. N. (2010). Reinvidicar la igualdad de mujeres y hombres en l sociedad: una aproximación al concepto de género. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*.
- Perahia, R. (2007). Las ciudades y su espacio público. Ponencia del IX Coloquio Internacional de Geocrítica. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/9porto/perahia.htm>
- Salcedo, M. y. (2008). El espacio público como objeto de estudio en las Ciencias Sociales y Humanas. Recuperado de *Revista Científica Gillermo de Ockham*, 6(1), 99-115: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=105312257008>
- Universitat Rovira i Virgil*. (2016). Recuperado de <http://www.urv.cat/es/vida-campus/universidad-responsable/observatorio-igualdad/ano-mujeres-ciencias/dones-i-ciencies/dones-filosofes/olympedegougesl/>
- Vatican News. (2019). *Vatican News*. Recuperado de <https://www.vaticannews.va/es/santos/12/13/s--lucia--virgen-y-martir-de-siracusa.html>



CAPÍTULO 11.

**LOS NUEVOS ESCENARIOS EDUCATIVOS
PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE
DE LA HISTORIA**



VALORACIONES Y RAZONES DEL PROFESORADO DE ESCUELAS PRIMARIAS SOBRE LA INCIDENCIA DE LOS DISPOSITIVOS DIGITALES EN EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES

MARÍA ESTHER MUÑOZ
VÍCTOR AMADO SALTO ÁLVAREZ
Universidad Nacional del Comahue

Resumen

En este trabajo presentamos algunos de los datos obtenidos de una investigación en curso sobre el aprendizaje de las ciencias sociales, la historia y la geografía en la cultura digital. Dichos datos se relacionan a las valoraciones que realizan y las razones que sostienen profesoras/es de escuelas primarias sobre la incidencia de dispositivos digitales en el aprendizaje de contenidos sociales.

Se trata de profesoras/es de ciudades de la Norpatagonia Argentina, a las/los cuales realizamos una encuesta que nos permitió identificar sus valoraciones y razones generales. Y sobre las que buscamos precisar y focalizar sus apreciaciones generales en algunos casos específicos, a partir de la realización de entrevistas a profesoras de Cipolletti y de Neuquén. De ambos registros, desarrollamos y presentamos entonces los resultados sobre los que hemos avanzado con relación a: ¿Qué valoraciones realiza el profesorado sobre la utilización de dispositivos digitales en el aprendizaje de sus estudiantes? ¿Cuáles son las razones por las cuales realiza dicha valoración? ¿Qué incidencia tiene la utilización de dispositivos digitales en el aprendizaje de las ciencias sociales?

Palabras claves: aprendizaje, ciencias sociales, cultura digital, dispositivos digitales.

Los datos que presentamos en este primer apartado son resultado de un cuestionario general realizado a profesoras/es de escuelas primarias de cuatro ciudades de la norpatagonia argentina: Neuquén, Cipolletti, San Antonio Oeste y San Carlos de Bariloche. El total de cuestionarios realizados fueron 100 y su propósito fue obtener, a modo de sondeo general, información sobre datos personales del profesorado, su situación académica, su situación laboral dentro del sistema educativo y nivel en el que enseña, y sus prácticas de enseñanza y las de aprendizaje escolar de sus estudiantes en contextos de cultura digital¹.

De los datos obtenidos, recuperamos en este escrito aquellos vinculados directamente con las valoraciones y razones que -en términos generales- realiza el profesorado de escuelas primarias sobre la incidencia de los dispositivos digitales en el aprendizaje de la realidad social de sus estudiantes. Datos que nos permitieron realizar una primera aproximación sobre su posible incidencia y configurar un primer marco general para continuar profundizando en instancias posteriores a partir de entrevistas en profundidad sobre casos específicos².

De la muestra considerada, se trata de un 86% de profesoras/es que reconocen utilizar dispositivos digitales en sus clases para el aprendizaje de las ciencias sociales. Entre los que predominan el uso de los audiovisuales (cine, documentales, música, etc.) en un 73 %, y en menor medida de imágenes digitales (fotografías, dibujos, gráficos, etc.) en un 71 %. Y que son incorporados en sus prácticas de enseñanza mayormente a partir del uso de computadoras en clase (68 %) y de Internet (55%). Si bien la gama de dispositivos reconocidos por el profesorado es heterogénea, estos primeros datos nos permitieron identificar, dentro de los motivos por los cuales los incorporan, la importancia adjudicada a *lo visual*, en sus múltiples formatos digitales.

En este marco, de las 100 encuestas, el 81 % señala y valora esta incorporación como *positiva* y un 3 % como *negativa*. Y, al momento de ponderar su incidencia en el aprendizaje, un 85 % considera su utilización entre *positiva* y *muy positiva*. Del total, solo un 2 % responde de modo indiferenciado (*ni positivo ni negativo*). Podemos observar entonces que la valoración dentro del profesorado en términos generales es *positiva*.

¿Cuáles son los motivos de esta valoración? ¿Qué razones nos ofrece el profesorado en el marco de un sondeo inicial a través de las encuestas realizadas? ¿Por qué les resulta positivo la incorporación de dispositivos digitales para que sus estudiantes aprendan conocimientos sociales? Las respuestas que ofrece el profesorado a estos interrogantes son diversas y se centran en diferentes aspectos. Sin embargo, y a partir de una lectura integral de los datos obtenidos, realizamos una clasificación de posibles razones que nos permitieran identificar, agrupar e interpretar sus decires profesoriales.

En este sentido identificamos razones ancladas en aspectos vinculados a:

- la motivación e interés por parte de los y las estudiantes;
- el aprendizaje de habilidades, competencias, actitudes;
- sus potencialidades como dispositivos didácticos;
- la familiaridad de su uso entre sus estudiantes;

¹El cuestionario fue realizado durante el primer semestre del año 2017 y se inscribió en el marco del proyecto de investigación en curso denominado “El aprendizaje escolar de las ciencias sociales en contextos de cultura digital”. Proyecto que abarca, además de la indagación sobre el aprendizaje de las ciencias sociales en el nivel primario, a los niveles inicial y secundario y cuyo período de desarrollo comprende al ciclo 2017-2020.

²Los datos obtenidos del cuestionario y que desarrollamos a continuación en este apartado son recuperados de una primera presentación en Muñoz M. E., Parra E. y Értola F. (2018).

- en los aportes al trabajo docente;
- las posibilidades de trabajo colaborativo;
- y finalmente y, en menor medida, en el acceso a la web.

En cuanto a la motivación e interés que genera entre sus estudiantes, se destaca el uso de dispositivos digitales como medio para el aprendizaje. Es decir, por el entusiasmo, atracción y positiva predisposición que genera su uso al momento de ubicar a sus estudiantes en diferentes situaciones de aprendizaje. Algunas respuestas de este tenor son: “*porque los chicos se muestran entusiastas*”, “*porque despierta interés en los niños*”, “*porque los alumnos se sienten más motivados*”, “*porque a los niños les gusta*”.

Entre las respuestas que destacan su potencial para el aprendizaje de habilidades, competencias, actitudes se mencionan razones vinculadas a ejercitación de algunas operaciones de pensamiento. Es decir, que el uso de dispositivos digitales: “*ayudan a la comprensión*”, “*mejor razonamiento*”, “*actitud crítica y reflexiva*”, “*favorece procesos de información, síntesis, relación, etc. por parte de los estudiantes*”, “*desarrollo de habilidades*”, “*desarrolla otras capacidades*”, “*favorece el pensamiento crítico*”. Razones que indicarían la importancia que asignan a su uso como oportunidad y posibilidad de aprendizaje de múltiples procesos que permiten asimilar conocimientos específicos (Raths y Wassermann, 1971).

Por su parte, las/los docentes que destacaron sus potencialidades como dispositivos didácticos, si bien ponen de relieve su uso instrumental, entienden que las actividades a partir de las cuales los utilizan sus estudiantes involucran otros procesos.

De allí que se argumenta como medios potentes por la *actualización y rapidez para obtener información; por la apropiación de la información visual-intelectual; para buscar información e imágenes; permite combinar imagen, texto y sonidos; explorar, buscar, investigar, informar, producir sus textos a partir de lo investigado*”, “*aprender a buscar recursos para aprender a hacer power point, etc.* Actividades que entendemos entonces reconocen asociados a procesos cognitivos de indagación, interpretación, producción y construcción de conocimiento, aun desconociendo el o los objetivos de las actividades propuestas. Lo que supondría sostener que la relación no es instrumental y unilateral sino bilateral, relacional (Burbules y Callister, 2001).

Este último aspecto, de alguna manera, estaría además vinculado a las razones esgrimidas por aquellas/os que destacan la familiaridad que tienen sus estudiantes con su uso. En este sentido se desatacan motivos vinculados a su presencia cotidiana en niños y niñas y a la incidencia del contexto cultural de expansión y uso masivo de las tecnologías contemporáneas entre ellas/os. Por lo tanto, la valoración positiva del uso de los dispositivos y/o recursos digitales, en el aprendizaje de sus estudiantes, se realiza a partir de considerar el conocimiento y manipulación del que estas/os disponen: *los niños disfrutan de recursos que son más conocidos por ellos; son parte de su vida cotidiana; les gusta aprender a utilizarlo; se enfocan en lograrlo.*

En cuanto a las razones vinculadas a los aportes que facilitan al trabajo docente, el profesorado valoró más su uso en relación con su tarea desde la enseñanza. En este sentido esgrimieron que la utilización de los dispositivos y/o recursos digitales es positivo para *complementar la clase, por lo rápido, práctico, por la operatividad.* Y si bien no se profundiza en las respuestas, podría suponerse un uso instrumental de los dispositivos.

Finalmente, dentro de las respuestas profesoriales se destacan en menor medida aquellas que refieren por un lado al desarrollo y posibilidad de trabajo colaborativo que generan entre los/las estudiantes y por otro a las posibilidades de acceso a la web. Con respecto a la primera, para una parte del profesorado su uso permite y facilita que sus estudiantes *trabajan cooperativamente; posibilita la interacción entre pares; favorecen el trabajo colaborativo; las dinámicas áulicas/didácticas.* Mientras que respec-

to a la segunda, se reconoce que su uso permite a niños/as aprender a acceder a la web (solo tres docentes destacan esta apreciación). Dato que resulta significativo si recuperamos la información obtenida en el mismo cuestionario y que especificamos anteriormente donde el 55 % reconoce utilizar internet en las clases de ciencias sociales.

Los resultados de este primer sondeo general, nos permitió construir un marco de referencia para poder indagar en la presencia y uso de los dispositivos digitales para el aprendizaje de las ciencias sociales en escuelas primarias de la región. Desde esta primera valoración *positiva* y desde esta primera clasificación sobre las razones que plantean sobre su importancia para el aprendizaje construimos ejes/núcleos temáticos sobre los cuales continuamos indagando sobre casos profesora-les específicos a partir de entrevistas en profundidad.

Razones específicas de lo valorado por el profesorado sobre la incidencia de los dispositivos digitales en el aprendizaje de las ciencias sociales

Las entrevistas, como instrumentos operativos de nuestra investigación nos permitieron ahondar y ampliar sobre aquellas razones enunciadas por las y los docentes en el cuestionario realizado. En este sentido se realizaron entrevistas a tres profesoras, con amplia experiencia y práctica docente en diferentes contextos de las ciudades de Cipolletti y Neuquén. Las entrevistas posibilitaron información y aclaración a través de preguntas y respuestas para dilucidar elementos y aspectos significativos desde la expresión de la subjetividad. Las profesoras entrevistadas fueron Roxana, Mariana y Lorena:

Roxana cuenta con 20 años de docencia en escuelas primarias. Y lleva 12 años trabajando en la escuela n° 258 de la ciudad de Cipolletti, en la provincia de Río negro. Mayormente, y en su experiencia hasta la actualidad, ha trabajado enseñando ciencias sociales a niños/as de primer ciclo (1°, 2° y 3° grado).

Mariana trabaja hace 18 años en docencia en escuelas primarias y actualmente se desempeña en la escuela n° 258 de la ciudad de Cipolletti, en la provincia de Río Negro. En su experiencia, ha trabajado mayormente enseñando ciencias sociales en el 2° y 3° ciclo de escuelas primarias (4° y 5° y 6° y 7° grado respectivamente).

Lorena tiene 23 años de docencia en escuelas primarias. Ha trabajado en todos los ciclos e incluso en algún momento de su experiencia se desempeñó en escuela de adultos. Cuenta con experiencias en contextos rurales y urbanos en diferentes localidades de Río Negro y del norte de Neuquén. Ha enseñado ciencias sociales en los tres ciclos (1° a 7° grado), y actualmente se desempeña en dos escuelas primarias, la n° 2 y n° 118, en la ciudad de Neuquén capital.

A partir de la información derivada de las entrevistas observamos puntos en común con las valoraciones generales y algunas precisiones y apreciaciones concretas sobre la incidencia de los dispositivos digitales en el aprendizaje de conocimientos sociales. Entre los puntos en común, las profesoras entrevistadas valoran también positivamente, la necesidad de su incorporación en la enseñanza. En este sentido, , los tres casos que se incluyen dentro del 85 % de profesoras/es reafirman, asimismo, aspectos vinculados a su familiaridad:

Lo digital está presente en la escuela, incluso entre docentes. (...) Esta en la vida cotidiana. (...) Hay una incidencia en el aprendizaje. Nos juegan mucho los miedos pero se nota mucho la di-

ferencia. Se llega de otra manera a ellos. Quedan atrapados desde otro lugar. Porque es lo más cotidiano que ellos tienen, que es la imagen. Y también esto de que se sienten más cómodos para hablar. Quizás el contexto que se les genera dentro del aula también. Porque es como que los sacas fuera del aula y la escuela (Roxana).

Se nota el cambio que han introducido las tecnologías en nuestros/as estudiantes. En su vida cotidiana. Es como que sobresalta lo que nosotros podemos mostrarles. Es el boom, lo que está ahora. Los chicos tienen computadoras, celulares, tienen internet en casa. Y ellos manejan y usan. Pero con respecto a los aprendizajes no. Por ejemplo, tienen celulares pero para jugar, tienen celulares pero para comunicarse, los chistes y eso. En sus casas tienen las compu e internet pero los utilizan para los juegos y para buscar algo que sea libre de ellos. Ellos tienen el material pero no pueden utilizarlo con respecto al aprendizaje (Mariana).

Creo que es más útil. Y hay que darle una utilidad para sacarle provecho, utilizar una herramienta para estudiar, hacer un resumen, desde que son más chiquitos para que después de más grandes puedan manejarlo más. Porque conviven con eso. Desde que se despiertan están con los celulares. Entonces debemos darles una utilidad (Lorena).

Estos puntos de partida y apreciaciones generales nos permiten confirmar una coincidencia. Por un lado, con la valoración general existente en la muestra sobre la cual versó el cuestionario en relación con el énfasis reconocido al uso de dispositivos como medios y dispositivos didácticos. Dirección en la que nos plantean:

Tienen otra predisposición y otra autonomía también. Ellos solos buscan otras cosas también. (...). Ellos llevan lo cotidiano y se sienten más participes de esa realidad. Algunos con ciertas dificultades en su aprendizaje, sobre todo en alfabetización, y que se sienten incluso que no tienen voz, lo digital les facilita y se sienten parte, porque lo vieron, porque conocen, por escucharon. Y eso también te rompe las estructuras a vos. Sobre todo cuando no te responden al texto (Roxana).

Me paso en un video corto que pase en ESI, y sucedió que uno me dijo que ya lo había visto. Le pregunté donde, y me dijo que me salió y fui al YouTube, lo vimos y nos los pasamos entre compañeros el link. Ellos ya lo sabían y lo sabían por curiosidad. Les dije que tenía que ver con sus emociones y que de eso se trataba, de aprender en la escuela. Después le comenté a una mamá que a su hija le había gustado el video y que lo viera con ella (Mariana).

La mayoría están habituados a escribir y leer en algunos programas. Eso ayuda porque a veces les pedís información, los buscan y los traen. No tienen inconvenientes cuando tienen que hacer una actividad sobre algún programa o buscar información en alguna página, algún video, etc. Esas informaciones algunas las traen impresas u otras las traen en pendrive. Las traen y las leemos, conectamos esas informaciones en las computadora y las leemos. Las compartimos (Lorena).

Pero también, y por otro lado, en relación con valorar su presencia en la vida cotidiana de sus estudiantes y las posibilidades que ofrecen en relación con el aprendizaje en general. Ubicados en esta dirección, el uso de dispositivos es considerado valorable para el aprendizaje de sus estudiantes porque:

(...) uno sabe que cuando le mostrás imágenes los chicos se re enganchan y tienen más verbalización que cuando le hablas o le das textos. Lo atrapas desde otro lugar. Y le das pie para que

hablen desde otro lugar. Su atención es totalmente distinta. Antes tenían otras manera de interpretar, de leer textos largos, que ya no sirven, no aprenden con eso, repiten, y con las imágenes tenés construcciones importantísimas (Roxana).

Se nota en su aprendizaje, cuando ellos hablan y comunican lo trabajado, ahí se nota porque no es más el estudiar de memoria y eso que pasaba antes de que al otro día ya no se acuerdan más de lo leído o estudiado. También lo veo en sus trabajos, en las maquetas que hacen, cuando tienen que escribir, cuando tienen que leer, cuando tienen que ver en los videos y los documentales.(Mariana).

(...) a los chicos les es innovador, les gusta más y es como que es más significativos para ellos. Es como que se acuerdan a largo plazo todo lo que aprendieron. Quedan fascinados y quieren más. Los dispositivos tienen la posibilidad de manejarlos y les es fácil. Yo les instalo todo y ellos manejan la pizarra. Por ejemplo, cuando trabajamos temas de sociales, con la pizarra hacemos líneas históricas. La mayoría ya saben usar la pizarra y veo que en su aprendizaje están más concentrados, más atentos, que quieren que les salga bien, que se ayudan entre ellos, te consultan, es como que es más activa la clase e incluso que la clase se pasa más rápido (Lorena).

En este marco, consultamos y focalizamos específicamente sobre lo que facilita el uso de dispositivos digitales en el aprendizaje de contenidos sociales. En cada una de las entrevistadas surgieron algunas diferenciaciones en sus apreciaciones, en el marco del reconocimiento de su real incidencia en el aprendizaje de sus estudiantes. Así, en un primer caso, Roxana expresa que a sus estudiantes les permite construir por sí mismos y de manera orientada los conocimientos sociales que aprenden. En este sentido, nos dice que:

Por ahí una se apega mucho a lo escrito y no es así, pueden trabajar desde otro lado la oralidad. Pueden fundamentar, construir ellos mismos.

Y nos ofrece al respecto, algunas situaciones que les permite graficar esta idea:

Para ellos es fundamental. Es más cercano cuando les ofreces su uso sobre cualquier conocimiento de lo social. Por ejemplo, cuando ves entrevistas al intendente, una marcha, etcétera. Facilita los conocimientos sociales, desde este lugar. Desde la posibilidad de ver marchas, protestas, de ver involucrados distintos personajes de lo político y lo trabajas desde lo oral con preguntas guiadas. No es solamente proyectar. Es un trabajo conjunto. Y las producciones de ellos son más ricas, es como que van resignificando lo que van trabajando, mostrando y viendo. Es sumamente importante. Meter la pata con imágenes reales de lo cotidiano y de personas reales que ellos ven lo hace mucho más significativo para ellos. Porque justamente sociales tiene muchos conceptos muy abstractos. Por ejemplo, hablar del intendente para un niño de tercer grado es sumamente abstracto. Hasta que no empezas a trabajarlo, hablarlo y a ver cositas concretas. O el concepto de municipalidad. Ver la recolección de la basura. Imágenes, los folletos, cosas que podés llevar de Facebook, les permite hacer otro tipo de conexiones. Y que algunos lo ven ahí nomás.

Y también lo que vi con el tema de pueblos originario y la veranada, trabajas con el texto, lo de mapas por ejemplo, y que vean y poder enganchar con el río que ven, la cordillera, lograron hacer las conexiones y no es que les tuve que mostrar el mapa y hacerlos marcar. Y cuando hicieron las exposiciones todos querían charlar. Es como les pude llevar el contenido más para que ellos lo construyan. Y los papás estaban re contentos. Cuando vos sentís como que no todo es escrito también te das cuenta de que no, que no todo es así. Los escritos que

hacen incluso lo hacen ellos mismos (Roxana).

En el segundo caso, Mariana valora enfatiza otros aspectos. Algunos de los cuales son compartidos con el tercer caso, el de Lorena, y no específicamente con lo apuntado por Roxana. Al respecto Mariana pone el énfasis en que les permite a sus estudiantes ejercitar la indagación y la investigación así como también continuar profundizando sobre diferentes conocimientos, también realizar ejercicios de empatía histórica, y finalmente poder realizar relaciones conceptuales. En este sentido Mariana nos dice que:

Favorecen algunas operaciones. Pero estamos en proceso. Yo hace tres años que las vengo incorporando. Y seguiría apostando a su incorporación. Para mí es más práctico y más significativo para ellos. Y les pido incluso, en otras áreas, que traigan el celular. El celular lo trabajaría en ciencias sociales. Porque vi que los videos los veían en sus celulares. La última vez que vimos unos videos, me decían que anotaban el link para verlos de nuevo en sus casas. Y se los pasaban entre compañeros. En eso también ayudan los dispositivos.

Dentro de esta apreciación, Mariana sostiene que en términos de indagación y profundización de conocimientos:

Su incorporación la veo muy positiva. Para mí excede la mera motivación y lo visual. Sirve para profundizar lo que vimos en el aula y que ellos continúen indagando. Hay aprendizajes cuando los utilizan.

En segundo lugar que, en términos de empatía histórica:

Para mí es positivo. Porque ellos pueden reflexionar acerca de la historia, revisar, valorar lo que está escrito de otro modo, poniéndose en ese lugar. Pueden ver a las personas y ya no solo cosas que están impresas en un papel. Entonces se ponen en un lugar, de las personas que hicieron historia en las sociedades que vivimos, en cómo se construyeron y organizaron. En el tema de los pueblos originarios, aprendieron que eran pueblos organizados con una forma propia. (...) Por ejemplo, porque cuando antes les planteaba que imaginen que viviéramos en esa época, como ellos, y te decían que ¡ay, No!, porque no sabían leer, no sabían escribir, no tenían esto, no tenían lo otro! Pero después cuando comenzamos a investigar y buscar información, se dieron cuenta de que no era tan así. Yo les digo grandes científicos, vieron los pueblos que llegaron a construir y organizar con todo lo que necesitaban. Entonces aporta al aprendizaje. Veo cambio y un proceso en esto, que se está logrando en esto, falta pero se está logrando.

Y, finalmente, nos plantea su impacto en el aprendizaje de contenidos sociales vinculados con la posibilidad de establecer relaciones conceptuales:

Logran aprender conceptos, con unidades anteriores. Por ejemplo, cuando veíamos que Colón y los conquistadores y colonizadores no era que venían a civilizar porque cuando vimos cómo vivían estos pueblos decían que no era así porque ellos ya tenían su propia cultura y su forma de vida. Entonces pudieron relacionar el antes con el después. Entonces muchos conceptos que ya manejaban los relacionaban cuando veíamos los videos y las películas. Los conceptos ya estaban internalizados (Mariana).

En el caso de Lorena, apreciamos algunos puntos en común con lo planteado por Mariana y

se agregan otros aspectos más. Lorena también destaca que el uso de dispositivos digitales favorece la indagación e investigación de conocimientos sociales más allá de los recursos clásicos que se utilizan habitualmente para enseñar y para que se aprendan contenidos sociales como, por ejemplo, los libros de textos escolares. Y, de la misma manera que en el caso de Roxana (1° caso), destaca que permiten construir por sí mismos y de manera orientada los conocimientos que aprenden. Pero además, y a diferencia de los casos anteriores, manifiesta que su uso permite promover operaciones de pensamiento vinculadas a la realización de resúmenes e identificación de informaciones relevantes, como también construir representaciones de otro modo sobre momentos y situaciones sociales.

