



APROXIMACIONES / MULTIDISCIPLINARIAS E INTERDISCIPLINARIAS

LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y LA EDUCACIÓN HISTÓRICA

2020

Escuela Normal Superior de Querétaro
Universidad Pedagógica Nacional 22 - A Querétaro
Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Filosofía
Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México
Red de Especialistas de Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia
Seminario de Cultura Mexicana, Corresponsalía Querétaro

DIRECTORIO

Gobernador Constitucional del Estado de Querétaro

MVZ. Francisco Domínguez Servién

Secretario de Educación

Lic. José Alfredo Botello Montes

Director de Educación

Lic. René Rentería Contreras

Director de la Escuela Normal Superior de Querétaro

Lic. Jesús Hernández Briseño

Presidente del Comité científico y coordinador de la obra

Siddharta Alberto Camargo Arteaga

Lista créditos del comité científico

Cuerpo Académico “Lenguaje comprensivo y práctico en la formación docente” y académicos de la Escuela Normal Superior de Querétaro:

- María Concepción Leal García
- Sara Suleyma Rivera Soto
- Gabriela Valeria Villavicencio Valdez
- Rogelio González Hernández
- Jannet Guadalupe Figueroa Hidalgo
- Jesús Alejandro Báez Rodríguez

Cuerpo Académico “Historia de la educación y educación histórica” de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco:

- Belinda Arteaga Castillo
- Edith Castañeda Mendoza
- Andrea Torres Alejo
- Andrea Meza Torres

Universidad Autónoma de Querétaro

- Paulina Latapí Escalante

Comunidad Normalista para la Educación Histórica

- José Martín Hurtado Galves
- Maricarmen Cantú Valadez
- Martina Alvarado Sánchez
- Martín Escobedo Delgado

Todos los derechos reservados. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización expresa de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

D.R. © 2020 Escuela Normal Superior de Querétaro (por la presente edición)

D.R. © 2020 Los autores de sus respectivos textos, Colón 14, Centro Histórico, C.P. 76000

TEL: 2144941 Querétaro, Qro.

ISBN: 978-607-9435-12-7



APROXIMACIONES MULTIDISCIPLINARIAS E
INTERDISCIPLINARIAS A LA
HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y LA EDUCACIÓN HISTÓRICA



INTRODUCCIÓN / Belinda Arteaga Castillo. Siddharta Camargo A.

PRIMERA PARTE / EDUCACION HISTORICA

Conocimientos y saberes de los profesores de primaria sobre la conquista de México: una exploración a través de la lectura de fuentes históricas. / Geovanny Bello Cortés / Gerardo Morales García _____ 21

Las Prácticas de Evaluación del Desempeño de los Alumnos en la Asignatura de Historia en la Escuela Primaria para la Mejora Continua. / Paloma Zareth Bravo Cruz / Juan Ramírez Cortes _____ 32

La evaluación de la visita guiada como estrategia para el desarrollo del pensamiento histórico. / José Antonio Rodríguez Cardeño / Martha Patricia Aguilar Romero _____ 41

4 El uso de la Tecnología de la información y la comunicación para enseñar Historia en el aula. / Maestro Jorge Alfonso Carmona Soto _____ 52

Expresiones de la memoria colectiva en el espacio escolar. Un punto de partida para la pedagogía de la memoria. / Olivia Carmona Fuentes _____ 65

La escritura fragmentada, una experiencia de la enseñanza de la historia en nivel primaria. / Martha Teresa Castillo Romero _____ 74

Estudio de mi entidad, Estado de México: ¿Una oportunidad para la construcción de la ciudadanía?. / Casandra Chávez Mora _____ 81

Jörn Rüsen y los cuatro niveles de conciencia histórica. / Hugo Cruz Varela _____ 90

Percepción de los estudiantes sobre la historia económica en una escuela preparatoria del oriente del Estado de México. / Omar Cruz Azamar _____ 99

Educación histórica. Un aprendizaje desde el aula. / Dra. Raquel Díaz Galván _____ 109

Los procesos de evaluación en la enseñanza de la historia: Una experiencia del normalista en su documento de titulación. / Sergio Adolfo Dueñas García / Francisco Rodríguez Gómez / Néstor Ricardo Vega Medina _____ 118

El uso de las TIC en el proceso de aprendizaje de la Historia en alumnos de Secundaria. / Dr. Daniel Gómez Macedo/ Mtra. Lilian Berenice Soto Arteaga/ Prof. Uzziel Aminadab Lázaro Santos _____ 133

Concepción de tiempo histórico de los alumnos de un Centro de Educación Extraescolar (CEDEX) de la Ciudad de México. / Andrés García Escamilla / Ximena Shui-En Lara Ramírez _____ 143

La formación inicial en la metodología situación-problema para la enseñanza de la historia. / Roberto Leyte Rodríguez / María de Jesús Yolanda Tapia Torres _____ 153

Enseñanza-aprendizaje del conocimiento histórico en preescolar. Coyuntura en el sistema educativo mexicano. / Daniela Patricia Lica Aguilar _____ 164

El uso de fuentes históricas en aulas escolares. Una propuesta de Lección Basada en el Documento para la enseñanza de la historia: Cantando por la Revolución. La figura del *Che Guevara* en la música latinoamericana de la década de 1960. / Luis Garcés Aspée _____ 170

Historias y cartografías familiares, una propuesta didáctica para la comprensión del conflicto armado en Colombia y la no repetición. / Martín Luque Nariño _____ 182