De esta manera, Lorena nos plantea que:

Internet es un recurso bastante utilizado pero controlado. Yo les doy la página, el nombre bien de cada link, y de canales educativos generalmente, canal Encuentro por ejemplo. Y se los doy porque muchas veces no tienen los libros pero si tienen lo digital como una fuente de información, y además cada vez los libros vienen más acotados, como con una especie de vaciamiento de contenido y de conocimientos. Entonces en internet pueden encontrarse con un poco más o con diferentes tipos de opiniones para arribar a una sola. Para eso también lo utilizamos. (...) hay un cambio en su aprendizaje. Porque trabajan con otro tipo de información. Porque cuando le pedís que busquen en un libro les cuesta muchos más. Debe ser que lo informático les llama más la atención. Pero quizás hay más variedad de información. Como varios tienen acceso a internet, ahora te traen mucho más y tienen más acceso a diferentes informaciones. Y no tienen dificultades para consultar. Por ejemplo, ellos traen información de una página, cada uno trae una información, se leen los dos tipos de información para, por ejemplo, completar un cuadro. Y me encuentro que en algunos casos hay mucha información y en otros casos hay poca. Y cuando me lo muestran, generalmente los leo, y miro si tienen un lenguaje muy complicado o elevado les digo que mejor no para poder comprenderlo y que no se aburran porque van a tener que pasarse buscando palabras en el diccionario. Y te lo plantean cuando traen información que no entienden.

Desde esta apreciación, Lorena expresa que les permiten construir conceptos por sí mismos, y con su orientación, los conocimientos sociales que deben aprender:

Aprenden conceptos e incluso los pueden reelaborar. O ellos pueden elaborar los conceptos a partir de la ayuda nuestra. O yo les ayudaba a que ellos los elaboren. Y les planteo, haber ¿sobre todo lo que vieron que podemos decir? Entonces después para ellos es más fácil, e incluso estudiarlo. (...) Es como que les llega más. Incorporan o hacen descubrimientos. Dicen, ah mira lo que hacía Manuel Belgrano, lo que hizo la escuela para mujeres, y después ellos mismos lo socializan con otros compañeros. Por ejemplo, van aprendiendo la secuencia de un tema desde lo digital a partir de imágenes, de lo que fue la conquista de América hasta los recursos naturales de Argentina por ejemplo. Y si vos le preguntas el año que viene se van a acordar todo.

Y, además de estas concordancias con las apreciaciones de las profesoras anteriores, en el caso de Lorena se destacan aspectos específicos vinculados a la ejercitación de resúmenes y a la posibilidad de construir representaciones sobre momentos y situaciones de la realidad social que deben aprender:

Permiten hacer resúmenes de otra manera. Sobre todo con los chicos más grandes se identifica información más relevantes, párrafo por párrafo, extrayendo ideas principales. Usando los dispositivos es como que se animan más.

A lo que agrega, respecto a su incidencia en las representaciones, que:

Y cuando utilizas los dispositivos, los conocimientos que deben aprender en ciencias sociales tienen un impacto distinto. Si pienso en tres, puedo decir primero que es una herramienta, que les brinda mayor información, como una herramienta que facilita su aprendizaje, como que ayuda a que les quede algo asimilado, incorporado, por ejemplo, una palabra, imágenes, situaciones. Vos te das cuenta de que algunas saben. Aprenden otras representaciones de momentos y de situaciones que otros recursos no te lo permiten (Lorena).

Llegados a este punto, identificamos que en los tres casos descriptos, según sus experiencias, coinciden en los aspectos que destacan en relación con las razones por las cuales valoran positivamente la incorporación de dispositivos digitales:

- Promover un interés distinto en el estudiantado para aprender contenidos sociales.
- Que su interés se aprecia en la posibilidad que tienen sus estudiantes de hacer un uso instrumental de los dispositivos digitales.
- Y que les resulta innovador para sus estudiantes al momento de aprender contenidos sociales.

Aspectos que entendemos se ubican, teniendo en cuenta la primera clasificación que realizamos a partir de la encuesta general, en razones vinculadas a la motivación e interés por parte de los y las estudiantes; el aprendizaje de habilidades, competencias, actitudes; y sus potencialidades como dispositivos didácticos. Y que los expresan en algunos casos (caso de Roxana y Mariana) en la mayor verbalización que promueven en sus estudiantes y en la promoción de otros vínculos comunicativos. Pero también en la posibilidad de construir otras manera de poder interpretar y asimilar lo que están aprendiendo.

Estas otras maneras, sin embargo, en cada caso se expresa poniendo énfasis en diferentes razones dentro de aquella razón general relacionada al aprendizaje de habilidades, competencias y actitudes. En algunas de las entrevistas, razones relacionadas a la construcción de conocimientos sociales por sí mismos y con orientación docente (caso de Roxana y Lorena), en otras entrevistadas en razones relacionadas a la indagación e investigación (caso de Mariana y Lorena), en otras a la ejercitación de la empatía histórica (caso de Mariana), y razones basadas en la realización de relaciones conceptuales (caso de Mariana y Lorena). Y finalmente, razones vinculadas a la posibilidad de enriquecer representaciones sobre momentos y situaciones sociales históricas y presentes (caso de Lorena).

Sintetizamos a continuación, en la tabla 1, estas distinciones más específicas:

Tabla 1. Entrevistas realizadas. 2019.

Razones del profesorado de escuelas primarias sobre la incidencia de los dispositivos.			
Entrevistas	Roxana	Mariana	Lorena
Aspectos comunes identificados en el aprendizaje a partir de dispositivos digitales	Promueven un interés distinto	Promueve un aprendizaje más significativo de las ciencias sociales.	Le es innovador y más significativo para su aprendizaje.
	Pueden hacer un uso instrumental distinto en su aprendizaje.		
	Promueven la verbalización	Promueve otros vínculos comunicacionales	Cambian las interacciones. Hacen otras relaciones.
Aspectos específicos identificados en el aprendizaje a partir de dispositivos digitales	Promueve otros vínculos comunicacionales		
	Promueven otras maneras de interpretar	Promueven la indagación e investigación. Continuar profundizando.	Promueven y permiten la indagación/investigación.
	Permiten construir por sí mismos y de manera orientada los conocimientos sociales.	Promueven la ejercitación de relaciones conceptuales	Permiten construir (conceptos) por sí mismos y de manera orientada los conocimientos sociales. Permiten re/elaborar conceptos.
		Promueven el ejercicio de la empatía histórica.	Permiten resumir e identificar información relevante.
		Permiten representar momentos y situaciones sociales de otra manera.	

Fuente: Elaboración propia.

La incidencia de los dispositivos digitales en el aprendizaje de las ciencias sociales

¿Qué incidencia tiene la utilización de dispositivos digitales en el aprendizaje de las ciencias sociales? Una reflexión provisoria sobre la base de los avances en la investigación que hemos realizado hasta el momento nos permite indicar que el profesorado reconoce en términos generales y particulares una incidencia *positiva*. Que esta incidencia, en los actuales contextos de cultura digital, es valorada positivamente por el profesorado en la medida en que sean incorporados efectivamente en la enseñanza. Tendencia aparece con cierto predominio en la encuesta general que realizamos. Y que, en los casos indagados a partir de entrevistas en profundidad, es posible dar cuenta de experiencias docentes que cuentan avances en este sentido y que reconocen lo que falta por hacer.

¿Existen motivos para su incorporación? Dentro de lo desarrollado hasta aquí, los motivos son claros y se plantean en términos comunes y en aspectos específicos. Para el profesorado encuestado, en general, estos motivos se vinculan al interés y la motivación que provocan en el estudiantado de escuelas primarias. Pero no como una moda, un simple hábito cultural o por *una especie de determinismo tecnológico* (Buckingham, 2008) centrado en pensar que por el hecho de que sus estudiantes se vinculan cotidianamente con tecnologías pueden utilizarlas para aprender más y mejor sobre la sociedad en la que viven. Sino por motivos específicos relacionados a la cultura digital cotidiana de

sus estudiantes y a las posibilidades que pueden ser pensadas desde el aprendizaje escolar, y para el aprendizaje de conocimientos sociales en concreto.

¿Qué nos dicen al respecto desde sus propias prácticas y experiencias docentes? De sus respuestas podemos destacar que el uso de dispositivos digitales promueve, de otra manera, diferentes posibilidades en el aprendizaje de la realidad social en niños y niñas de escuelas primarias de nuestra región. Entre ellas, posibilidades de construir relaciones conceptuales, de ejercitación de la empatía histórica, de elaborar explicaciones propias y argumentadas, y de enriquecer representaciones sociales sobre diferentes momentos y situaciones de realidades pasadas y presentes. Es decir, posibilidades que se ubican con más fuerza dentro de aquella razón que habíamos identificado en nuestra clasificación inicial a partir de la primera encuesta general. Esto es, razones vinculadas al aprendizaje de habilidades, competencias y actitudes.

De esta manera, el uso de dispositivos digitales para el aprendizaje de contenidos sociales es pensado por su potencial general, ampliamente reconocido en el profesorado, para orientar el interés y la motivación en el aprendizaje. Pero en particular, y no menos importante, para promover y ejercitar operaciones de pensamiento centrales para la comprensión de la realidad social en las que les toca vivir: aprender a resumir, identificar información, organizar datos, asimilar conceptos, representar situaciones y poder ubicarse en el lugar de los/las protagonistas de situaciones que han de aprender.

Operaciones fundamentales que en contextos de cultura digital son reconocidos en el profesorado por su urgencia ante los desafíos que nos plantean las sociedades contemporáneas. Lo cual nos indica de alguna manera la necesidad de búsquedas por nuevos rumbos para la alfabetización formal que se realiza en las escuelas primarias respecto al aprendizaje de contenidos sociales vinculados a la comprensión de la realidad social. Y que van más allá de la simple modificación de las maneras de aprender sobre la complejidad de la realidad social a partir de modos más agradables y participativos para el estudiantado.

En esta dirección entendemos las valoraciones y las razones generales y específicas por las cuales ciertas experiencias profesoras en escuelas primarias aspiran a *resignificar* el uso de los dispositivos digitales para la comprensión de la realidad social por parte de sus estudiantes. Es decir, con relación a cómo el uso de estos dispositivos, incluidos en su diversidad de formatos, pueden contribuir al aprendizaje de la realidad. Sea reconociendo el lugar que ocupan en la mediación de saberes actuales pero sobre todo destacando su incidencia en la representación del mundo y en los sentidos que se ponen en juego en esa mediación y representación cuando son incorporados para aprender contenidos sociales.

Planteados en otros términos, destacan la necesidad ya no solo de una alfabetización en medios en general sino una alfabetización mediada por lo digital sobre contenidos que favorezcan posibilidades de hacer aprensible la realidad social. Algunas experiencias docentes en escuelas primarias de nuestra región creemos que ya marcan cierto rumbo en este sentido.

REFERENCIAS

- Buckingham, D. (2008). Repensar el aprendizaje en la era de la cultura digital. *El monitor*, 18, pp. 27-30.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Bs As: Manantial.
- Burbules, N. y Callister, T. (2001). *Educación riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. España: Granica.

- Dussel, I. (2010). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Bs As: Santillana.
- Muñoz, M.E., Ertola, F. y Parra, E. (2018). El aprendizaje de las ciencias sociales en la cultura digital: análisis de cuestionarios para el nivel primario en la Norpatagonia. En Jara M., Funes G., Értola F. y M. C. Nin (coord.) *Los aportes de la didáctica de las sociales, de la historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía en los actuales contextos iberoamericanos*, 3, pp. 313-322. Cipolletti: Universidad Nacional del Comahue.
- Raths, L.E y Wasserman, S. (1971) *Cómo enseñar a pensar. Teoría y aplicación*. Buenos Aires: Paidós.

LAS REDES SOCIALES EN EL APRENDIZAJE DE ASIGNATURAS CON ENFOQUE HISTÓRICO ENTRE LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MÉXICO, ESTUDIO EXPLORATORIO

**MARÍA DE LOURDES HUERTER'O DELGADO
NORMA CARRO MARTÍNEZ
Escuela Normal Superior de México**

Resumen

En los últimos años, los jóvenes han sido atrapados en el uso de las redes sociales, que permiten una comunicación casi instantánea, espontánea, factible de compartir con muchos integrantes de la red, dejando a un lado el uso de llamadas telefónicas, el correo electrónico y las reuniones presenciales, en estas redes se comparten diversas formas de comunicación fotografías, videos, ligas de enlace a otros documentos o sitios. Para el desarrollo del conocimiento histórico, esto tiene grandes ventajas, pues acerca a los alumnos con momentos desconocidos y aparentemente aburridos de la conformación del sistema educativo en nuestro país.

El presente trabajo es una propuesta para explorar el uso de las redes sociales, como estrategia para la enseñanza de asignaturas con enfoque histórico que se imparten en la Licenciatura en Educación Secundaria, Plan de Estudios 1999, de la Escuela Normal Superior de México, en once diferentes especialidades. El uso de estas redes posibilitará que los alumnos interactúen, compartan producciones propias y documentos históricos localizados en la web, así como productos multimedia que les permitan el análisis y fortalecimiento de su identidad como docentes y sus relaciones con lo que hoy es la educación.

Palabras clave: redes sociales, enfoque histórico, estrategia de aprendizaje, educación 4.0.

JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

En los últimos cuarenta años el mundo ha registrado una serie de cambios vertiginosos y significativos que están transformando la manera en que se relacionan las sociedades y los individuos, inmersos en un mundo cada vez más globalizado, con un avance científico y tecnológico sin precedentes “que llevan necesariamente a nuevos modelos de producción y de transformación social” (Rojo, 2005, p.3), en una revolución extraordinaria y decisiva (Castell, 2000), que obliga a replantearse los paradigmas educativos para lograr el desarrollo de una práctica docente competitiva, corresponsable y crítica –entre otros elementos–, que contribuya a la construcción de saberes en los estudiantes de una forma innovadora, colaborativa y reflexiva.

En este contexto, el acelerado desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), representa desafíos en todos los órdenes sociales, económicos, políticos y culturales; aunado al impacto en los diversos campos de la ciencia, entre estos el referente a la medicina, solo por mencionar alguno; y la educación no se queda atrás, ya que se empieza a utilizar la tecnología, lo que genera prácticas educativas novedosas que fortalecen el aprendizaje y que implican a su vez un esfuerzo individual de los profesores por estar actualizados en el uso de estos medios, así como acciones institucionales para introducir cada vez más el uso de estas herramientas que coadyuven a nuevos aprendizajes.

La práctica pedagógica se transforma a pasos agigantados y el uso de las TIC es ya una situación obligada, por lo que las posibilidades en el aprendizaje se han multiplicado accediendo a una mayor cantidad de recursos inimaginables treinta años atrás, incluso en el ámbito educativo se debe avanzar hacia el concepto de las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) –uso pedagógico de la comunicación, la información y la tecnología–, lo anterior en el marco del desarrollo de la educación 4.0, que utiliza la web ubicua 4.0:

cuyo objetivo primordial será el de unir las inteligencias donde tanto las personas como las cosas se comuniquen entre sí para generar la toma de decisiones. Para el 2020 se espera que haya agentes en la web que conozcan, aprendan y razonen como lo hacemos las personas (Ramos, A. y Ramos, J., 2014, p. 26).

En la red ubicua, las personas a través de sus dispositivos móviles pueden tener el mundo virtual a su alcance en cualquier momento mientras están en el mundo real (Trillo, M., 2015).

El perfil de las nuevas generaciones de estudiantes como nativos informáticos, plantea la utilización casi constante de un dispositivo electrónico, generalmente un teléfono inteligente, donde llevan los textos que serán trabajados en las asignaturas y en el mejor de los casos las fotografías o notas de lo expuesto en las sesiones de clase. Ante este contexto, los docentes se enfrentan a un nuevo escenario, en el que precisan nuevas formas de actuar y de desempeñar la docencia, además de que deberían tener en cuenta los cambios y proyecciones que marcan la reciente política nacional e internacional.

El uso efectivo de las TIC, entre éstas las redes sociales, como herramientas de aprendizaje, es una meta planteada por la comunidad internacional desde la Declaración de Jomtien (1990) que establece la educación como un derecho para todos; también el Marco de Dakar (2000) da cuenta de la importancia de aprovechar a las TIC para alcanzar los propósitos de Jomtien, porque las “tecnologías conllevan múltiples posibilidades para la difusión de los conocimientos, un aprendizaje eficaz y la creación de servicios más eficaces de educación” (UNESCO, 2000, p. 21).

Continuaron diversas reuniones internacionales y acuerdos globales que conformaron los Objetivos del Desarrollo del Milenio en el año 2000 (Nueva York, Estados Unidos), en tanto que actualmente se trabaja en la Declaración de Incheon (2015) y su Marco de acción de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, en la que el objetivo cuatro se refiere a lograr una educación de calidad, inclusiva, equitativa y de oportunidades de aprendizaje para todos durante toda la vida (UNESCO, 2017); por lo que se ve la necesidad de aprovechar a las TAC para reforzar los sistemas educativos y el aprendizaje eficaz, acorde al Objetivo de Desarrollo Sostenible Cuatro (ODS4).

En este sentido, los educadores y en específico las y los profesores de Historia –población motivo del trabajo propuesto–, deben plantearse el desafío de modificar su práctica para buscar nuevas fórmulas que aviven el interés de los alumnos y se logre un mejor aprendizaje; además de propiciar en los estudiantes una serie de habilidades que fortalezcan su desarrollo no solo como discentes, sino como docentes del siglo XXI, con el dominio de las TAC, lo que les permitirá ejes de acción desde nuevas formas de enseñanza, como la sincrónica y asincrónica, así como el uso pedagógico de redes sociales y aplicaciones que permiten el trabajo colaborativo, entre otros (Llorente y Cabe-ro, 2008).

El estudio que se pretende realizar parte de una primera incursión asistemática del uso de redes sociales, que las autoras que suscriben el presente proyecto, realizaron con los grupos que atienden en la Escuela Normal Superior de México (Licenciatura en Educación Secundaria. Plan 1999), con el propósito de que los alumnos pudiesen tener nuevas formas de trabajo, fuera de la labor presencial en el aula y que permitiera asegurar que leen, comprenden y reflexionan sobre la temática propuesta en el programa de estudios correspondiente. Se puso énfasis en la asignatura *La Educación en el Desarrollo Histórico de México I y II* (tercero y cuarto semestres), la cual por su naturaleza, basa su desarrollo en lecturas especializadas.

Los contenidos de la asignatura *La Educación en el Desarrollo Histórico de México*, son adecuados para trabajarlos de manera innovadora. Los resultados obtenidos permitieron hacer un planteamiento formal y sistemático sobre las posibilidades del uso de las redes sociales en el trabajo histórico, como una preparación con doble finalidad: en la formación de los estudiantes normalistas y en su futura práctica profesional para que puedan instrumentar con sus alumnos.

Planteamiento del problema

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son una serie de múltiples herramientas tecnológicas con las que se puede almacenar, procesar y transmitir información, la cual puede manifestarse como texto, imagen, audio o en forma combinada, “el rol fundamental la tiene, en este conjunto de operaciones, la informática y las telecomunicaciones; todas estas infraestructuras y redes de comunicaciones convergen en una sola red” (Cobo, 2009, p. 307).

Se pueden distinguir dos tipos de TIC, una la de los medios de comunicación tradicionales, como son la radio, la televisión y la telefonía; mientras que la segunda categoría se refiere a las tecnologías de la información, caracterizadas por la digitalización de las tecnologías de registros de contenidos, cuyos componentes principales son la computadora y el Internet.

Fernández Muñoz (Cobo, 2009), señala que las TIC son herramientas que la gente usa para compartir, distribuir y reunir información para comunicarse entre sí o en grupos, a través de las computadoras conectadas en red. Incluso, señala, que hay que tomar en cuenta el uso que se hace de las tecnologías tradicionales, como la televisión, que al incorporar mecanismos de interacción

con sus usuarios (como redes sociales) puede ser considerada como una nueva TIC.

El Internet o la también llamada supercarretera de la información evolucionó de unidireccional (emisor-mensaje-receptor) a interactiva a través de lo que se denomina la web 2.0 –que avanza hacia la web ubicua 4.0–, en el que el usuario puede retroalimentar e incluso generar contenidos a través de los recursos digitales, con lo que se da un nuevo sentido al uso y concepción de esta tecnología; lo que se define por muchos como una gran conversación en la web y ejemplo representativo de ésta son las redes sociales (García, 2008).

Las redes sociales son plataformas en la Internet que facilitan el intercambio de información, la interacción y la colaboración entre sus usuarios [...] son estructuras formadas por individuos vinculados por motivos como la amistad, parentesco, ideas, aficiones, relaciones de trabajo, entre otras. Las redes sociales constituyen un sistema abierto de construcción permanente, que involucra a personas que se identifican con necesidades y problemas similares, cuyos principios son el de crear, compartir y colaborar (Vidal *et al.*, 2013), (De La Hoz, Acevedo y Torres, 2015, pp.77-78).

Estas redes sociales se han consolidado como plataformas donde se interactúa y se comparte todo tipo de información, integran multimedia y pueden –a diferencia del trabajo en la PC–, brindar la posibilidad de tener información y comunicación inmediata a través de dispositivos móviles, en cualquier momento y cualquier lugar. Por esta razón, el uso del teléfono inteligente ha cobrado gran atracción, actualmente los planes tarifarios de las compañías de celular ofrecen llamadas y uso de MB conjuntamente para ser usado en redes sociales de forma ilimitada.

En el año de 1971 se envió el primer correo digital que permitió la comunicación entre dos puntos distintos a través de internet, lo que implicó una transformación de las relaciones en el mundo y su conectividad, para 1995 había un millón de sitios en internet y se creó la red social Classmates, en 1997 ven la luz AOL Instant Messenger y Sixdegrees; en 2003 se crean MySpace, LinkedIn y Facebook (otros datan esta última red en 2004) creada por Mark Zuckerberg para uso de los estudiantes de la Universidad de Harvard y que a la fecha sigue siendo una de las principales plataformas, a nivel mundial, de conexión digital de usuarios. Desde entonces han surgido un gran número de redes y es en el año 2005 cuando comienza el servicio de Youtube; para 2006 nace Twitter, mientras que en el 2010 se conoce Google Buzz y Pinterest. En 2011, surge Google+, lo anterior sólo como una referencia sobre el tema.

Es entre los años 2008 y 2009 que se fundan redes sociales con fines específicamente educativos, como Edmodo, Eduredes, GoingOn, Academia.Edu y Mendeley, aunque hay que recordar que algunas de las plataformas señaladas anteriormente, como Facebook, en sus inicios se utilizaron en el ámbito educativo pero sus objetivos no están orientados a la educación e investigación.

En un escenario dinámico, las redes mencionadas con anterioridad apenas son un esbozo de la historia y la existencia actual de estos sistemas de comunicación, que están en constante creación y transformación con una creciente cobertura, por lo que en este contexto prácticamente todos los jóvenes están en alguna red social y que desde una acción pedagógica se puede utilizar esta herramienta para el aprendizaje.

Los teléfonos inteligentes de banda ancha se están popularizando en los países ricos porque son cómodos, y en los países en desarrollo la falta crónica de infraestructura fija de telecomunicaciones los vuelve indispensables [...] Este aumento de las conexiones y los dispositivos se acompaña con un aumento similar del número de usuarios registrados en servicios en línea.

WhatsApp alcanzó los 1.000 millones de usuarios en febrero de 2016, Google acaba de alcanzar los 1.000 millones de usuarios activos mensualmente en Gmail a finales de 2015, y Facebook tenía una media de 1.130 millones de usuarios activos cotidianos a mediados de 2016, de los cuales 91 % acceden a Facebook con su móvil. Aproximadamente 84,5% de esos usuarios activos cotidianos residen fuera de Estados Unidos y Canadá (Comisión de la Banda Ancha para el desarrollo digital de la ONU, 2016, pp. 1-2)

Los adolescentes como nativos digitales, han generado las habilidades suficientes para manejar con destreza estas plataformas y unir las con diferentes aplicaciones que los mantienen en constante actividad, con repercusiones positivas y negativas (Prensky, 2001).

En el ámbito educativo, el uso de las redes sociales digitales es todavía más reciente, ya que se consideran espacios personales de diversión o comunicación con amigos o familiares; sin embargo, el uso de las mismas permite estar pendiente de muchas actividades casi simultáneamente; ya sea familiares, de amigos, tareas a realizar, entre otras cosas. Actualmente muchas empresas, los diferentes niveles de gobierno e instituciones educativas usan las redes sociales y ofrecen información, además de responder a dudas, críticas, cuestionamientos o comentarios sobre lo que hacen en tiempo real.

En los programas educativos más recientes, los currículos presentan una buena cantidad de sustentos y recursos que están en línea, en bibliotecas digitales o en textos digitalizados. La posibilidad de la interacción permite la generación de múltiples programas formativos en línea, sin tener que estar presente en el aula, cara a cara con el profesor o con los otros participantes, al utilizar las plataformas e-learning o educación a distancia.

Sin embargo, la educación presencial sigue vigente y seguirá durante más años de lo esperado, pero necesariamente los contextos tecnológicos obligan a un replanteamiento de las prácticas de aprendizaje y enseñanza, que hacen factible utilizar alternativas que, sin descuidar los espacios de construcción en aula y de socialización intersubjetiva, se puedan complementar con otras posibilidades tecnológicas que contribuyan a tener mayor información como son el b-Learning: semipresencial, aprendizaje mezclado o híbrido (Marsh, 2003; Bartolomé, 2001; Leão y Bartolomé, 2003, citados en Bartolomé, 2004), así como la educación 4.0.

En este contexto tecnológico, la enseñanza de la historia tiene múltiples espacios logrados en la internet, así las nuevas tecnologías de la información ofrecen al investigador, al profesor y al estudiante, múltiples referencias desde las que pueden encontrar en textos especializados, en bibliotecas virtuales, en revistas en línea, en videos, imágenes, blogs de historiadores que desean compartir sus hallazgos, conferencias sobre temas históricos, hasta la posibilidad de escuchar en vivo la participación de especialistas sobre temas históricos o educativos y que sin duda aportan una gran variedad de referentes, rompiendo con la gran monotonía de sólo la lectura de textos.

La asignatura *La Educación en el Desarrollo Histórico de México I y II* –escenario de este estudio– se imparte en segundo y tercer semestre; pertenece al tronco común del Plan de Estudios 1999, correspondiente a la Licenciatura en Educación Secundaria, que en la ENSM cuenta con 11 especialidades: Historia, Matemáticas, Física, Química, Biología, Geografía, Español, Formación Cívica y Ética, Lengua Extranjera Inglés, Psicología Educativa y Pedagogía.

En el programa curricular respectivo, se señala que la asignatura citada pretende:

[...] el conocimiento de los principales hechos y factores que han influido en la formación de los principios filosóficos y las normas jurídicas, los propósitos y contenidos educativos, las formas de organización que se han adoptado –en diversos momentos– para la prestación del

servicio educativo, las prioridades establecidas y las acciones de política educativa llevadas a cabo, las demandas planteadas a la profesión docente, sus condiciones laborales, los recursos de trabajo disponibles, así como los retos que los maestros han enfrentado en el ejercicio cotidiano de su labor profesional (SEP-DGESPE, 2010, pp. 56-57).

Formalmente el Plan de Estudios 1999 impulsa la formación de un docente reflexivo que pueda pensar sobre su propia práctica e indagar sobre aquellos aspectos relacionados con las necesidades de los niños y las características del contenido.

En los dos cursos de la *Educación en el Desarrollo Histórico de México* se pretende que los estudiantes conozcan, con un cierto grado de profundidad, las propuestas, las experiencias sociales y las ideas que han ejercido mayor influencia en el desarrollo histórico de la educación en México.

El programa se propone que los estudiantes dispongan de una síntesis panorámica de cada época, la cual les ayudará a ubicar hechos, secuencias y relaciones. La parte fundamental de los cursos consistirá en el estudio en profundidad de un número limitado de temas especialmente relevantes, para lo cual se utilizarán fuentes primarias, siempre que esto resulte práctico (SEP-DGESPE, 2010, p. 57)

En este sentido la asignatura se enfoca a contribuir en la generación de una identidad profesional que permita a los alumnos, no sólo desenvolverse con los conocimientos y prácticas profesionales, también desarrollar principios éticos y sociales como fuente de actitudes y valores que caracterizan al profesional de la docencia. No se pide una revisión exhaustiva de todas las temáticas, pero si se pretende que conozcan las fuentes históricas originales que les permitan recuperar las aportaciones valiosas que se generaron en determinados momentos y que mantienen aún un profundo significado en el devenir educativo de nuestro país.

Para el estudio de los temas se remitirá a los estudiantes a las fuentes primarias y, cuando esto no sea posible, se cuidará que las fuentes secundarias sean aquellas que permitan comprender de manera clara y fundamentada las propuestas originales. El programa autorizado por la SEP, viene con la sugerencia de material que ha sido digitalizado, considerando que muchos textos fueron elaborados por autores originales como Rafael Ramírez Castañeda, Jaime Torres Bodet, Justo Sierra y no son fáciles de encontrar en librerías, esto sin duda es enriquecedor cuando, siguiendo los aspectos principales que guían la enseñanza de la historia, los estudiantes logren ubicar la temporalidad, el espacio, las causas que llevan a decisiones y propuestas, la intencionalidad con la que se generan los hechos, la cronología y la narrativa que va tejiendo las múltiples dimensiones que la educación asume como un proceso social.

Son muchos los textos legislativos que se revisan, biografías, discursos, planes educativos y proyectos que se realizaron, que significan un gran esfuerzo para los estudiantes quienes presentan ciertas confusiones en los momentos históricos de México, lo que produce falta de interés y aburrimiento.

Por lo que la presente propuesta de investigación se orienta en saber: ¿De qué manera las redes sociales pueden aportar formas innovadoras en las asignaturas con enfoque histórico y la posibilidad de generar reflexiones críticas sobre las acciones realizadas en el proceso histórico de México?

Se propone relacionar los enfoques históricos de esta asignatura con el uso las redes sociales, como estrategia que permita potencializar las acciones que se desarrollan en la actividad presencial del aula, ofreciendo el desarrollo de otros conocimientos, habilidades y actitudes con otros formatos y estrategias de aprendizaje.

Los motivos que llevan a proponer esta investigación exploratoria se basan en:

- Los alumnos como nativos digitales están constantemente consultando su celular, la mayor parte de las lecturas sugeridas en el curso se encuentran digitalizadas y están en los teléfonos móviles de los alumnos, fundamentalmente en la nube.
- La lectura que realizan sobre los textos es muy superficial y requieren de ejes o preguntas que guíen la búsqueda y comprensión de la información.
- La mayoría de los alumnos tienen las nociones de los grandes momentos históricos de México, pero no logran relacionarlos con lo que sucedía simultáneamente a nivel internacional y las influencias educativas recibidas en México.
- Una gran parte de los alumnos realizan alrededor de una hora a dos horas de camino de regreso a su casa y van consultando el celular.
- Los trabajos que realizan los alumnos recurren mucho al “copiar y pegar”, por lo que se buscan alternativas que les permitan escribir sus propias ideas, comentarios, críticas o posiciones argumentadas con respecto al desarrollo educativo en determinados momentos.

El objetivo general es explorar las posibilidades pedagógicas de las redes sociales en el aprendizaje de contenidos con enfoque histórico por parte de alumnos de las once especialidades de la Licenciatura en Educación Secundaria (Plan 1999) que imparte la Escuela Normal Superior de México, como estrategia complementaria a las sesiones presenciales (blended-learning), a través de una investigación exploratoria, con enfoque cualitativo, que permita aportar orientaciones para una propuesta de intervención a nivel escolar.

Por lo cual se proponen los siguientes objetivos particulares:

- Revisar los conceptos y teorías que sustentan el aprendizaje a través del modelo b-learning.
- Revisar los propósitos con los que surgen las redes sociales y la forma en que han sido adoptadas en el ámbito educativo.
- Analizar la articulación que pueden tener las redes sociales con la temática de enfoque histórico.
- Desarrollar una metodología de investigación que permita explorar la posibilidad del uso de las redes sociales en las temáticas históricas a través de cuestionarios y entrevistas con alumnos y docentes que desarrollan estas asignaturas.
- Realizar, con base a los resultados obtenidos una propuesta de intervención que permita usar las redes sociales como complementarias a las sesiones presenciales de historia en el aula, potencializando las acciones en función de los objetivos a alcanzar.

Referentes teóricos

Davidson y Goldberg (Luna, 2015) señalan que las redes sociales son comunidades en línea donde la gente participa, comparte ideas, emociones, hacen críticas e incluso comparten los planes o aspiraciones que tengan; en tanto que Redecker y Punie (citados en Luna, 2015) hacen énfasis en la utilidad de las redes digitales para facilitar las oportunidades de aprendizaje.

Facer (2009) afirma que las redes sociales pueden utilizarse como un medio para poner en marcha estrategias pedagógicas que apoyen, faciliten, aumenten y mejoren los procesos de

aprendizaje [...]. Las investigaciones complementarias llevadas a cabo por Redecker y otros (2009) indican que la utilización de las redes sociales en el aprendizaje promueve la innovación pedagógica, al fomentar los procesos de enseñanza y aprendizaje basados en la personalización y la colaboración, y al cambiar los patrones de interacción entre estudiantes y docentes (Luna, 2015, p. 10)

Por su parte, Cabero, Barroso, Llorente y Yanes consideran que:

...las redes sociales facilitan el aprendizaje informal –y formal– debido a su papel activo en la vida cotidiana de los miembros que las componen. Además, se potencia el aprendizaje colaborativo, involucrando a las personas en el pensamiento crítico, la comunicación y la mejora de las habilidades de escritura (2016, p.7)

En relación al trabajo colaborativo, que es uno de los elementos propiciados por el uso pedagógico de las redes sociales, Díaz Barriga (1997, p. 84) señala que con la llegada de las TIC –y su evolución a TAC y educación 4.0– se han propiciado procesos de aprendizaje colaborativo que, desde un enfoque socioconstructivista, son elementos del mismo “los intercambios comunicativos o discursivos y el tipo de interacciones que ocurren al trabajar juntos. El foco de análisis en esta perspectiva es la actividad conjunta y los mecanismos mediante los cuales se pasa a formar parte de una comunidad de práctica” (p. 88).

Desde la corriente teórica psicopedagógica constructivista se considera que el individuo aprende con base en la construcción interna de la realidad, a través de sus procesos mentales y su relación con el medio que lo rodea, se señala que el eje del aprendizaje es el alumno, a través del descubrimiento, comprensión y aplicación del conocimiento, asimismo como de la interacción con los demás.

El ser humano, tanto en los aspectos cognoscitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus destrezas innatas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. Afirma que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, que se realiza con los esquemas que ya posee y con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea (UAM, s.f., p. 3).

La revisión anterior de tecnología y de aprendizaje invitan a reflexionar sobre el tipo de enfoque histórico que orienta el trabajo en la asignatura motivo de estudio, si bien las propuestas tradicionales siguen vigentes, con una idea de conocimiento acabado donde el relato político-gubernamental es central, otras perspectivas como el enfoque social, plantea que las estrategias de enseñanza se basan en el uso e interpretación de textos escritos, fuentes orales y audiovisuales, para reconstruir facetas sociales, culturales, políticas y económicas que generen interpretaciones, más que verdades absolutas y que den respuesta a ideas lineales con las que se desea ver el pasado.

Prats, J. (2001, p. 16) define los principales objetivos de enseñanza de la Historia:

Comprender los hechos ocurridos en el pasado y saber situarlos en su contexto, comprender que en el análisis del pasado hay muchos puntos de vista diferentes, comprender que hay formas muy diversas de adquirir, obtener y evaluar informaciones sobre el pasado y ser capaces de transmitir de forma organizada lo que sobre el pasado se ha estudiado o se ha obtenido.

Por otra parte, se ha desarrollado el enfoque de ciudadanía (Pantoja, 2017) que busca que la historia, a través del manejo de la temporalidad, no se quede sólo en el pasado o en una sucesión de hechos, sino como un proceso complejo y dinámico donde los diferentes planos de la realidad social se interrelacionan, explicándose mutuamente en un aquí, un antes y un después que permita la formación de ciudadanos y se justifique más desde el rol que tienen la enseñanza histórica en la construcción de identidad, conciencia y pensamiento.

Esto nos lleva a entender las diferentes formas de abordar las asignaturas con enfoque histórico desde la formación profesional docente que requiere comprender la forma en que llegamos a tener un tipo de educación y del profesor producto de los avatares por los que ha transitado la historia educativa.

METODOLOGÍA

Para el desarrollo de este estudio exploratorio se propone realizar un cuestionario semiestructurado que permita, por un lado, cuantificar la cantidad de docentes y alumnos que trabajan o han incursionado en el uso de redes sociales y complementar estos resultados con preguntas abiertas que permitan darse una idea de la forma en que consideran que las redes pueden ser utilizadas para desarrollar actividades de enseñanza y aprendizaje, además de ofrecer un panorama más amplio de lo que piensan estudiantes y docentes sobre esta correlación entre el enfoque histórico y redes sociales.

La cantidad de sujetos que se estima pueden participar en este estudio se acerca a una población de 22 docentes del turno matutino y vespertino, así como 350 estudiantes, de ellos tomaremos una muestra para aplicar un cuestionario semiestructurado, para posteriormente detectar con mayor relevancia los grupos que han experimentado el trabajo en redes sociales con fines educativos y poder tener con ellos, grupos focales que permitieran información mucho más amplia y profunda sobre el tema de la presente investigación.

CONCLUSIONES

El uso de la tecnología y las redes sociales son un espacio de oportunidad que es necesario considerar en la educación de los futuros docentes, pues ellos tendrán en los años futuros alumnos cuyo dominio de la tecnología y los dispositivos digitales será en todos los momentos de su vida. Por lo que es necesario que cuenten con los antecedentes históricos necesarios para saber quiénes son como personas y como profesionales comprometidos con los futuros ciudadanos del mundo.

Las redes sociales acercan a profesores y alumnos de otra manera, mucho más flexible y abierta para preguntar, comentar y aportar, lo que ayuda a la reconstrucción de los conocimientos y a la posibilidad de abrir debates más profundos en los espacios presenciales.

Las redes sociales son buenas plataformas para presentar construcciones realizadas con otras aplicaciones digitales, lo que genera creatividad y promueve la expresión por diferentes medios, además de que permite a los estudiantes expresarse con medios y espacios donde pone en juego otras habilidades.

Los docentes necesitan hablar y conocer los espacios en los que los alumnos se desarrollan y las redes sociales son el lugar obligado para platicar con ellos, para motivar su participación, generar espacios colaborativos y comprender al otro que está tras el dispositivo como parte necesaria de un mundo que requiere construirse en conjunto.

Las asignaturas con enfoque histórico están siendo desaparecidas en las nuevas propuestas curriculares y es necesario defender su desarrollo como espacios de identidad profesional y construcción de ciudadanía comprometida con el futuro.

Es necesario reconocer que el uso de las redes sociales puede tener riesgos, entre éstas, deformaciones en el lenguaje y formas de expresión demasiado nuclearizadas, sin embargo, su posibilidad educativa, aunada a la actividad presencial es sin duda la mayor riqueza que puede tener esta estrategia de aprendizaje, más que de enseñanza.

REFERENCIAS

- Bartolomé, A. (2004). Blended-learning. Conceptos básicos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, pp. 7-20. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/277262026_Blended_learning_Conceptos_basicos
- Cabero, J., Barroso, J., Llorente, M. y Yanes, C. (2016). Redes sociales y tecnologías de la información y la comunicación en educación: aprendizaje colaborativo, diferencias de género, edad y preferencias. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 51, pp. 1-23.
- Castell, M. (2000). Globalización, sociedad y política en la era de la Información. *Bitácora Urbano-Territorial*, 4(1), 42-53. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4008342>
- Cobo, J. C. (2009). El concepto de tecnologías de la información. *ZER*, 14(27), 295-318. Recuperado de <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/Zer/article/view/2636/2182>
- Comisión de la Banda Ancha para el desarrollo digital de la ONU. (2016). Informe estado de la banda ancha 2016. Recuperado de <https://www.broadbandcommission.org/Documents/reports/sob2016-key-findings-es.pdf>
- García, A. (2008). Las redes sociales como herramienta para el trabajo colaborativo. *Ciape*. Recuperado de <http://www.ciape.org/las-redes-sociales-herramientas-aprendizaje-colaborativo.html>
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (1997). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- De La Hoz, Acevedo y Torres. (2015). Uso de redes sociales en el proceso de enseñanza y aprendizaje por los estudiantes y profesores de la universidad Antonio Nariño, sede Cartagena. *Formación universitaria*, 8(4), 77-84. Recuperado de doi: 10.4067/S0718-50062015000400009
- Luna, C. (2015). *El futuro del aprendizaje 3 ¿Qué tipo de pedagogías se necesitan para el siglo XXI? Investigación y prospectiva en educación. Documentos de trabajo*. Irlanda: UNESCO
- Llorente, C. y Cabero, J. (2008). Del E learning al Blended Learning. *Nuevas Acciones Educativas*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2566563>
- Pantoja, T. (2017). Enseñar historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: Reflexión desde la formación de docentes en ciencias sociales en Colombia. *Diálogo Andino*, 53, 59-71. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-26812017000200059
- Prats, J. (2001). *Enseñar Historia. Notas para una didáctica renovadora*. Recuperado de https://es.slideshare.net/mjlegua/ensear-historia-joaquin-prats-11241547?from_action=save
- Prensky, M. (2001). Nativos e inmigrantes Digitales. *Institución Educativa SEK*. Recuperado de <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20>

DIGITALES%20(SEK).pdf

- Ramos, A. y Ramos, J. (2014). *Aplicaciones web. Sistemas microinformáticos y redes*. Madrid: Ediciones Paraninfo, S. A.
- Rojo, P. (2005). Información y conocimiento: una visión del cambio social y tecnológico en la era digital. *Razón y palabra*, (43). Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/mundo/2005/febrero.html#pr>
- Secretaría de Educación Pública -Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2010). *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria 1999*. México: SEP.
- Trillo, M. (2015). *Dispositivos digitales móviles en educación*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.
- UNESCO. (2017). *Educación 2030. Declaración de Buenos Aires*. Argentina: UNESCO.
- UNESCO. (2011). *Marco de competencias TIC de la UNESCO para docentes*. París, Francia: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000213475>
- Universidad Autónoma Metropolitana. (s.f.). Constructivismo. *Enfoques educativos. Modelo centrado en el alumno*. CDMX: UAM. Recuperado de <http://hadoc.azc.uam.mx/enfoques/constructivismo.htm>

YOUTUBE EN LA CONCEPCIÓN DE LA HISTORIA: TIERRA PLANA Y NO EXISTENCIA DE DINOSAURIOS

LUIS QUINTANAR MEDINA
Escuela de Ingeniería Heberto Castillo Martínez

Resumen

Se analizan varios videos encontrados en YouTube relacionados con cuestiones históricas. Ellos son: videos recientes que apoyan las ideas de que la tierra es plana y de que los dinosaurios no existieron. Se considera que estos contenidos tienen incidencia en la concepción histórica y del mundo de quienes los ven, afectando la labor que hace la educación formal (escolar) de la historia. El análisis se hace desde la concepción de la educación informal, usando la concepción de la ciencia como un producto humano e histórico, ciertas categorías filosóficas del materialismo dialéctico (como esencia y fenómeno), y considerando opiniones que emiten los espectadores sobre los videos. Se encuentra que estos videos tratan de desacreditar a la ciencia y de identificar el pensamiento empírico con el científico; se nota desorientación en cuanto a lo histórico en espectadores de los mismos, debido, en parte, a que se cuestionan concepciones históricas trabajadas desde la enseñanza formal de la historia. Se sugieren medidas que puede realizar la enseñanza formal e informal de la historia para evitar los posibles efectos negativos de tales videos en quienes los ven.

Palabras clave: YouTube concepción del mundo, Youtube enseñanza de la historia, concepción de lo histórico, tierra plana dinosaurios e historia.

INTRODUCCIÓN

La historia, su enseñanza y su difusión son importantes en la vida de una sociedad: propician la tan importante noción de continuidad, de desarrollo social, informan sobre lo ocurrido en diferentes épocas y, dado que la vida individual del ser humano es finita (y corta), es el medio ideal para aglutinarlo como especie que vive y se desarrolla en el planeta Tierra.

Florescano (1999) dice que

Enseñamos a nuestros descendientes la historia propia y la de otros pueblos para hacerlos conscientes de que son parte de la gran corriente de la historia humana, de un proceso que se inició hace miles de años y por el que han transitado pueblos y civilizaciones distintos a los nuestros.

Esta enseñanza y asimilación del sentir el desarrollo se da desde la infancia, desde el mismo seno familiar y después, a través de programas escolares; posteriormente, el joven y el adulto trasladan esta conciencia a lo social; citando nuevamente a Florescano (1999):

La conciencia de que nuestras vidas se realizan en el tiempo y se modifican con el transcurrir temporal la adquirimos primeramente en el seno de la vida familiar y en el propio entorno social. La primera noción de que el ser humano está vinculado con sus antecesores en una suerte de cadena temporal se adquiere con los padres y los ascendientes de los que éstos provienen. En el seno de la familia el niño adquiere por primera vez conciencia de que es un eslabón temporal de un grupo social cuyos orígenes se sitúan en un pasado remoto. Es en el seno de la familia donde se percata de las diferencias de edad y donde adquiere noción de los cambios que el paso del tiempo induce en la vida humana.

Así, la concepción histórica del ser individual y social es importante para la buena salud individual y social, y un conocimiento lo más real posible de esa historicidad debe ser transmitida a las nuevas generaciones, con una educación formal de la historia, en la infancia sobre todo, y que sea precisa, crítica, lo más objetiva posible.

Con relación a este punto de la objetividad, no podemos olvidar que la composición histórica, su difusión en la sociedad, involucran a grupos de poder, lo cual atenta contra la objetividad de la historia, la inclusión de hechos o su eliminación, la forma en que se difunde, etcétera.; todo esto, permeado de ideología, por lo que la objetividad, en parte de los investigadores, pero sobre todo de los difusores de la historia, está limitada: un ejemplo lo constituye la difusión histórica a través de los medios de comunicación orientados a las masas, cuyos contenidos, en una u otra medida, responden a los intereses de sus dueños.

Entre los medios que en los últimos años se han desarrollado para la difusión de ideas, concepciones, hechos, etcétera., apoyados por las nuevas tecnologías de información y comunicación, se encuentra YouTube, difusora de videos tanto producidos de manera profesional, como realizados por personas sin la debida preparación para la confección de este tipo de material, pero que tienen acceso a su grabación y a la “subida” del mismo a este medio; algunos de los rubros que encontramos aquí son: cursos de diversos idiomas, videos musicales, recetas de cocina, noticias, videos eróticos o pornográficos, documentales sobre diversas cosas (geografía, el mar, la naturaleza, contaminación, historia de hechos, personas, lugares, etc.), películas, y muchos otros.

Algunos datos estadísticos sobre YouTube del año 2017 (Trece Bits, 2017) nos muestran lo siguiente: el tiempo promedio dedicado por persona es de 40 minutos cada día; cada minuto se suben

500 horas de video y un billón de horas se ven diariamente de videos; aproximadamente el 75% del auditorio es de 44 años o menos.

La difusión de videos a través de este medio impacta en las concepciones de las personas (hay una educación), incluyendo sus concepciones históricas y las relacionadas con ellas, cuando se trata de videos de corte histórico o que de alguna manera tienen que ver con lo histórico. Estos videos pueden ir desde estar muy bien fundamentados y bien realizados, hasta ser prácticamente charlatanería. Este efecto educativo se puede considerar desde el campo de la llamada educación informal.

En los últimos años se han desarrollado y difundido, en particular en YouTube, videos que cuestionan la esfericidad de la Tierra y la existencia de dinosaurios; esto trae repercusiones sobre la concepción del mundo y de su desarrollo, tanto en niños como en personas de cualquier edad.

Dado que estos videos son ampliamente vistos por quienes tienen acceso a este medio, el objetivo de este trabajo es analizar el efecto educativo, desde la concepción de la educación informal, que pueden tener estas dos cuestiones (la de la esfericidad o no de la Tierra y la existencia o no de dinosaurios), en relación con concepciones históricas de los individuos. Tratamos de responder también a la cuestión de en qué medida estos tratamientos pueden afectar a lo que promueve la enseñanza de la historia impulsada por la educación formal.

Para lograr lo anterior recurrimos a analizar varios videos sobre estos temas, en cuanto a su contenido, considerando algunos de los comentarios que sobre ellos hacen quienes los vieron. Los análisis se hacen con base a elementos del materialismo dialéctico (tales como las categorías de esencia y fenómeno, contenido y forma) y de la estructura del pensamiento científico y de la ciencia.

Primero se establecen los conceptos de educación informal y formal, así como se comenta el papel de los videos en la educación, para luego pasar propiamente al análisis de los videos sobre la tierra plana y la no existencia de los dinosaurios. Más adelante se analizan los contenidos de los mismos y se dan conclusiones y recomendaciones.

Educación informal y videos

El video en la educación formal y en la educación informal

Bravo (1996) establece que “el vídeo será o no educativo en la medida en que es aceptado por los alumnos como tal y el profesor lo utiliza en un contexto en el que produzca aprendizaje”; esto se refiere principalmente a la educación formal.

Hernández (2016) da indicaciones de para qué usar los videos sobre temas históricos, sociales o culturales en una clase de historia; entre otras cosas, anota, para:

Reconocer la forma de vida de otras culturas; representar un acontecimiento histórico o político; presentar información histórica; destacar las características culturales de una sociedad a través recorrido por las diversas etapas de su historia; mostrar un contexto sociocultural de una sociedad en una época determinada; mostrar la vida y obra de diversos personajes históricos; mostrar a través de una línea del tiempo los sucesos más importantes que sucedieron en un año específico.

El video en la educación formal, como todos los medios de enseñanza, sigue una serie de reglas didácticas para su producción, su uso y su mejor efecto educativo; Ogalde y González (2009) proponen que entre las tareas del educador se encuentran: el conocer las tecnologías de información

y comunicación para explotarlas con conocimiento de sus riesgos y limitaciones, deben además asimilar sus lenguajes y discernir lo bueno de lo malo, para utilizar lo bueno y útil a la educación con su apoyo, sabiendo que habrá ingredientes ideológicos en los contenidos y en la forma en que se usan.

La educación informal y el video

La educación informal tiene, entre sus características, las siguientes (Cuadrado, 2008): se da a través de actividades que el individuo considera como de entretenimiento, diversión o de información general (por eso los medios de comunicación tienen gran importancia en este tipo de educación); no está planificada, como la formal (tampoco tiene gran planificación por quien se educa de esta manera). Es decir, los medios, a través de lo que difunden y de la forma en que lo hacen, e incluso sin proponérselo, educan. Tales son los casos de los programas de radio, de televisión, cine, etcétera., y, más recientemente, la información que se mueve por internet, en particular, los videos.

Un mecanismo de la educación informal lo da Paín (1992): primero, un contenido puede ser incorporado voluntariamente al comportamiento del individuo si se corresponde con sus preocupaciones o intereses: entre la multitud de informaciones que le llegan al individuo algunas serán percibidas y otras no, porque responden a sus preocupaciones y le ofrecen respuestas operativas en su vida cotidiana; luego, si el individuo verifica que son aceptables porque le resultan eficaces, las incorporará a su comportamiento, de forma duradera, por lo que se verifica un aprendizaje.

Los videos de YouTube son parte más de la educación informal, pues están hechos no tanto para servir a una clase escolar, de manera formal, y además, los espectadores los buscan por su cuenta, aunque no se descarta que puedan ser usados como parte de la educación formal. Las fuentes que los producen van desde instituciones ampliamente conocidas, como National Geographic, universidades, empresas, hospitales, etc., digamos, con prestigio en cuanto a su labor, hasta las producciones individuales (“caseras”), que pueden responder a intereses muy diversos, individuales o de grupos de poder (grupos políticos, científicos, universitarios, religiosos, etcétera), que pueden o no buscar algún efecto en la sociedad (apoyar una causa, informar solamente, prevenir a la sociedad de algo, etcétera).

Resulta importante la vertiente de videos que tocan de alguna manera cuestiones relacionadas con asuntos históricos pues quienes los ven resultarán afectados de alguna manera en sus concepciones al respecto, sobre todo, los espectadores que se están formando en estos aspectos, particularmente niños y adolescentes.

La enseñanza de la historia y los videos como parte de la educación informal

En YouTube existe una gran cantidad de videos relacionados con la historia: historia universal, historia de diferentes países, de lugares, de hechos específicos, biografías, etc., tanto recientes como más antiguos; algunos son de simple exposición, otros tienen un matiz crítico, algunos son de corte comercial, otros realizados por instituciones, como la UNAM de México, etcétera.

Todos estos videos son de fácil acceso, una vez que se está en YouTube y allí se encuentran ligas que se realizan automáticamente, presentando videos relacionados al tema que se pide en el buscador y que, si se desea, se van reproduciendo uno tras otro. Una persona podría “aprender” historia si se dedica a ver los videos correspondientes al tema de interés; ese “aprender”, entre comillas

estaría condicionado por la calidad, la veracidad, el contenido crítico e ideológico de los videos, por lo que estos pueden tener como resultado una deformación de la realidad que se pretende mostrar en ellos. Un espectador debería tener cuidado al recibir la información; sin embargo, esto puede no ser posible debido a que este espectador se encuentra, en general, desprevenido, por considerar que se encuentra en una zona de no aprendizaje (no está en la escuela), por lo que su nivel de criticidad ante lo que se le presenta, puede ser bajo.

Dos son los temas que seguimos en este espacio de la red (aunque con relación a la historia, existen muchos): el de la tierra plana y el de los dinosaurios, que presentamos a continuación.

Estudio de casos

La tierra plana

Aproximadamente desde 2014 comenzó a hacerse popular la idea de la tierra plana y aparecieron libros y videos sobre el tema, estos últimos, hechos ex profeso, o videos sobre noticieros y entrevistas con personas que están a favor o en contra de esta idea, los cuales fueron incluidos en YouTube. He aquí algunos de ellos (en los títulos se respeta la ortografía original):

a) Videos sobre la tierra plana

Haciendo una somera clasificación de estos, se tiene:

Tipo

- Videos con alguna orientación religiosa

¿Tierra Plana o Tierra Redonda? Lo que dice la Biblia (<https://www.youtube.com/watch?v=e-AitqfKl-jM>). En el video se dice que se trata de desacreditar a la biblia y al cristianismo

La Tierra Plana en 30 Versículos Bíblicos (<https://www.youtube.com/watch?v=JcAw6dwZYLw>)

La tierra es Plana en el Corán con 22 pruebas (<https://www.youtube.com/watch?v=qMO5idkdOZs>)

- -Videos con participación de personas conocidas

La Tierra Plana, Kyrie Irving y Jordi Wild (<https://www.youtube.com/watch?v=A2CZ287KVIg>)

JimCarrey, Trump y Fortnite muestran la Tierra Plana (<https://www.youtube.com/watch?v=MkGLE--KFck>)

- -Videos con títulos de carácter alarmista y definitivo

Demostrarán Que La Tierra Es Plana En Enero Del 2019 (Masonería) (<https://www.youtube.com/watch?v=XuL86YznZ4M>)

La Tierra Plana es noticia en TODO el mundo (<https://www.youtube.com/watch?v=NKYoVRVircA>)

La Tierra es Plana, confirmado por las mejores pruebas (<https://www.youtube.com/watch?v=Bvd-golKgdHQ>)

Estos videos son de producción actual; al lado de éstos, en YouTube se encuentran otros, antiguos o más recientes, que se refieren a la esfericidad de la tierra tomando un punto de vista científico, como los siguientes.

b) Videos sobre la esfericidad de la Tierra

Al menos se tienen dos videos de Carl Sagan hablando sobre la esfericidad de la tierra y sobre Eratóstenes, los dos son fragmentos de su serie Cosmos: en el de Alejandría (<https://www.youtube.com/watch?v=zuFQZWNQUXA>), después de exponer la importancia de subbiblioteca para el pensamiento moderno, se trata la esfericidad de la tierra y se menciona a Eratóstenes (<https://www.youtube.com/watch?v=VW2Ot1dsTr4>). En el de Eratóstenes se muestra, mediante una maqueta, cómo fue que determinó la longitud de la circunferencia de la tierra.

Aparte de estos dos fragmentos de la serie Cosmos, se encuentran varios videos sobre cómo se determinó la longitud de la circunferencia terrestre, que van más a lo técnico-didáctico, como son:

Cómo se midió por primera vez la tierra (<https://www.youtube.com/watch?v=UeIQnjOE-GUY>), y ¿Cómo midió Eratóstenes la circunferencia de la Tierra? (<https://www.youtube.com/watch?v=UkVFhuyrQCQ>)

Este grupo de videos no es de producción tan actual como los anteriores y resultan neutros en lo que se refiere al tema reciente de la tierra plana, ya que también se tienen videos que son respuesta a los que promueven el modelo de tierra plana, también de producción reciente:

c) Videos en contra de la idea de la Tierra plana

- 10 argumentos científicos contra la TIERRA PLANA (<https://www.youtube.com/watch?v=fXoDDRApSqY>)
- Les doy una lección (de física) a los terraplanistas (<https://www.youtube.com/watch?v=-za0uUKob-AE>)
- PRUEBA TÚ MISMO que la Tierra NO ES PLANA (<https://www.youtube.com/watch?v=45ygDa5xbB0>)
- Del terraplanismo y sus males (https://www.youtube.com/watch?v=1TqPz442_Wo)

Como se ve, se tienen los videos recientes sobre el apoyo a la idea de la tierra plana, y aquellos que son una respuesta en contra; también están otros videos más antiguos que tratan la esfericidad de la tierra desde un punto de vista más científico y de divulgación de la ciencia.

Los dinosaurios

También en el tema de los dinosaurios se tienen videos de producción reciente que sostienen que estos nunca existieron, videos que son respuesta a esta tendencia, y videos que son neutros en esta confusión creada y que no necesariamente son recientes, que muestran diversos aspectos de estos animales.

a) Videos actuales que establecen que los dinosaurios no existieron

Los dinosaurios nunca existieron (https://www.youtube.com/watch?v=_w3d0oCDR-M); ¿Dinosaurios y Humanos Juntos? EVIDENCIAS ASOMBROSA (<https://www.youtube.com/watch?v=ZXzO-egKOi4>); Los dinosaurios nunca existieron (<https://www.youtube.com/watch?v=UJdQILAsyZg>); LA ERA DEL ENGAÑO #1 - Dinosaurios (<https://www.youtube.com/>)

watch?v=hyIqhpGfUd8); El Engaño de los Dinosaurios, nunca existieron. (por Erick Dubay) (<https://www.youtube.com/watch?v=WhsEB3iIWAU>).

b) Videos que hablan de la existencia actual de dinosaurios

6 Dinosaurios REALES Captados En Cámara (<https://www.youtube.com/watch?v=f2tyFkQwK-mw>); TOP 5 DINOSAURIOS CAPTADOS EN CAMARA Y VISTOS EN LA VIDA REAL (<https://www.youtube.com/watch?v=zgKMkDYFb6s>); Criaturas Prehistóricas Captadas En Video/ Dinosaurios Captados En Video(https://www.youtube.com/watch?v=VgLpaML_iZg)

c) Videos actuales que responden a los que niegan la existencia de los dinosaurios

Los dinosaurios existieron (<https://www.youtube.com/watch?v=K1mCvrVcZmQ>); ÓLIVER IBÁÑEZ DICE QUE LOS DINOSAURIOS NUNCA EXISTIERON (https://www.youtube.com/watch?v=_F53qcUhTx0).

d) Videos sobre los dinosaurios

DINOSAURIOS CARNÍVOROS, ATERRADORES (<https://www.youtube.com/watch?v=BVrsEtHnrQg>); Historia de los Dinosaurios - 01 El Origen (<https://www.youtube.com/watch?v=n-Cl6EuGc0HE>); LOS DINOSAURIOS I-Su descubrimiento (<https://www.youtube.com/watch?v=-gv7kJoDZOv8>).

ANÁLISIS

Aunque pudiera parecer que no es posible que en el siglo XXI se cuestione la esfericidad de la Tierra o la existencia de dinosaurios, el hecho es que los videos existen y son vistos por mucha gente de diferentes edades y preparación; esto se aprecia en los comentarios que los acompañan y hechos por quienes los vieron.

Por otra parte, si nos preguntamos, como personas con educación básica, si podemos demostrarle a alguien que la tierra no es plana o que sí existieron los dinosaurios, podemos darnos cuenta que no contamos, como personas comunes, no como científicos, con muchos argumentos; generalmente sabemos lo que sabemos por la escuela, muchas veces, de la enseñanza elemental, pero lo creemos. Quizá este sea uno de los elementos que permiten que, en la actualidad, la difusión de que la Tierra es plana, tenga adeptos.

De aquí la importancia de los videos de YouTube, que hacen un aporte, para bien o para mal, a la concepción filosófica (concepción del mundo), histórica y científica de los individuos, en el campo de la educación informal.

Consideramos que las repercusiones de la existencia y visualización de los videos sobre la tierra plana y la no existencia de los dinosaurios se da a nivel del aprendizaje de la historia y a nivel de la educación general de los individuos, en las siguientes formas:

Repercusiones para la enseñanza-aprendizaje de la historia

a) Desorientación histórica

Aunque muchos comentarios de los espectadores establecen un claro rechazo a los videos, a su contenido, a la forma de expresarse de los relatores, a la falta de argumentación científica de lo que se dice, etcétera, otros, como los siguientes, muestran que mucha gente queda en una incertidumbre con respecto a la historia y a los hechos, que debe tomarse en cuenta para la enseñanza de la historia (se respeta la redacción y ortografía de los comentarios):

- Video: Eratóstenes estaba equivocado, Vivimos en una TIERRA PLANA.

Comentario: Todo es mentira en todos los aspectos y muy seguramente aun quedan muchas mentiras que ni imaginamos por aparentar ser verdades en si mismas. El tiempo ya se les acabo y es evidente que estanpaniqueados y, al igual que su dios que clama sin descanso ser el unico y verdadero ellos tambien repiten gritando sin cesar que la tierra es esferica y que la historia de la humanidad es exactamente como ellos nos la han contado.

- Video: La Tierra es Plana, confirmado por las mejores pruebas

Comentario: Antes yo pensaba, la tierra es plana? Y decía , estos están locos, pero meses atrás he visto algunos vídeos de la tierra plana, y empiezo a tener ese corto circuito, desde hace unos meses atrás

- Video: Los dinosaurios nunca existieron (Ibañez) (https://www.youtube.com/watch?v=_w3d0oCDR-M);

Comentarios: -Ya no me asombra nada, después de tanta mentira todo puede ser. El mundo es como un decorado de hollywood..Gracias Oliver

-Dinosaurios, no Gravedad, no Evolucion, no Relatividad, no Sistema heliocentrico, no Tierra esferica, no Ciencia, no Porque? Porque nos quieren ocultar la verdad Cual es la verdad?

- Video: Los dinosaurios nunca existieron (Libertalya) (<https://www.youtube.com/watch?v=U-JdQILAsyZg>)

Comentario: La vida es un fraude los dinosaurios la tierra esférica vacunas el dinero la ida al espacio y la luna entretenimiento lo la comida con químicos farmacéuticas pandemias e bola vih etcétera la vida es una ilusión creada por la elite por favor despertemos investiguemos analicemos para salir de ilusión se olvidaba otra farsa las religiones divulguemos despertamos somos la mayoría seamos nosotros mismos cuando se sepa la verdad se acabará tanta injusticia y seremos libres gracias.

b) Una gran cantidad de hechos históricos y científicos enseñados desde la instrucción primaria (y aún antes) se ponen en entredicho

b1) Esto se aprecia, por ejemplo, en los videos: Refutando a Eratóstenes Tierra Plana (<https://www.youtube.com/watch?v=US8rvX2FLR8>); -Eratóstenes estaba equivocado, Vivimos en una TIERRA PLANA <https://www.youtube.com/watch?v=6en9Xb5V4iI>

b2) En: Los dinosaurios nunca existieron (Libertalya) el relator dice, refiriéndose a la existencia de los dinosaurios, que: su existencia “va en contra de todos los principios de la física... no tiene ninguna lógica”.

En: Los dinosaurios nunca existieron (Ibañez), el relator dice “uno de los principales motivos por los que los evolucionistas necesitan de la existencia de los dinosaurios es para rellenar la falta de descubrimientos de animales medio reptiles medio aves”

Repercusiones para la educación en general

La principal influencia de estos videos está en el efecto sobre la concepción del mundo de quienes los ven, lo más probable, por concepciones propias de los relatores o por grupos a los que pertenecen; uno de los principales ataques es a la teoría de la evolución, que no sólo se relaciona con la ciencia, sino que tiene influencia en las concepciones religiosas; en general, además, se trata de desacreditar al conocimiento científico como tal.

a) Se intenta desacreditar a la ciencia

En el desarrollo de los videos, por ignorancia real o fingida, no se considera la historia de los descubrimientos que poco a poco, y no sin trabas, se han desarrollado, para llegar a las conclusiones que se tienen hoy en día: las diferentes tendencias ideológicas y los inconvenientes políticos por los que ha tenido que pasar la investigación a lo largo de siglos; tanto en la cuestión de la forma de la tierra como de los dinosaurios los autores muestran su ignorancia de los métodos científicos y se valen de los fraudes, que sí han existido, por parte de investigadores deshonestos, para argumentar que la ciencia, toda, es un fraude. Sin embargo, pueden lograr sus fines dado que la gente en general no está informada de qué es la ciencia, cómo se hace, sus métodos, y que ha tenido sus éxitos, pero también muchos fracasos.

Es decir, que las propuestas de los videos carecen de la consideración de la historia del objeto de estudio, de la consideración de tal objeto en sus condiciones concretas de desarrollo (incluyendo el nivel de desarrollo científico y tecnológico y el contexto socio-político) y de las condiciones específicas de quienes investigan tal objeto (con sus características de pertenecer a cierta clase social, su ideología, sus intereses personales).

Los mismos defensores de la Tierra plana hablan de la “Teoría de la Tierra plana”, cuando en realidad deberían referirse a la Hipótesis de la Tierra plana o al Modelo de la Tierra plana, pero en los videos no se consideran las diferencias entre estos términos, propios de la estructura de la ciencia (Pérez y García,2001; Yurén, 1992); posiblemente porque las palabras hipótesis y modelo suenan menos impactantes, a los oídos de la gente común, que la palabra teoría (recordemos el “impacto social” de la Teoría de la relatividad de Einstein, debido a mecanismos mediáticos).

Otro aspecto de la ciencia que está ausente de los contenidos de los videos es el matemático en la cuestión de la tierra plana: en cada video se mencionan cosas que, desde el punto de vista lógico pueden sonar correctas, sin embargo, no se mencionan cálculos que avalen lo que se dice, no hay predicciones, no hay contrastación numérica de predicciones realizadas con el modelo de la tierra plana y con el de la tierra esférica, quedándose la “Teoría de la Tierra plana” a nivel de opiniones basadas en la experiencia directa de quienes la promueven (no siento que la tierra gire, por tanto, no gira).

b) Se le da al pensamiento cotidiano el nivel del pensamiento científico

Pérez y García (2001) hablan de tres tipos de pensamiento en relación al conocimiento del mundo: el conocimiento empírico espontáneo lo adquieren los seres humanos en la práctica social, en su empeño diario por transformar el mundo, por lo que refleja las propiedades que son directamente observables de los fenómenos y procesos que se le presentan y, aunque es útil como pensamiento cotidiano, no profundiza en sus leyes y cualidades fundamentales. El conocimiento especulativo, por otra parte, está relacionado con la intuición y a veces ayuda al proceso de conocimiento del mundo y a veces no (no ayuda, por ejemplo, cuando se da mediante concepciones místicas sobre el mundo que incluyen objetos fantásticos o inexistentes).

El conocimiento científico, aunque no está aislado de los anteriores, va mucho más allá: tiene un objeto específico y real de estudio, realizando su actividad con métodos y medios específicos, especializados, que permiten obtener datos que sean confiables, con la idea de usarlos para obtener un reflejo lo más acertado del objeto de estudio y poder hacer descripciones, dar explicaciones o hacer predicciones.

En muchos de los videos analizados se llega a poner como argumento sólido de lo que se defiende, lo que se ve en los video juegos (la cúpula que cubre la Tierra), lo que se ve en un anuncio comercial o en una escena de una película, lo que se manifiesta en unas palabras de algún personaje de novela de ficción o de la política, imponiendo así la idea de que el pensamiento cotidiano, basado en la intuición y en la superficialidad, es equivalente, o aún mejor, que el científico: si al lanzar una pelota mojada y girando veo que el agua sale despedida de su superficie, así debería de ocurrir con los océanos si la tierra estuviera girando, por lo tanto, es falso que gire; si no veo la curvatura de la tierra en el medio en que me desarrollo, es porque debe ser plana; si me parece que la estructura de un dinosaurio no es verosímil, es porque no pudo existir tal animal.

Nuevamente, se olvida la historia, esta vez, de la ciencia y de la filosofía, en particular, la de la historia y filosofía de la física, de la biología, de la astronomía, de la paleontología, en donde podemos apreciar que los objetos y fenómenos se han ido conociendo no sólo por lo que nos indican los sentidos, sino que, aunque se parta de la información que estos o sus extensiones (microscopio, audífonos, etcétera) nos dan, esto no basta para tener un conocimiento que pueda llamarse científico.

Esto nos lleva a la cuestión señalada por categorías filosóficas propias del materialismo dialéctico: la esencia y el fenómeno, el contenido y la forma: mientras que el fenómeno lo constituyen “*los acontecimientos, propiedades o procesos concretos, que expresan los aspectos exteriores de la realidad...*”, la esencia es “*el conjunto de conexiones y relaciones profundas y de leyes internas que determinan los rasgos y tendencias principales del desarrollo de un sistema material*” (Diccionario de filosofía, 1984). El fenómeno (que se manifiesta mostrando una forma determinada) tiene elementos que permiten indagar, para llegar a la esencia y ese es el papel de la ciencia, llegar a la esencia de las cosas, indagando la naturaleza de su contenido (Rosental, s/f).

Mañosamente, creemos, en los videos analizados no se explica que el pensamiento cotidiano no abarca el todo de un objeto, sino sólo lo externo, momentáneo y actual (la forma y el fenómeno, como categorías filosóficas), pero que para entender su esencia, se requiere del pensamiento y método científicos y que tal cosa sólo es posible en intervalos de tiempo largos. Pero, nuevamente, esto no lo sabe la mayoría de gente que ve estos videos, con el posible efecto nocivo en sus concepciones del mundo.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

- Se detecta en YouTube una gran cantidad de videos relacionados con la defensa de la idea de la tierra plana y de que los dinosaurios nunca existieron, pero también videos que se manifiestan en contra y otros, neutrales pero que tratan el tema dentro del campo de la difusión de la ciencia.
- Se encuentran comentarios de los espectadores de los videos a favor de la tierra plana y de la no existencia de los dinosaurios que muestran que tales videos los desorientan en los aspectos de su concepción de la historia, de la filosofía y de la ciencia. Posiblemente esto se da porque ponen en entredicho ideas que habían sido fijadas en la mente a través de la educación formal (preescolar, primaria, secundaria, bachillerato).
- En tales videos se intenta desacreditar a la ciencia, muchas veces contraponiéndola a la religión, y también dándole al pensamiento cotidiano la categoría de pensamiento científico. Se ataca también a la NASA como institución.

Recomendaciones

- Intensificar la educación histórica formal en la enseñanza básica, teniendo en cuenta la existencia de muchos videos de fácil acceso, como los aquí presentados, que pueden distorsionar el logro de los objetivos de la enseñanza de la historia.
- Intensificar la educación histórica de los individuos que se encuentran en la enseñanza media superior, superior y de la gente, en general, que ya no está en la educación básica formal, con técnicas de la educación no formal e informal (los videos que estamos tratando podrían ser útiles a la educación formal de la historia si se les analiza, se les critica, y se toma lo positivo de estos análisis).
- Intensificar la información sobre la ciencia, sus fines, sus métodos en la población en general (recordar que 75% de los usuarios de YouTube tienen edades menores a 44 años).
- Realizar análisis de videos sobre científicos y sus descubrimientos, considerando los éxitos, fracasos, ideología, contexto histórico-social, etcétera, como parte de la educación formal de la historia.

REFERENCIAS

- Bravo L. (1996). ¿Qué es el video educativo? *Revista Comunicar*, 6. Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=15800620
- Cuadrado T. (2008). *La enseñanza que no se ve. Educación informal en el siglo XXI*. España: Editorial NARCEA.
- Diccionario de filosofía* (sin autores mencionados) (1984). URSS, Editorial Progreso.
- Florescano, E. (1999). Para qué enseñar historia. *Nexos*. Recuperado de <https://www.nexos.com.mx/?p=9250>
- Hernández, Y. (2016). Inevery Crea México. Recursos. Características del video educativo y su uso en la clase de historia. Recuperado de <https://ineverycrea.mx/comunidad/ineverycrea-mexico/recurso/caracteristicas-del-video-educativo-y-su-uso-en/44417c4c-e500-4379-936e-bb629f991b60>

- Ogalde I. y González M. (2009). *Nuevas tecnologías y educación. Diseño, desarrollo, uso y evaluación de materiales didácticos*. México: Editorial Trillas.
- Paín A. (1992). *Educación informal. El potencial educativo de las situaciones cotidianas*. Argentina. Ediciones Nueva visión.
- Pérez G. y García G. (2001). *Metodología de la investigación educacional, primera parte*. La Habana, Cuba. Editorial Pueblo y Educación.
- Rosental M. (s/f). *Qué es el materialismo dialéctico*. México. Ediciones Quinto Sol, S. A.
- Trece Bits (2017). Todas las estadísticas de YouTube en 2017. [Infografía]. Recuperado de <https://www.trecebits.com/2017/10/15/todas-las-estadisticas-youtube-2017-infografia/>
- Yurén M. (1992). *Leyes, teorías y modelos*. 9ª reimpresión. México. Editorial Trillas.

LOS EDUBLOG COMO HERRAMIENTAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL ESTADO DE PUEBLA

CRISPÍN MANUEL PEÑA BARREIRO
IRMA DEL CARMEN LÓPEZ BONILLA
Escuela Normal Superior del Estado de Puebla

Resumen

Esta investigación se inició en el 2012 y, en la actualidad, se encuentra en curso ya que en su inicio solo se incorporaba los dispositivos móviles, culminó con el egreso de la generación 2012-2016 como prueba piloto y de forma empírica. En la actualidad se está utilizando, para implementar herramientas digitales en los D.F.I. (Docente en Formación Inicial) cuyo plan y programa no ha sido actualizado (Plan 1999) . La integración de la estrategia visuales y las TIC, en sus práctica en condiciones reales, con los temas de la asignatura de la materia OPD (Observación y Práctica Docente) e Historia Universal y de México han logrado en los futuro docente un mejor dominio en la materia que imparte en las escuelas de educación básica.

La generación saliente está constituida por 17 jóvenes de los cuales 9 eran mujeres y 6 hombres, cuando se inicia la investigación se aplica una encuesta para saber cuál es grado de dominio de la TIC en los alumnos que en ese momento cursaron la materia de OPD los resultados fueron desfavorable porque a pesar de que son una generación digital no tenían las competencias para lograr apropiarse de la herramientas.

Palabras clave: herramientas, didáctico, blog, Edublog, estrategia.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación se inició en el 2012, ya que en su inicio solo se incorporaba los dispositivos móviles, culminó con el egreso de la generación 2012- 2016 como prueba piloto y de forma empírica en la actualidad se sigue utilizando implementado cada día más herramienta que le permitan al D.F.I. integrar su práctica en condiciones reales con los temas de la asignatura de la materia Observación y Práctica Docente (OPD) Estos cursos se organizan en función de las jornadas de observación y práctica, por este motivo, el conjunto de actividades que se realizan está destinado a apoyar la preparación, el desarrollo y, posteriormente, el análisis de la experiencia obtenida en estas jornadas.

Se parte de la idea de que los estudiantes tienen un conocimiento más sólido de las características de la organización y del trabajo en el aula y en la escuela secundaria. Por lo tanto, en estos semestres se espera que manifiesten, durante el trabajo con los grupos de educación secundaria, los conocimientos adquiridos y las habilidades desarrolladas en los semestres precedentes. (Aguirre, 2010).

La preparación y el análisis de las jornadas de observación y práctica tienen como finalidad principal contribuir al mejoramiento continuo del desempeño de cada uno de los estudiantes normalistas en los grupos de educación secundaria; es decir, que obtengan elementos para superar los problemas específicos que enfrentan cuando tratan de lograr que los alumnos de secundaria adquieran o consoliden algunos conocimientos (esto es, que comprendan y sean capaces de explicar conceptos, hechos o procesos) o avancen en el desarrollo de ciertas habilidades o actitudes. Los problemas o retos que cada estudiante enfrenta al trabajar con los adolescentes de distintos grupos y grados son necesariamente diversos y dependen de varios factores, como las características del grupo, el dominio de los contenidos por tratar y de las estrategias de trabajo, de las habilidades para comunicarse con los alumnos, entre otros.

Por estas razones, es necesario que en el aula de la escuela normal y con el apoyo del profesor de Observación y Práctica Docente, los estudiantes analicen su propio desempeño, valoren sus avances y busquen formas específicas de superar las dificultades. (Aguirre, 2010) para poderlo implementar en las practicas docente en condiciones reales en la asignatura de Historia de México e Historia Universal.

Descripción del contexto

Cuando se inicia la investigación se aplica una encuesta para saber cuál es grado de dominio de las herramientas web en los alumnos que en ese momento cursaron la materia de OPD, el 70 % de los alumnos consideran que conocen la herramienta web, conocen los sitios, participan en foros y plataformas e interactuar, intercambian mensajes con sus compañeros, utilizan sitios web 2.0, a pesar de los resultados ellos no utilizan con fines didácticos.

Esta investigación se inició en el 2012 y actualmente; se encuentra en curso ya que en su inicio solo se incorporaba los dispositivos móviles, culminó con el egreso de la generación 2012- 2016 como prueba piloto y de forma empírica. Esta herramienta se sigue utilizándolo que permitirá al DFI (Docente en Formación Inicial) integrar a su práctica en condiciones reales con los temas de la asignatura de la materia OPD e Historia Universal y de México.

Planteamiento del problema

Los estudiantes de Educación Superior muestran una resistencia a utilizar las innovaciones tecnológicas en su práctica docente por lo que es necesario concientizarlos sobre su importancia y necesidad para facilitar su desempeño en el aula y su compromiso como futuros docentes de educación básica.

La integración de las Herramientas Web es relevante en la Educación Superior, especialmente con fines didácticos, tratando de contribuir para mejorar las condiciones de interacción entre el profesor y el estudiante, la relación del estudiante con el conocimiento y la posibilidad de enfocar el aprendizaje desde la perspectiva del estudiante que aprende a aprender.

La actual reforma educativa requiere el uso de la tecnología por lo que es necesario desarrollar competencias digitales pertinentes para utilizarlo como estrategia didáctica.

Pregunta de investigación

En consecuencia, con los antecedentes señalados, el problema de investigación es el siguiente:
¿Cómo favorecer el uso de la Herramientas Web en los estudiantes de la licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Historia con fines didácticos?

Objetivo general del proyecto

Diseñar sesiones en el aula utilizando herramientas web con fines didácticos, mediante el uso de estrategias didácticas enfocadas en su práctica docente, para favorecer su desempeño en condiciones de trabajo.

Justificación del proyecto

El plan de estudios de la licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Historia, Plan 1999, no considera la formación en el uso de la Tecnología Educativa sin embargo existe la necesidad de formarlos en este ámbito debido a la exigencia en las actualizaciones de los planes de educación básica.

Las incorporaciones de herramientas web, representa un esfuerzo importante en los aspectos: económicos, humanos, científico y de planificación, ya que esta asignatura no está contemplada en la malla curricular del programa de la licenciatura en educación secundaria ya que representa un factor relevante para lograr dicho objetivo es hacer partícipes a toda la comunidad de normalista que conforma la ENSEP(Escuela Normal Superior del Estado de Puebla) de las carencias del Plan 1999 para integrar así un buen ambiente organizacional y laborar.

Según (Orubia, 2007), “diferentes instituciones universitarias han puesto en marcha iniciativas y planes de innovación, y han incluido en ellos, con un papel destacado, la incorporación de la docencia, de diversas formas y en distintos grados, de las (Herramientas Web), considerando dicha incorporación como una de las vías relevantes para la innovación docente y la mejora de la calidad de la enseñanza.

MARCO TEÓRICO

En la actualidad, desafortunadamente la enseñanza de la historia a nivel secundaria continúa impartándose a partir de paradigmas tradicionalistas, lo cual da como resultado una asignatura aburrida, lejana y sin sentido para los alumnos; además se le despoja de sus principales herramientas: la crítica y la reflexión. (Barón, 2013).

Para los Docente en formación Inicial uno de los principales retos es trata de cambiar la forma de dar clase de transmisión a la construcción del pensamiento histórico, es decir, representación histórica, interpretación de la historia, imaginación histórica y temporalidad histórica (Santisteban, 2010, Santisteban, González y Pagès, 2010).

Considerando que este proyecto se llevo acabo con el plan 2011 de historia en educacion secundaria podemos decir que los futuros docentes debe fomentar en sus alumnos 5 competencias las cuales son:

- a) Comprensión del tiempo y del espacio históricos. Favorece que los alumnos apliquen sus conocimientos sobre el pasado y establezcan relaciones entre las acciones humanas, en un tiempo y un espacio determinados, para que comprendan el contexto en el cual ocurrió un acontecimiento o proceso histórico.
- b) Tiempo histórico. Es la concepción que se tiene del devenir del ser humano y permite entender cómo el pasado, presente y futuro de las sociedades están estrechamente relacionados con nuestra vida y el mundo que nos rodea.
 - En su desarrollo es importante considerar, de acuerdo con el grado escolar, estrategias didácticas donde el alumno:
 - Use las convenciones (semana, mes, año, década, siglo, a.C. y d.C.) para describir el paso del tiempo y los periodos históricos.
 - Ubique acontecimientos y procesos de la historia en el tiempo y establezca su secuencia, duración y simultaneidad en un contexto general.
 - Identifique lo que se transformó con el tiempo, así como los rasgos que han permanecido a lo largo de la historia.
 - Comprenda que las sociedades tienen características propias y están sujetas al cambio.
 - Identifique, describa y evalúe las diversas causas económicas, sociales, políticas y culturales que provocaron un acontecimiento o proceso.
 - Identifique y comprenda de qué manera ciertos rasgos del pasado repercuten en el presente y se consideran para el futuro.
 - Comprenda el presente a partir de analizar las acciones de la gente del pasado
- c) Espacio histórico. Esta noción se trabaja simultáneamente con la asignatura de Geografía e implica el uso de conocimientos cartográficos y el desarrollo de habilidades de localización e interrelación de los elementos naturales y humanos. El desarrollo de esta noción durante la Educación Básica permite comprender por qué un acontecimiento o proceso histórico se desarrolló en un lugar determinado y qué papel desempeñaron los distintos componentes geográficos.
 - Emplee las habilidades cartográficas para localizar, comparar y representar sucesos y procesos históricos en mapas o croquis.
 - Describa y establezca relaciones entre la naturaleza, la economía, la sociedad, la política y la cultura en un espacio y tiempo determinados.

- d) Manejo de información histórica. El desarrollo de esta competencia permite movilizar conocimientos, habilidades y actitudes para seleccionar, analizar y evaluar críticamente fuentes de información, así como expresar puntos de vista fundamentados sobre el pasado.
- Formule y responda interrogantes sobre la vida de los seres humanos de otros tiempos. Seleccione, organice y clasifique información relevante de testimonios escritos, orales y gráficos, como libros, manuscritos, fotografías, vestimenta, edificios, monumentos, etcétera.
 - Analice, compare y evalúe diversas fuentes e interpretaciones sobre hechos y procesos del pasado.
- e) Formación de una conciencia histórica para la convivencia. Los alumnos, mediante esta competencia, desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes para comprender cómo las acciones, los valores y las decisiones del pasado impactan en el presente y futuro de las sociedades y de la naturaleza (Rodríguez, 2011).

Una de la forma en la que podemos construir el conocimiento es desarrollando estrategia visuales combinada con las TIC (tecnología de la información y la comunicación) que nosotros conocemos como todos aquellos recursos, herramientas que podemos utilizar tanto con los dispositivos móviles, Tablet, las computadora , laptop, consola de video juego, reproductores portátiles etcétera.

La combinación de la TIC y las estrategias visuales en el Edublog que es un weblog que se usa con fines educativos o en entornos de aprendizaje tanto por profesores como por alumnos. (Vaquero, 2013).

Las características principales de esta forma de trabajo es que los alumnos de la licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Historia logren dominar las estrategias visuales combinadas con la TIC en sus prácticas en condiciones reales.

- En este aspecto se trata de que los D.F. I obtenga a algunas fortalezas, que pueda desarrollo a través de la practica reflexiva y la construcción del conocimiento desarrollar:
- Dar acceso a recursos (apuntes, ejercicios, lecturas, etc.) externos al propio blog.
- Establecer aclaraciones, comentarios, ampliaciones, etc. de lo tratado en la clase presencial.
- Usos para el alumno: gestión de proyectos individuales a corto plazo.
- Emplear metodología que ligen los contenidos con la realidad, a que puedan aportar su experiencia, ya que el aprendizaje significativo.
- Priorizar la realización de actividades prácticas y reflexivas frente a memorísticas. Las tareas que implican cuestionarse y aplicar conocimientos permiten a los alumnos establecer relaciones con otros conocimientos ya adquiridos.
- Emplear procesos cognitivos variados. Se deben fomentar aquellas actividades que permitan poner en acción multiplicación destrezas (reconocer, analizar, discriminar, aplicar, resolver, establecer semejanzas y diferencias, localizar, identificar, interpretar).
- Utilización de estrategias que fomenten la autonomía y toma la de decisiones.
- Cambiar los roles de actuación y situación de aprendizaje.
- Trabajar experiencias que fomenten la investigación.
- Potenciar la utilización de diferentes fuentes de información y su tratamiento.
- Trabajar con metodologías de aprendizajes activos del alumnado.
- Generar un ambiente propicio en el aula de aceptación y cooperación.
- Fomentar el trabajo colaborativo y las agrupaciones flexibles en el aula. (Vaquero, 2013)

Nuevas metodologías

- **Invertir la clase.** Con Google Classroom podrás grabar vídeos y publicarlos para que los alumnos los vean en casa y así poder dedicar el tiempo de clase a aspectos más prácticos.
- **M-learning** o aprendizaje a través de dispositivos móviles como móviles, tabletas, ... Muy útil sobre todo en educación superior. Los alumnos pueden **acceder desde sus smartphones a documentos, canales de YouTube, grupos de trabajo...** Una oportunidad estupenda para demostrar a los alumnos que el móvil no es sólo una herramienta de ocio.
- **Crear grupos según necesidades:** interés, nivel, rapidez u otros factores que se estimen oportunos. (Rippin, 2017)

Materiales y herramientas

- Se pueden asignar tareas de forma fácil y rápida, incluyendo una descripción que explique en qué consiste y adjuntando a la misma múltiples documentos, enlaces e incluso videos. De este modo se pueden crear lecciones de forma rápida y lo mejor, están todas en un único lugar.
- Puesto que Google Classroom está vinculado a Drive y a Google Docs, los alumnos pueden crear los documentos directamente desde la web o bien, desde la aplicación Google Classroom, hacer una foto a su trabajo en papel y transformarla en “digital”. Además, a los profesores les evitará ir cargados a casa con tanto papel.
- Crear exámenes con los formularios de Google que se corrijan automáticamente.
- Crear canales específicos en YouTube.
- Crear carpetas públicas con materiales sobre las clases, textos en versión digital, pdf, cualquier otro tipo de documento.
- Añadir comentarios de voz a los trabajos escritos de los alumnos.
- Los alumnos pueden crear sus propios portafolios digitales con los trabajos o materiales que más les gusten.
- Crear listas que se pueden organizar por estudiantes, grupos, nivel, etcétera.
- En definitiva, una herramienta muy útil para adaptar la educación a las nuevas necesidades de los estudiantes del siglo XXI (Rippin, 2017).

Blog

Wikipedia define el término blog como “un sitio web periódicamente actualizado que recopila cronológicamente textos y/o artículos de uno o varios autores donde el más reciente aparece primero, con un uso o temática en particular, siempre conservando el autor la libertad de dejar publicado lo que crea pertinente, el término blog fue acuñado por Jorn Barger en diciembre de 1997.

Los blogs, han ido adquiriendo un potencial impacto educativo como otro instrumento que debe ser capaz de atender a tres tipos bien delimitados de aprendizajes: el aprendizaje asociativo, cuya prioridad es la motivación, por cuanto se realiza en comunidad en torno a un interés; el aprendizaje significativo, en elección individual del educando, capacitado para programar, evaluar y diagnosticar las propias necesidades cognitivas y la consecución de objetivos; el aprendizaje dialógico, que debe procurar una competencia en la navegación inteligente, por cuanto estima que los significados dependen de las interacciones humanas y el conocimiento procede de la construcción interactiva de los significados.

La coasociación una pedagogía para el panorama educativo

El significado (Prensky, 2011) coasociación en el contexto del libro dejar que el alumno se centre en la parte del proceso de aprendizaje que pueden hacer mejor y dejar a los profesores que se centren en la parte que pueden hacer mejor.

Dejar que los alumnos hagan lo que pueden hacer mejor significa dar a los estudiantes responsabilidad principal para lo siguiente:

- Encontrar y seguir sus pasiones.
- Usar cualquier tecnología que haya disponible.
- Investigar y recopilar información.
- Responder a preguntas y compartir sus ideas y opiniones.
- Práctica, cuando estén correctamente motivados (por ejemplo, a través del juego).
- Crear presentaciones en textos y multimedia (Prensky, 2011).

Dejar que los profesores hagan lo que pueden hacer mejor significa dar a los profesores la responsabilidad principal para lo siguiente:

- Elaborar y hacer las preguntas correctas.
- Poner el material curricular en su contexto explicar de forma individual.
- Crear riego.
- Asegurar la claridad.

La coasociación (Prensky, 2011) es la forma totalmente opuesta a la enseñanza teórica, de hecho, en la pedagogía de la coasociación el objetivo del profesor es no dar ninguna teoría (menos a toda la clase). Más que dar una clase magistral o incluso explicar, el profesor solo necesita dar a los alumnos en una amplia gama de forma interesante preguntar qué responde y en alumnos caso sugerencias de posible herramientas y lugares para empezar a proceso.

Los D.F.I. necesita avanzar en el uso del desarrollo tecnológico ya que este le permitirá disponer de herramientas que faciliten el aprendizaje y por supuesto despertar el interés en sus alumnos cuando realicen sus prácticas en condiciones reales. Esta técnica de enseñanza (Fernando Terán Viteri, 2016) no es más que una especie de estrategia que emplea al aprendizaje visual como apoyo para una mejor comprensión de conceptos.

Las diversas formas para representar gráficamente el conocimiento tienen diferentes denominaciones, y dependen incluso de su finalidad, pero se pueden limitar a los más utilizados: Diagramas de Venn, Diagramas de flujo, Organigramas, Diagramas causa-efecto, Líneas de tiempo, Infografías, Mapas de ideas, Mapas mentales, Mapas semánticos, Mapas conceptuales, etc. Es así como con el pasar del tiempo, estos conceptos de comunicación visual o gráfica, se los conoce como “organizadores gráficos”, porque ponen en evidencia las relaciones que existen entre los conceptos.

Todos estos diagramas son parte de un concepto relacionado con la enseñanza: el Aprendizaje significativo, (Ausubel, D.P. Novak, J. D. Y. Hanesian. H, 1989) teoría implantada por el norteamericano David Ausubel, quien, basándose en la psicología constructivista, rechazó los métodos de enseñanza de memorización mecánica por su método, en el cual, el alumno reajusta o aprende comparando entre la nueva información que recibe con la que él posee acerca de un tema cualquiera para modificar dentro de su mente una nueva concepción.

Como este aprendizaje se basa en asimilar y reacondicionar conceptos para hallarle un significado, es entonces que los mapas conceptuales cumplen una labor significativa, es que como esta

teoría se basa en principios constructivistas, tiene que incluir conceptos, principios y explicaciones “que es el saber” con los procedimientos «que es el saber hacer» y las actitudes y normas “que son el saber ser”, la idea es lograr en el individuo una concepción del saber a largo plazo, empleando un cambio en ese conocimiento que se tenía para poder saber más de lo que uno ya tenía experiencia o conocimiento (Ontaria, 2006).

Elementos del marco contextual

I. Título del proyecto y tabla de recursos: Los Edublog como herramientas para la enseñanza de la Historia en la Escuela Normal Superior

II. Cronograma (que incluye el uso de reflexiones y el trabajo grupal)

	ACTIVIDAD MAESTRO	ALUMNO	OBJETIVO ESPERADO	PRODUCTO
Semana 1 “Tema: La historieta”	Explicar a los alumnos: En qué consiste la “fábrica de historietas” (reconstrucción de hechos) los elementos de una historieta. Las herramientas de la web 2,0 para elaborar las historietas (CreaComics) Da las instrucciones para la construcción de la historieta con un tema de su elección.	*Atenderá a la explicación del docente sobre los elementos y las aplicaciones para hacer una historieta. *Elaborará una historieta utilizando un tema de historia de acuerdo con el Plan 2016 pero de un tema que no esté el texto. Trabajo colaborativo.	Crear una historieta acerca de algún hecho histórico del programa de estudios del 2016, mediante el diseño y práctica con una herramienta de la web 2.0, para desarrollar su habilidad digital.	Historieta digital de un tema de historia de México que no esté en el programa utilizando una herramienta web 2.0
Semana 2 “Voki avatar educativo”	Explicar a los Docentes en Formación Inicial: 1. A través de una breve explicación el alumno debe identificar las características de la aplicación para crear un avatar que pueda utilizar para dar indicación en el blog de actividades. 2.Crear un avatar para potenciar la creatividad y el uso de la Herramienta Web. 3.Emplear las competencias lingüísticas	Potenciar la creatividad al incorporar en las prácticas docente las herramientas web para la aplicar competencias digitales.	Distinguir los fundamentos principales de la aplicación para realizar su avatar que personalice la presentación de su blog y las indicaciones de cada actividad.	Presentación de su trabajo a través de voki.

<p>Semana 3 “Crear mapas conceptuales aplicación Mindomo online”</p>	<p>El docente en formación inicial: Reconocer las principales funciones de Mindomo online Utilizar y distinguir la aplicación del mapa conceptual en PC, Tablet. y dispositivos móviles. 3. Mindomo permite al Docente en Formación Inicial crear mapas conceptuales con hipervínculos. 4. Desarrollar al mismo tiempo la integración al nuevo modelo pedagógico en el que se introduce a los alumnos al trabajo no presencial fortaleciendo el trabajo de forma autónoma y colaborativa. 5. Desarrollar diversas actividades que propicien la utilización de la síntesis y la organización de ideas.</p>	<p>*Buscar información aspectos de tema selecciona que no está incluido en el programa *Utilizar las aplicaciones de Mindomo buscado video e ilustraciones referentes al tema.</p>	<p>Aplicar sus conocimientos realizando mapas conceptuales.</p>	<p>Realizar el mapa conceptual utilizado por el menos 3 recurso de la aplicación.</p>
<p>Semana 4 “Videoscribe”</p>	<p>Estrategia visual realización de una carta con tres opciones: a) En la cual ello cuenta la historia en la carta. b) ellos dentro de la historia contadora. c) Ellos tiene viendo la historia</p>	<p>*Realizar video sobre acontecimiento no incluido en la curricular. Trabajo colaborativo. Realizar una carta tomando en cuenta las tres opciones: Escribir como si ellos estuviesen contando la historia. Cómo si ellos estuvieran de observadores. Cómo si ellos fueran uno de los personajes que cuenta la historia.</p>	<p>Aplicar sus conocimientos en una carta escrita por ello en donde narran el suceso que no está en la historia de acuerdo al tema escogido.</p>	<p>Entregar el video describe en tiempo y forma tratado de utilizar la mayoría de las herramientas de la aplicación.</p>

Semana 5 "Uso del filmorama"	Herramienta web 2.0 realizar un video sobre los temas que no están en el "tema de historia" escogido anteriormente de educación básica. Las indicaciones son las siguientes: Con este editor de video el docente en formación inicial obtendrá resultados profesionales ya que es muy fácil de utilizar. No se necesita conocimiento de videos. Utilizar efecto de texto Con lo que tener un editor de vídeo con el que arrastras una transición y consigues precisamente un efecto suave, elegante y fino. Se puede utilizar Música segura y sin derechos de autor.		Aplicar sus conocimientos en la creación y redacción de una carta basándose en de una historieta personal.	Entregar video con la historia de la carta ya revisada.
Semana 6 "Blog educativo"	Explicar de cómo hacer un blog e incluir la herramienta que ya se realizaron. Momento de reflexión: Integración de todas sus actividades en el blog donde se refleja todo lo aprendido en las semanas anteriores.	(Producto final) Entrega de blog con las herramientas enseñadas.	Los alumnos reconocer a través de un blog todas las herramientas aprendidas en el curso y las expondrá.	Exposiciones de blog.

Después del proyecto (fuera de cronograma)

Semana	Docente	Estudiante
Semana 11	Incluir herramienta a su blog.	Realizar la inclusión de herramienta guiado por el catedrático.
Semana 12	Incluir pestaña al blog.	Realizar las estrategias.

RESULTADOS

Con la incorporación de las herramientas web 2.0 y ámbito educativo logramos utilizar las estrategias de aprendizaje en la cuales se utilizaron tareas básicas: como elaboración de diario, ensayos, portadas de periódico, cartas, organizadores, historietas, gráficas que ayudaron a los futuros docen-

tes a dar clase con esta herramienta y a su vez desarrollar las competencias digitales docentes que no estaban incluidas en su Plan de Estudios 1999.

Los alumnos realizaron 17 blogs en donde integran las herramientas web en diferentes aplicaciones con temas que no se encuentran en los programas académicos oficiales. Todas las aplicaciones se ven adecuadamente y los temas fueron abordados correctamente. Se destaca la elaboración de los videos realizados por los estudiantes sobre temas de la Revolución Mexicana, la Primera Guerra Mundial y la Independencia. En esta última utilizaron material que obtuvieron de su visita a la Ruta de Hidalgo.

Las herramientas Web permitieron desarrollar vínculos con los D.FI y a su vez ellos, las pueden utilizar en su práctica en condiciones reales. Los Blogs que presentaron los estudiantes de la Licenciatura a sus alumnos de secundaria tuvieron una respuesta favorable mostrando motivación e interés por la materia de historia.

Esta generación fue una generación de éxito ya que de los 17 jóvenes egresados 16 resultados idóneos en los resultados de examen a ingresar al servicio profesional docente y con un dominio de Herramientas Web de 80%, 4 de estos jóvenes desarrollaron la aplicación de las herramientas 2.0 en sus investigaciones de su informe recepcional para obtener su título de Licenciados en educación secundaria con especialidad en Historia, utilizando correctamente la tecnología educativa y las Herramientas Web.

En general los resultado fueron los siguientes:

Semana	Actividad	Resultado Obtenidos						
		Cumplió	No cumplió	E	MB	B	R	M
Semana 1	Tema: La historieta	16	1	7	2	4	3	
Semana 2	Voki avatar educativo	16	1	9	3	2	1	1
Semana 3	“Crear mapas conceptuales aplicación Mindomo online”	16	1	7	7	1		1
Semana 4	“Videoscribe”	16	1	4	3	5	2	2
Semana 5	“Uso del filmorama	16	1	8	5	1	1	1
Semana 6	Blog educativo	16	1	9	4	2		1
TOTAL		16	1					

El uso correcto de las tecnologías de la comunicación y la informacion en proceso pedagogicos evita el mal uso de las computadoras, celulares , tablet y demás logrando alejar a los estudiantes de peligros en la red como ciberacosos, robo de informacion que termian en engañadolos y estafas.

La utilizacion de blog como medio de informacion para los futuros docentes garantiza más su responsabilidad, en la prácticas en condiciones reales . Esta forma de , trabajo con actividades que combine las estrategia visuales con la TIC en un edublog garantiza que la enseñanza de la historia

sea más eficiente y , evitando el papel pasivo de los estudiantes logrando un aprendizaje crítico. a través de aspecto que no se encuentran en los libro de texto y que son importante para un desarrollo eficiente en el proceso enseñanza - aprendizaje en los alumnos de la escuelas secundaria en condiciones reales de trabajo. Logrando despertar el interese por la comprensión de la Historia.

CONCLUSIONES

- El estudio evidencia que los DFI tenían pocas competencias para aplicar las HERRAMIENTAS WEB en el ámbito educativo, aun cuando lograron trasladar el manejo de las herramientas web 2.0 los ambientes educativos.
- La ENSEP debe motivar a sus catedráticos, en el uso de las HERRAMIENTAS WEB con fines educativos, puesto que es el nuevo camino a recorrer por los DFI para lo cual ya sabemos cuáles son las competencias que poseen inicialmente.
- La mayoría de los catedráticos no poseen el dominio de las herramientas que ofrece la Web 2.0, ni están preparados para su incorporación en la educación, lo cual propiciaría salones de clase orientados a un constructivismo colaborativo, el cual propicia en los estudiantes hábitos de estudios muy diferentes a los de otras teorías de aprendizajes, esos son los cambios que exige la sociedad del conocimiento y se tienen que enfrentar.
- Los nuevos escenarios se deben caracterizar por ser dinámicos, alternativos creativos, amigables, colaborativos, flexibles, activos.
- La aplicación de este proyecto emergente logro captar la atención de los DFI y sobre todo que ello mismo lo aplicaran en su práctica en condiciones reales.
- La sencillez para la creación, diseño y publicación del blog lo hace una herramienta de gran utilidad en el proceso educativo.
- Las herramientas de la Web 2.0 sumadas a estrategias didácticas adaptadas al tipo de contenidos de las materias que se imparten, son herramientas valiosas para los futuros docente ya que a través de ellas el profesor puede agregar actividades dinámicas que permitan hacer llegar los conocimientos a los estudiantes de formas innovadoras.
- Las herramientas que permiten fomentar entre los estudiantes tanto el trabajo colaborativo como el trabajo individual. Permite que los jóvenes adquieran competencias necesarias en el siglo XXI -como el pensamiento crítico, la colaboración, competencias digitales, aprender a trabajar en redes, así como el uso de las tecnologías de información y comunicación a lo largo del proceso del aprendizaje.
- Los estudiantes obtuvieron un amplio conocimiento sobre herramientas de la Web 2.0, mejoraron la forma como trabajan en el desarrollo de materiales académicos; así mismo, se cómo se comunican y presentan la información.

REFERENCIAS

- Barón, C. V. (2015). La enseñanza de la historia para la formación del pensamiento histórico. México. D.F. 30-31. Recuperado de file:///C:/Users/1067078256/Downloads/57062-163662-1-PB.pdf
- Contrera, C. Fanny. (2004). Weblogs en educación. Revista digital 5 UNAM. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num10/art65/int65.htm>.
- Eurosidente. (2017). Google Classroom y sus usos en e aula – Noticia. Recuperado de <https://www.euroresidentes.com/tecnologia/noticias-google/google-classroom-usos-aula>

- Onassen, J. (2006). En estas formas de utilización, las TIC se usan de manera específica para dar apoyo a las habilidades. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/274/27421103/>
- Orubia, J. (2007). Las tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Interuniversitaria de Formación Docente. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), (2007), 21-36.
- Rodríguez, L. F. (2011). *Programa de Estudio 2011. Guía del Maestro*. México: SEP
- Vaquero, A. (2013). Prácticas TIC 2.0. Recuperado de <http://josemorillas.blogspot.com/2013/04/que-es-un-edublog-y-para-que-sirve.html>

LA HISTORIA

QUE NO SE PUEDE BUSCAR EN INTERNET

MA. EUFROCINA OLIVAS CELIS
Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera”

Resumen

La presente ponencia describe la experiencia que se ha tenido al trabajar a nivel superior la enseñanza de la historia I y II en la Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera” en la Licenciatura en Educación Primaria al desarrollar este tema se pretende sugerir algunas estrategias ligadas a aplicaciones informáticas que se emplean en la actualidad y que son útiles para una enseñanza innovadora de la historia. Se partirá de una contextualización, del uso educativo de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). El enfoque será de carácter didáctico, sin acometer el uso para la investigación histórica. Se detallan las posibilidades que ofrecen las TIC, de manera destacada las virtudes de las herramientas de la web 2.0, especialmente blogs, wikis y redes sociales, de las cuales se detallan sus aplicaciones didácticas. Todas estas herramientas no producirán mejoras educativas si no se emplean en la línea de una construcción colaborativa del conocimiento.

Palabras clave: historia, estrategias, TIC, herramientas.

INTRODUCCIÓN

Uno de los retos del maestro de Historia hoy en día es el presentismo de los jóvenes, quienes viven bajo la influencia de la televisión; esto impulsa al docente a ingeniárselas para despertar el interés de los estudiantes y persuadirlos de la utilidad e importancia de la historia. Un buen camino es comentar con ellos los acontecimientos del momento y hacerlos pensar en sus antecedentes, de manera que comprendan que la explicación requiere el conocimiento del pasado. La inmersión en un mundo con novedades tecnológicas constantes ha hecho a los jóvenes inmunes a la curiosidad por el pasado, que parece tan lejano, o bien, como sostiene Sartori, la primacía de la imagen, de lo visible sobre lo inteligible, conduce irremediablemente a un ver sin entender, y a mermar en forma significativa la capacidad de un pensamiento abstracto (Sartori, 1998).

La brecha entre escuela y sociedad la enorme irrupción de las nuevas tecnologías, en todos los ámbitos, junto con otros acontecimientos que se han producido en los últimos decenios, está transformando nuestro paisaje social. Las repercusiones son tan profundas que Castells (2000) habla de un nuevo paradigma tecnoeconómico, el de la tecnología de la información, cuyos rasgos constituyen la base material de la “sociedad red”. Se trata de una fuerza y de una influencia que penetra en el núcleo de la vida y de la mente y que afecta a la sociedad en todos sus elementos. En esta sociedad, Internet tiene una importancia fundamental; es una sociedad construida en torno a redes de información a partir de la tecnología de la información estructurada en la red. De hecho, Castells no considera al internet simplemente como una tecnología sino como un medio de comunicación, de interacción y de organización social.

DESARROLLO

La enseñanza de la historia provoca un entendimiento de los procesos temporales. Si el alumno comprende sucesos del pasado hasta el presente, llegará a deducir o entender posibles procesos del presente al futuro. De esta manera, el alumno establecerá relaciones que mejorarán su perspectiva espacial y temporal.

El alumno, a través de la enseñanza de la historia, deberá comprender que el tiempo es proceso en donde las cosas no se quedan estancadas, sino que sufren modificaciones o cambios y transformaciones dependiendo del contexto o situación social en que se encuentre. De esta manera, entrarán en juego factores fundamentales de cada época los cuales el alumno deberá tener en cuenta.

La escuela siempre va detrás de la sociedad; así, es conocido el evidente desfase entre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que tiene lugar a nivel general, en las diversas actividades sociales y económicas, y el que se hace en las instituciones escolares. Las resistencias al cambio, las características de un modelo educativo tradicional, propio de la sociedad industrial, el miedo a la pérdida del control sobre el proceso por parte del profesorado, su falta de dominio de las TIC, el tiempo extra de dedicación requerido a los cambios que ello puede suponer en el papel del profesor, la gran velocidad a la que se producen los avances tecnológicos, sin que haya tiempo para reflexionar sobre las posibilidades y consecuencias de su introducción en el aula, dificultan la integración. De ahí que, en la actualidad, la gran mayoría del profesorado no utilice de manera habitual las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula.

¿Qué son las TIC?

El concepto de TIC hace referencia al proceso de transmisión de información de un lugar a otro. Dentro de este ámbito se encuentran tecnologías de almacenamiento y procesamiento de la información que facilitarán la comunicación.

Son por tanto una serie de herramientas que:

- Almacenan
 - Sintetizan
 - Procesan
 - Innovan
 - Provocan cambios en
- } la información

Dependiendo del uso y conocimiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación se obtendrán una serie de beneficios o perjuicios. Es fundamental conocer dichas variables para poder emplear correctamente las TIC en la asignatura de historia.

- La inserción de las TIC en el medio educativo eleva notablemente la calidad de este.
- Se mejora la comunicación entre los participantes.
- Se obtienen mejores resultados comunes.
- Se obtienen mejoras en cuanto a motivación, participación, y compromiso del alumnado.
- Mejoras en cuanto a la aceptación de ideas diferentes y mejor visualización de conceptos.
- El docente no necesita una alta formación para emplear dichas herramientas. Es posible emplear algunas de ellas sin haber realizado cursos de formación o alguna formación similar.
- Uso de multitud de materiales o fuentes didácticas gratuitos ubicados en Internet.
- Mejor interacción entre profesor y alumno.
- Mejor visualización de conceptos e ideas.

El uso de las TIC en las clases de Historia

Es necesario que el estudiante tenga una comprensión apropiada del tiempo tanto cronológico como histórico, debe ser capaz de reconocer cambios y continuidades de distinta naturaleza en procesos históricos, como así también identificar diversos motivos o factores que explican un hecho o suceso. En este sentido el docente debe tener que contemplar la adquisición de habilidades y destrezas para la comprensión de los procesos humanos a través del tiempo.

Se debe aproximar a los alumnos al estudio del pasado desde una perspectiva explicativa y activa, donde de algún modo se produzca una apropiación por parte de estos de las técnicas y métodos de trabajo del maestro. Claro está, de acuerdo al desarrollo cognitivo de los estudiantes del nivel primario, secundario o universitario.

Esta postura ante el conocimiento de lo histórico permite la vinculación con el constructivismo, como teoría de aprendizaje subyacente y propuesta didáctica.

La incorporación de las TIC a la historia permite abrir un campo de acción que favorecerá que los educandos sean más activos, que posean capacidades de trabajar en forma colaborativa, de compartir tareas e ideas, de utilizar diversos materiales didácticos.

Por lo tanto, las TIC no dejan de ser una herramienta muy importante, pero, una herramienta

al fin. Es la didáctica de la historia la que tiene que establecer su mejor utilización.

Las TIC en historia

La aparición de esta herramienta con infinidad de recursos, genera una simplificación y facilitación de actividades y conceptos. Abren la puerta a innumerables tipos de actividades como son:

- Juegos
- Visualización de videos, visitas virtuales o imágenes
- Elaboración de esquemas simples o complejos
- Actividades grupales
- Online, acceso desde casa al mismo tiempo

Las TIC no sustituyen al maestro, sino que lo complementan. Revalorizan la amplitud de recursos del docente, ya que este es capaz de diseñar actividades con y sin presencia de este tipo de herramientas. Son también un gran soporte tanto para alumno como profesor. Les ayudan, les abren abanicos de alternativas y explicaciones. Ejemplos de ello pueden ser el simple hecho de buscar definiciones en diccionarios online o elaborar gráficos.

Las TIC facilitan la transformación del niño pasivo en niño activo, siendo el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Despiertan su curiosidad y sus ganas de saber más e investigar. De esta manera, la interactividad del niño abre caminos hacia una mejor comunicación con el docente.

La historia, de esta manera, se hace más accesible al proporcionar mayor información para analizar, mayor variedad cultural, multitud de experiencias y desarrollando una serie de competencias (emocionales, manipuladoras, sociales...) que amplían las destrezas del niño. A su vez, se viaja a un mundo de alfabetización digital, en donde se adquieren experiencias que le serán beneficiosas en el futuro.

Por tanto, la tecnología domina todos los ámbitos, pero en el educativo la sagacidad tecnológica ha sido más escasa y desigual, quedando patente la poca innovación que se detecta en las escuelas. De hecho, diversos estudios han constatado la progresiva brecha que se está abriendo entre la implantación de las nuevas tecnologías en la sociedad y la lentitud con que avanzan en los ámbitos educativos, pese a los notables intentos de dotación de medios y recursos materiales (Prats, 2002).

Es más, en las experiencias de trasladar al aula los medios informáticos ha predominado una rutina metodológica y su incorporación ha sido poco innovadora (Souto, 2002).

Lo que fracasa es la aplicación por la falta de formación del profesorado y por el miedo tecnológico a su uso. En definitiva, esta enorme brecha entre actitud social y entorno escolar se puede explicar por la existencia de múltiples dificultades y problemas, algunos de carácter financiero y educativo, pero otros de aspecto mental y cultural (Prats y Albert, 2004).

Tecnología o metodología.

Las TIC como herramientas de cambio metodológico Hay que establecer qué función se asigna a los medios como recursos didácticos. El planteamiento más coherente es emplear los medios informáticos como componentes del proceso didáctico. No son una moda o un capricho pedagógico, deben estar integrados en el conjunto de nuestra labor docente. Es preciso recordar que la utilización de los medios tecnológicos más avanzados no garantiza, en principio, ni una mejor enseñanza ni un mejor aprendizaje. Internet no es la panacea didáctica, pero es una herramienta que debe facilitar al alumnado el aprendizaje, y al profesorado la preparación de clases actualizadas

y motivadoras. Por ejemplo, no es lo mismo el uso de internet como un espacio sólo para recopilar información que para el análisis y la evaluación de esa información (Meyniac, 2005).

Además, las TIC pueden conseguir que el docente se replantee las estrategias docentes y sea más receptivo a los cambios en la metodología. Las TIC pueden proporcionarnos el pretexto para iniciar cambios metodológicos y también, por supuesto, ser herramientas útiles que impulsen una notable y valiosa mejora del aprendizaje del alumnado. De esta manera, como un componente didáctico más, estas tecnologías pueden contribuir a desarrollar en los alumnos capacidades de comunicación, análisis, resolución de problemas, gestión y recuperación de la información.

Para (Borrás, 1997), la instrumentalidad de internet para el aprendizaje se basa en cuatro teorías: el constructivismo, de Vigotsky; la teoría de la conversación, de Pask; la teoría del conocimiento contextualizado, de Young, y la teoría del aprendizaje social, de Bandura.

Internet debe utilizarse para apoyar ambientes de aprendizaje constructivistas porque sirve para procesar información, promueve el pensamiento abstracto y se puede orientar a la solución de problemas. A partir del constructivismo es posible que el docente use metodologías de enseñanza de las ciencias sociales apoyándose en el uso de internet; desarrollando seis estrategias:

- Usar internet como un instrumento para cuestionar.
- Lograr que el uso de la tecnología confiera autenticidad para así facilitar el proceso de razonamiento por parte de los estudiantes.
- Utilizar internet para facilitar la conexión entre la información local y global, con el fin de que los alumnos adquieran perspectivas múltiples sobre las cuestiones y los sucesos.
- Facilitar que los estudiantes, usando la tecnología, construyan su conocimiento y sus conceptos a partir de sus ideas previas y de sus intereses.
- Garantizar la construcción del conocimiento del alumnado ofreciéndole el uso de la tecnología capaz de suministrarle de la forma requerida (a tiempo) y significativa (adecuada) la información solicitada.
- Cuidar la independencia conceptual de los estudiantes cuando hacen uso de la tecnología, para así fomentar un pensamiento autónomo, creativo e inteligente.

En cuanto a cómo construir conocimientos a partir del uso de las TIC, siguiendo el esquema de (Ortega, 2002:35-40), que presenta en cinco fases:

- a) Conocimientos previos y conceptos básicos.
- b) Recopilación de información mediante indagación e investigación.
- c) Tratamiento de la información.
- d) Explicación y exposición.
- e) Evaluación.

Como ya se comentó, las nuevas tecnologías en la educación fracasarán sin un cambio en la forma de enseñar. Si no cambia la metodología, las TIC por sí mismas no son herramientas transformadoras; en cambio, los estudiantes que usan las nuevas tecnologías, los nativos digitales son más autónomos, atrevidos y curiosos. Son considerados nativos digitales, los que vinieron al mundo en la época de la tecnología actual, e inmigrantes digitales quienes intentamos alfabetizarnos en los usos de la nueva sociedad red.

Todo eso exige otra manera de enfocar las clases, de estar en ellas, de dirigir y coordinar el trabajo, de corregir los ejercicios y valorar la adquisición de conocimientos. Algunos estudios explican que usar en las clases internet, pizarras digitales y demás recursos informáticos logra mejorar la enseñan-

za, crear otra dinámica pedagógica, una mayor participación del alumnado en el proceso de aprendizaje, mejorar la autoestima y fomentar el trabajo cooperativo tanto del docente como del alumno.

Esos estudios señalan que la mera informatización de las tareas escolares sólo implica un cambio superficial en la adquisición de conocimientos si detrás no hay un auténtico cambio en el modelo didáctico y una buena formación, los profesores necesitan modelos didácticos de referencia y conocer buenas prácticas de uso de las TIC.

La utilización de estas herramientas consigue que tanto el profesor como los alumnos se orienten hacia la consecución de cambios en la metodología, orientación, motivación, diseño, elaboración y gestión de entornos y objetos de aprendizaje, creación de recursos y evaluación. Empleados adecuadamente, los medios informáticos pueden fomentar el trabajo cooperativo, el trabajo personalizado. Si se emplean así las TIC servirán para una transformación fundamental en la estructura de la enseñanza.

Ambos elementos, maestro-alumno, nunca podrán ser sustituidos por la tecnología. Si bien el profesor no ha sido marginado, su papel sí que ha cambiado: debe ser poseedor de nuevas competencias, capacidades y habilidades, familiarizarse con el software (programas) apropiado y planificar e incorporar las nuevas tecnologías en su programación. La figura del profesor y el rol docente pueden cambiar con las TIC. El profesor no será el único dueño del conocimiento, sino un facilitador en la búsqueda del mismo. Los métodos tradicionales de transmisión de conocimientos en la enseñanza, tal y como están planteados en la actualidad por los sistemas educativos y las instituciones escolares, están quedando obsoletos, ya que se siguen enfocando únicamente como transmisores de conocimientos, sin dejar, en muchas ocasiones, que sea el propio alumnado el constructor de su aprendizaje. En lugar de que los estudiantes sean meros receptores de conocimientos, se debe conseguir que se conviertan en agentes activos de su propio aprendizaje, y para ello las TIC nos ofrecen una gran cantidad de posibilidades metodológicas, como son:

- *Aprendizaje distribuido*: el conocimiento ya no está sólo en el libro de texto o en la exposición del profesorado; el alumnado accede a nuevas fuentes de información, nuevos materiales didácticos, etcétera. Lo importante es el cambio, ya que con el uso de las TIC todos aprenden y todos enseñan; el profesor no es el único que enseña, se convierte en un mediador del conocimiento.
- *Aprendizaje entre iguales*: los estudiantes aprenden entre ellos mediante debates, colaboración web, encuentros virtuales, foros, chat, etcétera.
- *Aprendizaje autónomo por indagación y proyecto*: mediante el aprendizaje basado en problemas, proyectos o estudio de casos, utilizando los recursos de la red.
- *Aprendizaje colaborativo y cooperativo*: para crear ambientes de aprendizaje colaborativos sin fronteras; construir conocimientos mediante el apoyo al alumnado con dificultades por sus propios compañeros, quienes así afianzan y refuerzan sus conocimientos; resolver un problema, enfrentarse a un desafío, desarrollar un proyecto. El alumnado puede llevar a cabo proyectos colaborativos en internet con herramientas tipo wiki, webquest, redes sociales, etcétera, que funcionan como mediadoras del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- *Estrategias de simulación*: por medio de herramientas interactivas se puede recrear un acontecimiento o proceso; utilizando el alumnado su creatividad e imaginación puede recrear acontecimientos (videojuegos, juegos de simulación histórica, realidad virtual, etcétera).
- *Enseñanza en colaboración*: gracias a foros, listas de distribución, redes, etcétera, el profesorado intercambia ideas, informaciones, opiniones, experiencias, trabajos, enlaces. Dos de los retos son la creación de contenidos multimedia de calidad didáctica y la indexación de los

mismos para compartir y facilitar su uso en el aula.

Las finalidades, estrategias de actuación y aplicaciones didácticas innovadoras para la enseñanza de la historia las redes educativas telemáticas son las nuevas unidades básicas de un innovador sistema educativo, para el que es preciso el diseño y la construcción de modernos escenarios educativos, la elaboración de instrumentos didácticos electrónicos y la formación de educadores especializados en la enseñanza en el actualizado espacio social y telemático, en el cual los estudiantes puedan aprender a moverse y participar.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación no sólo transforman el acceso a la información y a las comunicaciones, sino que también aportan nuevos métodos de memorización, de diversión, de acción y de expresión de las emociones. Los distintos recursos TIC aplicados a la enseñanza de la historia permiten favorecer los procesos de reelaboración y apropiación crítica del conocimiento, como herramientas que van a facultar al alumnado para el acceso al conocimiento de forma diferente a la tradicional. Esa necesaria línea de innovación implica el uso de estrategias didácticas que van desde el estudio de casos a los círculos de aprendizaje, pasando por la enseñanza basada en problemas.

En general, se puede afirmar que en la era de internet siguen vigentes como objetivos de la enseñanza de las ciencias sociales lo siguiente:

- Favorecer la identidad individual y cultural, así como la comprensión de las fuerzas que mantienen integrada a la sociedad o que la dividen.
- Incluir la observación y la participación en la escuela y en la comunidad.
- Formular preguntas y entrar en acción ante cuestiones cruciales.
- Preparar al alumnado para tomar decisiones basadas en principios democráticos.
- Promover la implicación del alumnado en los asuntos públicos.

En esa línea, es preciso enunciar, de forma breve, qué tipo de historia debe enseñarse, ya que los métodos, las estrategias y los recursos deben estar en función de los fines y objetivos. Consideramos que la historia debe contribuir a que el alumnado comprenda y conozca, pero también debe enseñar a pensar. Así, para este último fin la historia debe proporcionar técnicas de trabajo que fomenten en el alumnado el procesamiento y el análisis de la información. La enseñanza de la historia debe impulsar aspectos básicos del razonamiento de los estudiantes como el pensamiento crítico, la organización de la información, la argumentación, la toma de decisiones y la solución de problemas.

En cuanto a los recursos concretos para enseñar historia es sabido que desde los años setenta y ochenta del siglo pasado se utilizaban las diapositivas, el video y la televisión. Con estas herramientas se intentaba motivar al alumnado con nuevas actividades diferentes a las tradicionales, y liberar al profesor de ser la única fuente de información junto con el libro de texto. Incluso se pretendía que los estudiantes tuvieran un papel activo al contrastar la información recogida en esas proyecciones con la facilitada por los libros de texto.

Pero, lógicamente, eran pocas las posibilidades que ofrecían estos medios tecnológicos y, además, en buena parte, no dejaban de ser un soporte más para dar información “unidireccional” (la proyección de audiovisuales no deja de ser una especie de libro animado). Más reciente es el uso de las presentaciones visuales (PowerPoint). Pero internet brinda más perspectivas, además de que el presente y el futuro de la educación pasan por esta red.

A continuación, presentamos una selección de recursos web para la enseñanza de la historia;

también hay páginas donde se puede obtener información o documentos como fuentes de información para el diseño de estrategias como se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 1. Recursos web para la enseñanza de la Historia.

http://clio.rediris.es/tiemposmodernos	http://clio.rediris.es/index.html
http://www.claseshistoria.com	http://www.ub.es/hstoriadidactica
http://www.maphistory.info/	http://www.schoolhistory.couk
http://www.lib.utexas.edu/maps/map_sites/hist_sites.html	http://www.mundohistoria.portalmundos.com
http://www.ed.gov/pubs/Historyindexhtml	http://www.educahistoria.com/cms
http://www.euroclio.eu/joomla/index.php	http://www.historiadigital.es/
http://www.historiasiglo20.org	http://www.hyperhistory.com
http://www.uv.es/apons	http://www.uv.es/ardit
http://www.ierstoria.it/	http://www.clio92.it
http://www.del.icio.us/pencho	http://www.canalhistoria.es/
http://redescolar.ilce.edu.mx	http://www.bicentenario.gob.mx

Fuente: Elaboración propia.

La web 2.0, la tecnología wiki y las redes sociales aplicadas a la enseñanza y al aprendizaje de la historia. La incorporación de las TIC favorece procesos de reelaboración y apropiación crítica del conocimiento, en la línea de una construcción colaborativa del conocimiento, principalmente por medio de la web 2.0, la tecnología wiki y las redes sociales.

La web 2.0 es una nueva manera de enfocar el uso de internet por los internautas. Está caracterizada por tratar de construir una internet más social, más participativa, que busca usuarios activos que colaboren y enriquezcan el ciberespacio. Es el triunfo de una nueva generación de herramientas y servicios que permiten a los internautas compartir fotografías, videos, conocimientos o ideas. Los recursos materiales innovadores más usadas son Blog, Webquest, Pizarra Digital, Portal educativo, Plataforma Virtual, Servicio de alojamiento de archivos, Servidor del centro, Cuaderno digital, Presi, Juegos interactivos, Edilim, Cmap tolos, etc.

Las tecnologías de la web 2.0 pueden utilizarse como uno de los factores básicos de innovación educativa, ya que pueden tener efectos positivos en cuanto a aumentar la autonomía del estudiante, el aprendizaje colaborativo y la eficiencia pedagógica. Son instrumentos que rompen con la jerarquización y la unidireccionalidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La web 2.0 utiliza la red destacando su forma más social y comunicativa, ya que proporciona intercambios interactivos, siendo el usuario el creador de contenidos, que desea poner a disposición de otros usuarios, quienes a su vez pueden compartir también su información. La web 2.0 tiene como fundamento una actitud que nos lleva a utilizar la red de manera colaborativa y participativa, siendo el usuario un participante activo, creador y editor de contenidos. La principal característica de las herramientas web 2.0 es la escasa dificultad técnica para su utilización en el aula, lo que permite procesos de intercambio y reflexión con los contenidos, obviando los aspectos tecnológicos y de diseño. Se ha producido una democratización de las herramientas de acceso a la información y de elaboración de contenidos. En la parte pedagógica resaltaríamos que favorecen el aprendizaje colaborativo, construido por varios participantes.

Los blogs y las wikis son las herramientas más usadas desde el punto de vista didáctico. Los blogs se diferencian de una web personal en que se escriben día a día. Se combinan reflexiones personales y algunos apuntes profesionales. Son como diarios electrónicos (de clase, profesorado, alumnado, periódico escolar, etcétera) que utilizan una tecnología mucho más sencilla. Están teniendo un relativo éxito en el mundo educativo, en un corto espacio de tiempo. Han aportado la facilidad de publicar en internet. Los docentes deberían utilizarlos con el fin de encaminar a sus estudiantes en la escritura, especialmente la escritura reflexiva, mediante el estímulo de la reflexión previa.

Son útiles para la distribución de contenidos curriculares, para la comunicación en el aula y para el trabajo colaborativo (Camacho, 2007). Ofrecemos algunas direcciones interesantes para motivar su creación, así como ejemplos de blogs de profesores como se presentan en la tabla 2:

Tabla 2. blogs de profesores.

http://www.eduteka.org/Weblogs1.php
http://www.blogger.com/start
http://www.bitacoras.com
http://www.blogfesor.org/directorio
http://noticiucas.blogspot.com
http://clarion.mudejarico.es
http://losrinconesolvidados.blogspot.com/search/label/Ciencias%20Sociales
http://iesgoyageografiaehistoria.blogspot.com
http://blogdeclasesdehistoria.blogspot.com
http://sociales.bitacoras.com
http://masdehistoriablogspot.com

Fuente: Tomado de Camacho (2007).

Las wikis son un espacio on line para la elaboración de contenidos colaborativos. Son entornos web organizados mediante una estructura hipertextual de páginas que pueden ser visitadas, editadas y modificadas por cualquier persona. Las wikis se caracterizan por el acceso libre y la edición de información. El conocimiento puede ser recibido por todos los usuarios de la red, quienes a su vez pueden controlarlo y manipularlo.

La tecnología wiki se puede definir como una página web cuyo contenido puede ser editado y modificado por los usuarios desde su navegador de una forma sencilla (se le denomina “web fácil”), sin necesidad de instalar programas adicionales ni tener conocimientos de programación. Es un instrumento efectivo para el trabajo colaborativo.

La diferencia entre wikis y blogs radica en que los blogs suelen tener un titular que escribe noticias y consideraciones y donde los visitantes sólo pueden dejar comentarios, mientras las wikis están abiertas a que todas las personas autorizadas participen, amplíen y modifiquen sus páginas.

Las aplicaciones de la tecnología wiki resultan muy interesantes en la enseñanza, sobre todo para la consecución de proyectos de trabajo colaborativo entre profesorado y alumnado, y entre los propios estudiantes. En el marco de las nuevas exigencias del profesorado de la era tecnológica, al docente le corresponde convencer e incentivar la participación del alumnado en un proyecto de

esta índole, resolver las dudas puntuales que puedan presentarse, organizar y estructurar el trabajo que debe realizar y guiarle en sus primeras prácticas.

Como ventajas pedagógicas de esta herramienta, J. Delacroix (2005). Señala las siguientes:

El espacio virtual creado por un sitio wiki supone una continuidad de la experiencia de enseñanza en el aula (“efecto de continuidad”); a través de su participación, el alumnado se convierte en actor de su propio aprendizaje y supone una buena iniciación para el trabajo en red y colaborativo.

En el ámbito educativo, una de las principales aplicaciones de las wikis es la redacción colectiva de materiales entre docentes y estudiantes: glosarios, enciclopedias, manuales escolares (wikibooks), enlaces de interés; otras aplicaciones son: la creación de bases de datos sobre temas diversos, la elaboración de proyectos concretos, el desarrollo de diseños de investigación colaborativos, etcétera. Se trata de integrar en la herramienta otros útiles cooperativos como los blogs o los foros, bien haciendo híbridos o creando plataformas polivalentes.

Las redes sociales tienen también su aplicación en la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Además, tienen y tendrán un efecto de llamada social sobre los propios estudiantes, que hace que se conecten a la red no porque se los exige el profesor, sino porque dentro de internet disponen de objetos de su interés, como son los perfiles propios y de los amigos, que les definen frente a los demás a través de textos, música, fotos o videos. Al mismo tiempo que los grupos forman parte del aprendizaje formal, en sí mismos son comunidades de práctica, propias del aprendizaje informal. Por tanto, la red social educativa permite un acercamiento inusual entre ambos tipos de aprendizaje, con las ventajas que ello conlleva para el incremento en la eficacia del aprendizaje de los estudiantes.

Las redes sociales constituyen un fenómeno clave para entender la dinámica de la sociedad red en que vivimos, aunque todavía falta su adecuación al ámbito educativo. En la actualidad no se dispone de datos sobre los resultados de las experiencias que están en marcha. Para conocer el auténtico alcance que tendrán, las edurnetes deben explorarse y estudiarse con detenimiento y de forma más extensa y sistemática, lo cual está en sus inicios.

Estos son algunos de los beneficios que nos puede aportar una red social creada para trabajar con el alumnado:

- Permite agrupar en un único sitio todas las actividades docentes de un centro educativo.
- Aumenta el sentimiento de comunidad educativa para estudiantes y profesores debido al efecto de cercanía que producen las redes sociales.
- Mejora el ambiente de trabajo al permitir al alumnado crear sus propios objetos de interés, así como los propios del trabajo educativo.
- Acentúa la fluidez y sencillez de la comunicación entre docentes y estudiantes.
- Incrementa la eficacia del uso práctico de las TIC, al actuar la red como un medio de aglutinación de personas, recursos y actividades; sobre todo cuando se emplean las TIC de forma generalizada y masiva en el centro educativo.
- Posibilita la coordinación y el trabajo de diversos grupos de aprendizaje (clase, asignatura, etcétera) mediante la creación de los grupos apropiados. Facilita que el alumno aprenda el comportamiento social básico por el alumnado: qué puedo decir, qué puedo hacer, hasta dónde puedo llegar, etcétera.

A modo de ejemplo, detallaremos las posibilidades didácticas de una de las redes más extendidas, Twitter, una herramienta de microblogging, en la que la gente comparte lo que está haciendo,

lo que está leyendo, por dónde navega y, sobre todo, lo que opina y siente. Al menos existen diez usos, algunos muy útiles para aprender historia: (Wheeler, 2009).

- Tablón de anuncios: medio de comunicación entre profesores y estudiantes.
- Resúmenes: de textos, documentos, etcétera; eso sí, limitados a 140 caracteres.
- Compartir enlaces: cada vez que descubren algo interesante, lo comparten.
- Twitter al acecho: seguir a un personaje famoso y documentar su accionar.
- El tweet del tiempo: elegir una persona famosa del pasado y crear una cuenta de Twitter para ella (véanse ejemplos en <http://historicaltweets.com>).
- Micro encuentros: mantener conversaciones en las que participen los estudiantes con cuenta en Twitter.
- Micro escritura: escritura progresiva y colaborativa para crear micro relatos.
- Lingua Tweeta: para el aprendizaje de idiomas.
- Tweming: comenzar un meme para que todo el contenido creado sea capturado automáticamente por Twemes (<http://twemes.com>) u otro agregado.
- Twitter Pals: encontrar un Twitter Pen Pal (<http://www.penpalworld.com>) y conversar regularmente con él durante un periodo de tiempo para conocer su cultura, sus aficiones, etcétera.

Ya se ha comentado que son todavía muy escasas las experiencias, pero ya hay una que se refiere a la enseñanza de la historia: http://twitter.com/histo_blog

CONCLUSIÓN

Determinados recursos informáticos como redes sociales, blog, wiki, webquest, caza tesoros, podcast, videojuegos, programas de autor, herramientas visuales, pizarra digital interactiva, etcétera, pueden emplearse para innovar en la enseñanza de la historia. En el horizonte próximo emergen nuevas herramientas con potencialidades didácticas: dispositivos móviles, videoconsolas, realidad virtual, etcétera. Todas estas aplicaciones por sí mismas, si no se utilizan de forma adecuada, no originarán innovaciones en la enseñanza de la historia. Si no cambia la metodología, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) no servirán de mucho. El principal reto estriba en orientarnos hacia un procesamiento social de la información y una construcción colaborativa del conocimiento (en la línea de la web 2.0). Para ello el aprendizaje cooperativo y la enseñanza en colaboración en el uso de las TIC son estrategias esenciales. El uso de estos medios debe fomentar el pensamiento autónomo, creativo y crítico. Internet debe ser un instrumento para cuestionar el conocimiento, para aprender a pensar históricamente.

La aportación de recursos TIC en la asignatura de historia aumenta considerablemente la motivación de los alumnos, desarrollando competencias no solo del ámbito digital, sino también del social y científico. El uso de las TIC en la enseñanza de la historia Además es de gran utilidad como un apoyo fundamental para el desarrollo de la tarea docente, entendiendo lo tecnológico como un medio, y no como un fin en sí mismo.

REFERENCIAS

- Borrás, I. (1997). Aprendizaje con internet: una aproximación crítica, en *Pixel-Bit. Medios y Educación*, 9.
- Meyniac, J. P. (2005). Internet et l'enseignement de l'histoire. Reflexions d'un clinaute. *Les Clinautes*. Recuperado de http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/internet_enseignement_histoire_reflexions_clinaute.pdf
- Ortega, L. A. (2002). ¿Internet en clase de Historia? En *Ciencias Sociales en internet*. Mérida España: Junta de Extremadura.
- Prats y Albert, M. (2004). Enseñar utilizando internet como recurso. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 41.
- Prats, J. (2002). Internet en la aulas de educación secundaria. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 31.
- Sartori, G. (1998). *Homo videns: la sociedad teledirigida*. México: Taurus.
- Souto, X. M. (2002). Ordenadores y enseñanza de la historia en secundaria. En *Biblio 3W Revista Bibliográfica y Ciencias Sociales*, VII(377).
- Wheeler, S. (2009). *Teaching with Twitter*. Recuperado de <http://stevecheeler.blogspot.com/2009/01/teaching-with-Twitter.html>.

EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA EMPATÍA HISTÓRICA A TRAVÉS DEL *DIGITAL STORYTELLING*

CAROLINA COLUNGA JIMÉNEZ

Centro Regional de Educación Normal “Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán”

JOSÉ LUIS VIDAL PULIDO

Centro Regional de Educación Normal “Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán”

LUIS ALEXEI VIDAL COLUNGA

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

Resumen

En el presente artículo se analizan las características que tiene actualmente la enseñanza de la historia en las aulas de educación primaria, llegando a la conclusión de que en la mayoría de los casos, continúa estando basada en la exposición oral del profesor, lo cual tiende únicamente a lograr la memorización de hechos, sucesos, personajes y fechas, pero no al desarrollo de competencias históricas. Dentro de estas competencias se subraya la importancia de favorecer la empatía histórica como un medio para entender los hechos del pasado desde una perspectiva más analítica y reflexiva, entendiendo el actuar de las personas desde sus particulares y complejas realidades. Se plantea el uso de *Digital Storytelling* (Narración Digital) como una alternativa para contribuir al desarrollo de las habilidades digitales y como un medio que permite enlazar al conocimiento con la emoción y el pensamiento crítico, evitando que las explicaciones de los niños surjan desde el presentismo histórico y en cambio, emerjan impregnadas de una empatía en la que se analizan los aspectos sociales, políticos, culturales y económicos que caracterizan y determinan a cada periodo. Como elementos sustanciales de *Digital Storytelling* se sugiere el empleo de videos e historietas digitales.

Palabras clave: enseñanza de la historia, tecnologías de la información y la comunicación (TIC), narrativa, educación primaria^{<?>}.

INTRODUCCIÓN

Las clases de Historia en educación básica continúan ancladas a las estrategias que durante años han sido empleadas por los profesores, estrategias que han pretendido garantizar, como objetivo final, que los alumnos recuerden los hechos fundamentales que forman parte de la historia y que traten de ubicarlos en el tiempo. Muchas concepciones sobre la Historia han intentado dar un giro a esa visión tradicional de enseñar y aprender; pues tal como enfatizan Carretero y Montanero (2008) “la enseñanza de la Historia tiene como finalidad fundamental que los estudiantes adquieran los conocimientos y actitudes necesarios para comprender la realidad del mundo en que viven” (p.134). Aprender historia, por tanto, no sólo consiste en poseer conocimientos, sino que se traduce también en el desarrollo de habilidades y actitudes.

Se hace necesario dejar atrás la historia pragmática cuyo objetivo era informar y transmitir saberes, porque al convertirse en objeto de aprendizaje escolar sólo se esforzaba por lograr que los niños conocieran una determinada cantidad de hechos históricos y que fueran capaces de ordenarlos cronológicamente (Orradre y Swarzman, 2009). De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011), “la Historia contribuye a entender y analizar el presente, planear el futuro y aproximar al alumno a la comprensión de la realidad y sentirse parte de ella como sujeto histórico” (p. 145). Lograr que los niños se sientan parte de la historia se convierte en una tarea titánica porque, dadas sus características evolutivas, es difícil que puedan asumir conductas empáticas que les permitan ponerse en el lugar de otros y entender bajo qué circunstancias se tomaron esas decisiones en el pasado.

Pluckrose (2002), menciona que la Historia “es una comprensión de los actos humanos en el pasado, una toma de conciencia de la condición humana en el pasado, y una percepción de cómo hombres, mujeres y niños vivían y respondían a los sucesos en el pasado” (p. 17). Para lograr que los alumnos puedan situarse en ese pasado, percibiendo las formas de vida y tratando de entender una realidad lejana y muchas veces totalmente ajena, se hace necesario un bagaje de conocimientos históricos, pero también una buena dosis de empatía; con estos elementos, la tarea de entender cómo y por qué ocurrieron los hechos históricos se vuelve mucho más accesible.

Es posible afirmar que una gran cantidad de estudiantes posee escasa conciencia de las semejanzas y diferencias de tipo socioeconómico, político o cultural que caracteriza a las diferentes épocas históricas, esto origina en ellos una tendencia *presentista* que con frecuencia acompaña todos sus razonamientos (Carretero y Montanero, 2008). Bajo este presentismo, las explicaciones de los hechos históricos reiteradamente obedecen a una visión simplista que interpreta el pasado con base en las características del presente; para elaborar estas explicaciones no se retoman los elementos característicos de cada época, sino que se piensa el hecho histórico como si las condiciones en las que se desarrolló correspondieran a las actuales y esto jamás permitirá que se analice el pasado desde el contexto específico en el que ocurrió.

Lo anterior implica que se haya vuelto ineludible cambiar la forma en la que acercamos la historia a nuestros alumnos, y que se convierta en urgente el optar por estrategias que les ayuden a percibir cómo era cada uno de los acontecimientos que se analizan en el aula. Para lograrlo es necesario conocer la vida cotidiana de las personas en diferentes épocas; saber cómo se transportaban, cómo vestían, cómo se divertían, qué tipo de música escuchaban, cómo eran sus viviendas, a qué jugaban los niños y otras tantas cosas que les permitirán situarse en el tiempo histórico y tratar de entender lo que ahí ocurrió. Tal como afirmara Bloch (2000), “el pasado es, por definición, un dato que ya nada habrá de modificar. Pero el conocimiento del pasado es algo que está en constante

progreso, que se transforma y se perfecciona sin cesar” (p. 61). Es decir, se trata de innovar, día a día, la forma de enseñar el pasado a las nuevas generaciones mediante técnicas que faciliten su comprensión y la vuelvan mucho más accesible para todos.

DESARROLLO

Las ventajas de construir una empatía histórica

Para muchos autores la empatía histórica es una habilidad que involucra aspectos de tipo cognitivo y afectivo, tiene una estrecha relación con la posibilidad de entender las acciones que los hombres llevaron a cabo en el pasado, desde la perspectiva de ese pasado (Díaz Barriga, 1998). A pesar de involucrar elementos afectivos, esto no significa que los alumnos deban compartir o avalar esas acciones, pues “es necesario recordar que comprender históricamente no significa justificar” (Carretero y Borrelli, 2010, p. 126). En síntesis: buscamos que los niños entiendan las razones por las que actuaron Porfirio Díaz o Antonio López de Santa Anna, por ejemplo, pero no que justifiquen sus decisiones o las consideren correctas.

Mirar el pasado desde el pasado y no desde el presente, debe ser una habilidad cognitiva que la escuela se encargue de desarrollar, porque cuando se utilizan valores morales ligados al hoy, los niños y jóvenes quedan imposibilitados para explicarse el porqué de algunos hechos históricos, “se promueve así una visión presentista o poco empática sobre los acontecimientos históricos” (Carretero y Borrelli, 2010, p. 118).

Los alumnos no son capaces de ponerse en el lugar de los actores sociales, porque desconocen las situaciones contextuales que les rodeaban y eso les impide situarse en el contexto histórico. El presentismo “es un sesgo egocéntrico, relacionado con una carencia de empatía histórica, que se traduce en una dificultad para comprender las acciones y emociones de los actores en su contexto histórico” (Grant, 2001, citado en Carretero y Montanero, 2008, p. 136).

Cada asignatura en la escuela primaria tiene propósitos específicos y es importante reconocer que “aquello que distingue a la historia de cualquier otro saber es su singular potencial humanístico; es decir: el hecho de que brinda a las personas anclajes identitarios cercanos y a la vez amplía sus horizontes a los de toda la humanidad” (Carretero, y Kriger, 2010, 59). Ningún espacio curricular proporciona al docente tantas oportunidades para conocer la riqueza cultural del país y del mundo, así como para acercarse a la vida de personajes que han sido cruciales para el destino de la nación y de toda la humanidad; con todo ello es posible crear una identidad nacional, pero también forjar la conciencia de los niños como ciudadanos universales. En virtud de la importancia que adquiere la empatía histórica para el desarrollo del pensamiento histórico y para la conformación de una identidad nacional, es recomendable que los profesores de educación básica trabajen con los contenidos del programa de manera tal, que desde pequeños, los niños lleven a cabo acciones que les posibiliten ponerse en el lugar del otro y tratar de entender realidades desde la óptica de quien vive en esa realidad.

No basta únicamente con diseñar estrategias y actividades que favorezcan la empatía histórica en el aula, es preciso también que los docentes conozcan los estadios a través de los cuales los pequeños van transitando antes de lograr separar su punto de vista personal, de aquel que pudieran tener los actores sociales en un contexto histórico distinto del suyo. Domínguez (1986) elabora una secuencia de cuatro estadios y los delimita perfectamente explicando las características que tiene

cada uno de ellos (Tabla 1); con base en esta información, los profesores pueden ubicar a sus estudiantes en alguno de los estadios, atendiendo a las conductas y actitudes que asumen durante el proceso de trabajo.

Tabla 1. Estadios en la construcción de la noción de empatía histórica.

ESTADIOS	CARACTERÍSTICAS
Estadio I	Los alumnos asumen que las personas del pasado eran intelectual y moralmente inferiores a las personas de hoy. No juzgan necesario considerar los motivos de los agentes históricos para explicar el porqué de su actuación.
Estadio II	Los alumnos identifican cualidades humanas que existen entre las personas del pasado y las de hoy. Tratan de explicar los motivos de las acciones, pero sus explicaciones son estereotipadas y ahistóricas.
Estadio III	Los alumnos intentan ponerse en el lugar del agente histórico y considerar sus circunstancias particulares. Hay empatía, pero no genuinamente histórica, porque se analiza el hecho desde el presente y desde un punto de vista personal.
Estadio IV	Los alumnos consideran la situación y el punto de vista probable de los agentes históricos. Intentan separar su punto de vista personal y recrear un mundo mental diferente; en este nivel alcanzan una empatía histórica genuina.

Fuente: Creación personal a partir de las aportaciones de Domínguez (1986).

Como puede se puede observar, esta clasificación por estadios concibe el desarrollo de la empatía histórica como un proceso evolutivo que se va dando de manera progresiva a medida que los estudiantes van consolidando habilidades intelectuales y accediendo a nueva información, lo cual les posibilita tareas de análisis mucho más complejas. Resulta importante señalar que los estadios de empatía histórica están muy ligados a la edad, pero no es un elemento determinante, existen otros aspectos que influyen en gran medida. Lo que sí parece muy claro es el hecho de que el estadio IV, dadas sus características y la minuciosidad que implica, contiene requerimientos que difícilmente podrán alcanzar los alumnos de educación primaria, la gran mayoría de ellos lo conseguirá hasta que curse la educación secundaria.

¿Por qué incorporar el *Digital Storytelling* en las clases de historia?

Por años, los docentes han recurrido a la narración como estrategia central para la enseñanza de la historia. Los elementos del *storytelling* (narración) pueden ser recuperados por los docentes desde dos perspectivas: contar y exponer la clase o emplear materiales digitales para narrar las historias. El profesor tiene la opción de elegir entre la oralidad y transmisión del conocimiento a partir de la narración personal u optar por el formato digital a través de historietas y videos. La narración digital facilita la función didáctica porque ayuda a los alumnos a mejorar el nivel de comprensión a través del reconocimiento de los personajes, escenarios y del argumento principal.

Es preciso reconocer, tal como lo afirma Miège (2010), que la gran mayoría de los sectores profesionales y de los ámbitos sociales, están determinados por el uso de una extensa gama de herramientas informáticas y de servicios relacionados con ellas; esto ocurre tanto en países desarrollados, como en vías de desarrollo, incluyendo también a los países más pobres. Negar esta realidad o restarle importancia en las instituciones escolares definitivamente tendrá un efecto negativo para cualquier nación, pero especialmente para los países y sectores más desfavorecidos, pues incrementará aún más la enorme brecha que ya existe entre las personas, despojándolas de la posibilidad para acceder a herramientas esenciales para su desarrollo y dejándolas en desventaja para toda la vida.

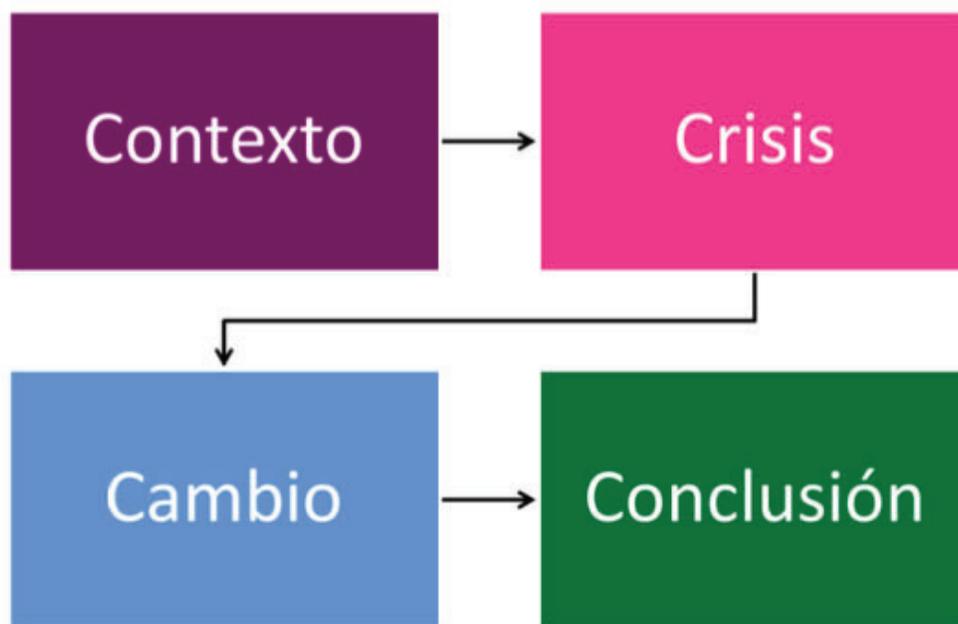
Los escenarios actuales están provistos de una amplia variedad de actividades en las que el uso de las TIC es fundamental; a la escuela le corresponde asumir su papel como formadora y habilitadora en el manejo consciente de estos recursos. Todos los profesores de hoy en día reconocen que la tecnología digital representa una parte importante en la educación de los estudiantes; sin embargo, aún no tienen mucha claridad respecto a la forma cómo pueden incorporarla en la escuela (Prensky, 2013). Es esta falta de claridad lo que lleva a los docentes a tomar decisiones equivocadas: muchos de ellos optan por inundar sus aulas de recursos digitales y otros crean espacios curriculares adicionales para ‘enseñar’ a emplear la tecnología; estas decisiones y otras tantas que llevan a cabo los profesores están impregnadas de buenas intenciones, pero carecen de un fundamento teórico que posibilite un uso pertinente y eficiente de las TIC.

Enmarcar las razones acerca del uso de los recursos digitales en un contexto teórico permitirá a los docentes acercarse a razones totalmente válidas para emplear las TIC, evitando, como sucede generalmente, que se justifique su utilización en forma empírica y que se induzca, como señala Miège (2010), a “conclusiones recurrentes” (p. 22) en las que esgrimen argumentos no válidos o que terminan rechazando su incorporación en las aulas porque consideran que causan más daños que beneficios. La Secretaría de Educación Pública (2011) ha reconocido la importancia de las TIC y en el afán de promover su uso en la Educación Básica planteó los Estándares de Habilidades Digitales para Todos (HDT), los cuales buscan que los alumnos sean capaces de ser:

- Competentes para utilizar las Tecnologías de la Información
- Buscadores, analizadores y evaluadores de la información
- Solucionadores de problemas y tomadores de decisiones
- Usuarios creativos y eficaces de herramientas de productividad
- Comunicadores, colaboradores, publicadores y productores
- Ciudadanos informados, responsables y capaces de contribuir a la sociedad (p. 270).

Cuando el profesor actualiza la narración de la historia a través del uso de *Digital Storytelling* logra contribuir al desarrollo de habilidades digitales y establecer un vínculo enorme con sus alumnos, porque al presentar un contenido escolar a través de una historia digital es posible simplificar la información y potenciar la comprensión del conocimiento. En la narración intervienen tres elementos fundamentales “la memoria -esencial como medio de anclaje-, las emociones -efectos que enlazan a la memoria y la comprensión- y el pensamiento crítico –el resultado de la conexión entre Storytelling y docencia– (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey [ITESM], 2017, p. 10). Existen múltiples formas de estructurar una narración digital, pero sin duda alguna, la que ha alcanzado una mayor popularidad es la de las Cuatro “C” (Figura 1).

Figura 1. Estructura para narrar historias a partir de las cuatro “C”.



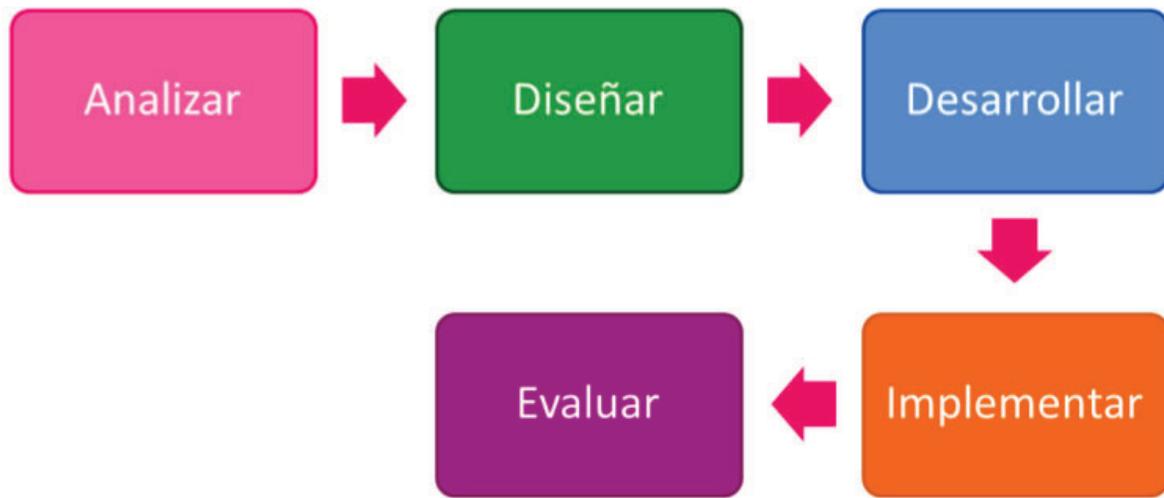
Fuente: Elaboración personal a partir de Lambert (2006), citado en ITESM (2017).

En este método propuesto por Joe Lambert (2006), fundador del *Storycenter* en California, es primordial que durante la narración de las historias se incorporen los cuatro momentos fundamentales, independientemente del tema que se aborde y de la naturaleza de la historia que se cuente. Probablemente algunos profesores logren incluir otros momentos más, pero es preciso mantener las cuatro “C”, en las cuales el narrador:

1. Establece un universo inicial que todos puedan comprender (Contexto).
2. Enfatiza un acontecimiento imprevisto (Crisis).
3. Continúa con la narración de las acciones derivadas de ese acontecimiento (Cambio).
4. Finaliza con una situación específica en la que se refleja el aprendizaje adquirido durante esa experiencia (conclusión) (ITESM, 2017).

Cuando los docentes cuentan estas historias, tocan las emociones de los niños que los escuchan, “los hacen enojar, reír, llorar y hasta sentir miedo, lo cual representa un agudo contraste con una exposición donde no se utiliza la narración, que no llega a sensibilizar de la misma forma a las personas” (ITESM, 2017, p. 6). La narración digital tiene un enfoque atractivo para la enseñanza y el aprendizaje, sin embargo, la planificación cuidadosa es muy importante para lograr resultados positivos; si se inicia el trabajo sin planificar algunos aspectos centrales, la tarea puede volverse abrumadora. El marco de diseño instruccional conocido como ADDIE (Analizar, Diseñar, Desarrollar, Implementar y Evaluar), puede convertirse en una excelente alternativa para organizar las actividades y lograr buenos resultados (Figura 2).

Figura 2. Diseño instruccional ADDIE, sugerido para el trabajo con *Digital Storytelling*.



Fuente: Elaboración personal a partir de Robin y McNeil (2012), citados en Sepp y Bandi-Rao (2015).

Emplear el diseño instruccional ADDIE para el diseño de las narraciones digitales implica considerar, cada una de sus fases, algunos aspectos fundamentales que permitirán atraer el interés de los alumnos hacia el tema y alcanzar los objetivos propuestos en el currículum, lo cual se traducirá en mejores resultados. Robin y McNeil (2012), citados en Sepp y Bandi-Rao (2015), señalan las tareas implicadas en cada una de las acciones que considera el ADDIE:

- Analizar: determinar qué contenidos del currículum se incluirán en la narración; considerar los intereses y las necesidades particulares del grupo, así como sus habilidades; decidir qué tecnología funcionará mejor; verificar el acceso a la tecnología requerida e identificar posibles servicios de apoyo.
- Diseñar: planificar la logística para la implementación técnica y pedagógica.
- Desarrollar: elegir un tema y elaborar la narración digital; diseñar una rúbrica que posibilite la evaluación de los contenidos incluidos.
- Implementar: presentar la narración digital a los alumnos, incluir actividades adicionales que permitan abordar los contenidos considerados en la temática (dibujar, modelar, elaborar mapas mentales o conceptuales, explicar, debatir, entre otras).
- Evaluar: Evaluar el proyecto de acuerdo con la rúbrica, llevar a cabo un proceso de retroalimentación de los estudiantes a partir de los resultados obtenidos.

Una ventaja que los profesores obtienen al incluir el *digital storytelling* en sus clases de historia es la posibilidad de abordar, a través de un relato, los cuatro ámbitos de análisis que sugieren los programas de estudio vigentes (Figura 3). Para la Historia, resulta sumamente importante que los alumnos puedan construir una visión que integre la multiplicidad de factores que pueden incidir en el desarrollo de un hecho histórico.

Figura 3. Dimensiones de análisis que se emplean en el estudio de la Historia.



Fuente: Elaboración personal, a partir de los planteamientos de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011, p. 155).

Abordar la Historia desde estas perspectivas ayudará a concebirla de una manera mucho más completa, pues no sólo se analizará la vida y acciones de los personajes centrales en los hechos históricos, sino que se podrá indagar sobre aspectos fundamentales relacionados con lo que día a día las personas de esa época debían enfrentar. Esta tarea será primordial para que los alumnos puedan encontrarle un sentido al análisis del pasado, porque “el estudio de la vida cotidiana le permite, además, la posibilidad de establecer relaciones entre los diferentes elementos de análisis de la realidad social (lo político, lo económico, lo social, etcétera), observar los cambios y permanencias, vincular lo actual al pasado” (Orradre y Swarzman, 2009, p. 210).

Aportes del *Digital Storytelling* en el desarrollo de la empatía histórica

La historia se ha caracterizado por una escasa popularidad entre los alumnos de educación básica; el exceso de información que se presenta, aunado al hecho de que muchos profesores intentan que ésta sea recordada en forma precisa y desvinculada, hace que el rechazo hacia ella se multiplique. Es necesario reconocer que “enseñar historia a los niños reviste una gran complejidad y que esa complejidad puede disminuir si el docente recurre a nuevas representaciones del tiempo histórico” (Pagès y Santisteban, 2010, p. 281). Estas nuevas representaciones del tiempo histórico deberán aproximarse a las necesidades de formación que los niños tienen, pero también a los intereses que manifiestan día a día, porque sólo así se conseguirá que los pequeños desarrollen las competencias que los programas de estudio plantean.

Recurrir al uso de las TIC es una decisión que conlleva múltiples beneficios, tanto para los niños como para el profesor, y los recursos que se diseñan a partir de ellas son una excelente opción para desarrollar la empatía histórica, tan necesaria porque “es crucial que el aprendizaje de la Historia ayude a los alumnos a superar la óptica localista y presentista con que juzgan el mundo en que viven” (Díaz Barriga, 1998, p. 44). Algunos recursos que pueden considerarse dentro de esta categoría son los videos sobre acontecimientos históricos y las historietas digitales con tintes históricos.

a) Videos sobre acontecimientos históricos

Respecto al uso de los videos durante clase, los profesores pueden decidir emplear alguna de las siguientes opciones: revisar las alternativas que ya existen en internet sobre el tema que se desea abordar o diseñar sus propias propuestas. Cada una de estas opciones conlleva tanto ventajas como limitantes y la elección estará determinada en gran medida por las habilidades digitales con las que cuente el docente; pero en ambos casos le reportará amplios beneficios, entre los que se podrían destacar:

- Es posible emplearlos en el aula, pero también compartirlos a través de diferentes medios.
- Posibilitan la presentación de los contenidos en forma interesante, atractiva y eficiente.
- La vida útil de los contenidos en estos formatos es muy amplia.
- Pueden reutilizarse con fines distintos a los planteados originalmente o para abordar otros contenidos.
- Permiten que diversos públicos accedan con facilidad a los materiales.
- Integran diversos lenguajes y representaciones.

Un aspecto ideal sería que los profesores diseñaran sus propios videos, intentando responder a las características de sus alumnos y a los contenidos que enmarca su programa de curso; sin embargo, también es posible que recurran a propuestas elaboradas por otros profesionales, siempre y cuando la selección la realicen tomando en cuenta parámetros que los lleven a elegir los videos que mejor se ajusten a la realidad de sus aulas. De acuerdo con De Pablos y Cabero (1990), la decisión de insertar videos en el aula requiere de un trabajo previo por parte del profesor, el cual incluye que se diseñe la dinámica que creará con el medio: los momentos en los que pasará el videomensaje, las preguntas que formulará durante la clase, los espacios de corte para intervalos. Todo lo anterior significa que el docente deberá conocer a fondo el contenido del video y para ello deberá verlo y analizarlo con atención para poder explotar sus posibilidades al máximo.

Figura 4. Video sobre la vida cotidiana durante el Porfiriato.



Fuente: Video creado por *Walking Animación*, recuperado de YouTube.

Tabla 2. Destrezas cognitivas en la explicación contextualizada o por empatía histórica.

Destreza cognitiva	Características
Identificar y analizar desde el presente.	El estudiante logra identificar y analizar, desde la perspectiva de un historiador en el presente, las circunstancias en las que ocurrió un hecho del pasado (decisiones, acciones, comportamientos, actitudes).
Identificar y explicar desde la perspectiva de su época.	El estudiante logra identificar las ideas, mentalidad, creencias, escala de valores de la gente del pasado para explicar el porqué de las decisiones, acciones, comportamientos y actitudes.
Analizar e interpretar la relación entre las ideas de la gente del pasado.	El estudiante logra analizar las intenciones, mentalidad y actitudes de la gente del pasado e interpreta cómo éstas determinaron las formas de vida de la época (condiciones materiales, organización social y política).
Distinguir y comparar las ideas de hoy y de otra época.	El estudiante logra comparar y establecer una distinción entre la mentalidad, las creencias, la escala de valores y las actitudes que existen en la actualidad, con las que prevalecían en otra época en relación a distintas cuestiones.

Fuente: Adaptación personal de las aportaciones de Domínguez *et al.* (2017).

CONCLUSIONES

Tal como afirma Domínguez (1986), cuando se habla de “comprender el pasado”, la frase resulta en extremo ambigua y se puede entender de diferentes maneras: desde explicarse el proceso de evolución de toda la humanidad a lo largo de la historia, hasta dar sentido a un pequeño hecho individual del pasado, incluyendo todos los niveles intermedios que se quieran distinguir. Sin embargo, lo que sí parece claro es que para entender los fenómenos históricos se deben analizar las condiciones específicas en las que se llevó a cabo cada uno de ellos y esto implica considerar la vida cotidiana de las personas (los escenarios donde se llevaron a cabo los acontecimientos) y no sólo las actividades de los actores centrales.

El aprendizaje de la historia, tal como se ha venido haciendo hasta hoy, ocasiona que los niños posean muchos conocimientos sobre el pasado; sin embargo, estos conocimientos se convierten en datos que no les resultan significativos a los pequeños porque no alcanzan a comprender cuál es el papel que tienen en el presente, ni cuál es la relación que guardan entre sí. Visto de esta manera, el conjunto de conocimientos históricos “es como un cajón donde lo guardamos todo mezclado, donde tenemos una gran cantidad de objetos desorganizados, algunos de los cuales no sabemos ni tan sólo que los poseemos o no sabemos con qué relacionarlos” (Pagés y Santisteban, 2010, p. 285). Esto quizá represente el mayor obstáculo para conseguir que los alumnos se interesen por acercarse de manera personal a los contenidos históricos, en las sesiones de clase los hechos se fragmentan, no se relacionan con la vida cotidiana y pierden la posibilidad de adquirir un verdadero sentido.

Incorporar recursos digitales en el aprendizaje de la historia podría significar una decisión acertada, pues es preciso reconocer que en la actualidad “las TIC representan de manera irreversible un papel protagonista tanto en las actividades profesionales como en la vida privada o

en el espacio público” (Miège, 2010, p. 16). Por lo tanto, la escuela no puede, ni debe, excluir su uso en las aulas, sino proponer recursos que favorezcan su inclusión como mediadora de aprendizajes. Bajo estos argumentos, el digital storytelling podría ser una de las mejores alternativas para enseñar historia.

REFERENCIAS

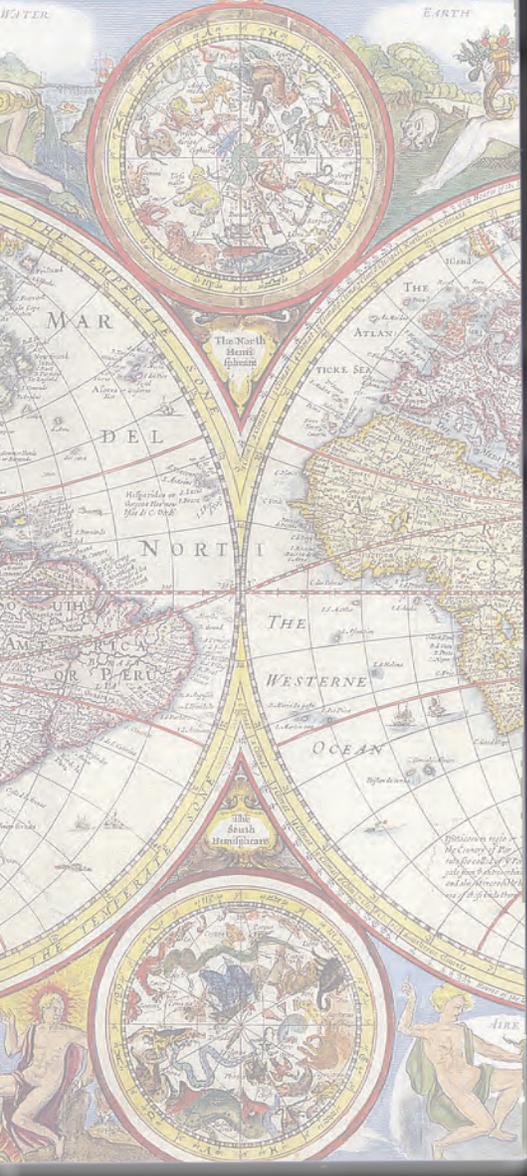
- Bloch, M. (2000). *Introducción a la historia*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Carretero, M. y Borrelli, M. (2010). La historia reciente en la escuela: propuestas para pensar históricamente. En Carretero, M. y Castorina, J. A. (coords.). *La construcción del conocimiento histórico: Enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. y Kriger, M. (2010). Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares. En Carretero *et al.* (coords.). *La construcción del conocimiento histórico*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. En *Cultura y Educación*, 20(2), pp. 133-142. Recuperado de http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza_aprendizaje_historia.pdf
- De Pablos, J. y Cabero, J. (1990). Propuestas para la utilización del video en los centros. *Revista de Educación*, (291), 351-370. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=477>
- Díaz-Barriga, F. (1998). Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. *Perfiles Educativos*, (82) pp. 40-71. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208204>
- Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y “empatía”. *Infancia y Aprendizaje*, (34), 1-21.
- Domínguez, J., Arias, L., Sánchez, R., Egea, A. y García, F. (2017). Primeros resultados de una prueba piloto para evaluar el pensamiento histórico de los estudiantes. *Clio & Asociados: La historia enseñada*, (24) 38-50. Recuperado de: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClioyAsociados/article/view/6672/9994>
- Guzmán, M. (2011). El comic como recurso didáctico. *Didáctica Magna*, (10) pp. 122-131. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3628291>
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2017). Storytelling. EduTrends. Recuperado de <https://observatorio.tec.mx/edutrends-storytelling/>
- Miège, B. (2010). La cuestión de las TIC: hacia nuevos planteamientos. En de Moraes, D. (Comp.) *Mutaciones de lo visible: Comunicación y procesos culturales en la era digital*. Buenos Aires: Paidós.
- Orradre, A. M. y Swarzman, J. H. (2009). ¿Qué se enseña y qué se aprende en historia? En B. Eisenberg y S. Alderoqui (Comps.). *Didáctica de las Ciencias Sociales: aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la Educación Primaria. *Cuadernos CEDES*, 30(82), pp. 281-309. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n82/02.pdf>
- Pluckrose, H. (2002). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Morata/Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Prensky, M. (2013). *Enseñar a nativos digitales*. México, D. F.: SM.

- Secretaría de Educación Pública (2011). Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro: Educación Básica. Primaria. Quinto grado. México, D. F.: Autor.
- Sepp, M. y Bandi-Rao, S. (2015). Creating an Effective Model for Digital Storytelling in the ESL Writing Class. Recuperado de: https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1033&context=bm_pubs

Aportaciones a la didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales, de María del Rocío Rodríguez Román y Ma. Gabriela Guerrero Hernández (compiladoras), terminó de imprimirse en Octubre de 2019. En su composición se utilizaron los tipos. NewBskvll BT 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15 y 48. El cuidado de la edición estuvo a cargo de las autoras. Formato interior y diseño de portada de Érika del Ángel Esquivel.



WORLD Drawne according to the truest Descriptions latest Disc



MAR DEL

NORTH

THE AMERICAN OR PERU

THE WESTERNE OCEAN

AIRE