La investigación histórica como propuesta didáctica para el desarrollo del pensamiento histórico. / Manuel Morales Romero _____ 193

Descolonizar la narrativa histórica "Universal" en la educación secundaria y transitar hacia una pedagogía de la liberación. / Dennis Saúl Miranda Palomares _____	209	La competencia etnográfica; una herramienta imprescindible en el desarrollo de la conciencia histórica en los alumnos de la Escuela Normal de Zumpango. / Prof. Marcelino Jaime Godínez Avelino / Mtro. Gabriel Flores Bautista _____	302
Ajustes razonables para la enseñanza de la Historia: Discapacidad, discapacidad múltiple y Trastornos Generalizados de Desarrollo. / Alejandro Moreno Lozano / María Esther Paredes Mercado / Aída Edna Amezcua Gutiérrez _____	215	Una mirada al mundo cotidiano y a las actividades de los abuelos y las abuelas de los niños de la escuela primaria "Hermenegildo Galeana" Santa Ana Tlapaltitlán, Toluca. / Gloria Gutiérrez Romero _____	312
Museo de aula, el devenir de una didáctica de la historia para la formación de docentes de preescolar. / Mtro. Alberto Armando Ponce Cortés / Mtro. Luis Bernardo Ríos García _____	224	Educación histórica: Reflexiones para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes normalistas. / Dra. Ma. Eufrocina Olivas Celis _____	324
Evaluación diagnóstica de los conceptos de primer y segundo orden en segundo grado de secundaria. Un estudio de caso. / Rogelio Bugdud Guerrero / Brenda Berenice Ochoa Vizcaya _____	236	¿Un modelo educativo único para un país diverso?, ¿Qué historia enseñar si pensamos en formar una ciudadanía crítica?. / Dení Trejo Barajas / Melissa Lara Flores _____	334
El cine como herramienta de apoyo para la enseñanza de la historia. Documental <i>El Grito</i> y el 68. / Román Gonzalo Olicón Hernández _____	245	La educación militar en el México posrevolucionario. / Jorge Alberto Vidal Urrutia _____	343
Educación histórica, pensamiento histórico y ambientes de aprendizaje a través del cómic. Lectura y apropiación de Maus. / Flor Vanessa Peña del Río _____	252	Propuestas para el desarrollo de conciencia histórica desde la metodología de la educación histórica en la materia de historia de México para tercero de secundaria. / Sara Garrido Contreras _____	351
La construcción de pensar históricamente como categoría analítica para la enseñanza de la historia. / Vladimir Rojas Duarte _____	264	El cine documental: dispositivo para la comprensión del hecho histórico en la formación de docentes de educación secundaria. / Víctor Ambrosio Espinoza Chávez _____	361
La formación de un pensamiento crítico a través de la resolución de problemáticas históricas en la Educación Media Superior. / Roberto Daniel Salgado Pérez _____	273	Aprender, construir, y hacer historia: el caso del proyecto de titulación de un pedagogo de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. / Rodolfo Mondragón _____	371
Las teorías del aprendizaje y el desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica. Debate teórico. / Azucena Villa Ogando _____	284	Pensamiento Histórico y Didáctica: una cartografía posible. / María Celeste Cerdá / María Noel Mera _____	380
La noción de cambio para el inicio del desarrollo del pensamiento histórico en niños de 7 a 8 años. / L.E.P. Yessica María Hernández García _____	292	La pintura colonial: un medio de aprendizaje para la enseñanza de la historia. / Jaquelin Hernández Jiménez _____	391

Experiencia docente: la gaceta como recurso didáctico para el aprendizaje de la historia. / Andrea Aldana Vargas / Paola Florisel Mejía Reséndiz _____	Estado de las habilidades y destrezas históricas desarrolladas en los alumnos de las escuelas normales del país. / Job Valenzuela Paredes / Michelle Swi Romero Castillo / Claudia Rocío Rivera Kisines _____
400	503
Relevancia y evidencia histórica: conceptos que rescatan la importancia del pasado artístico novohispano en los alumnos de tercero de secundaria. / Alma Alondra Solis Avilez _____	Estrategias didácticas para favorecer el proceso inicial del desarrollo del tiempo histórico en un segundo grado de preescolar. / Lourdes Altamirano Olivo / Luz María Sánchez Espino _____
410	510
Mis primeros pasos con Clío. El desarrollo del pensamiento histórico en tercer grado de primaria. / Victoria González Juárez _____	Las efemérides para el aprendizaje de Historia de México en la Educación Media Superior. / Ximena Gutiérrez Tututi _____
422	522
El oficio de enseñar. Reflexiones de la práctica docente en nivel bachillerato. / Rivera Ruiz Cecilia Gabriela _____	Una mirada comparativa al discurso de la "diversidad". La educación básica en México frente a lo indígena. / Gerardo Emmanuel García Rojas _____
440	530
Rompiendo paradigmas en la enseñanza de la historia para la formación de un ciudadano ideal. / Valenzuela Bracamontes María de los Ángeles / Rivera Kisines Claudia y Rocío / Morales Bayona Mayré _____	El museo como recurso para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia. / Marcela Alba Santoyo / Damaris Guadalupe Gamez Medrano / María Aresvi Luján Rosales _____
447	535
6 La Educación Histórica, Formación De Formadores: Una Experiencia Profesional. / Mtra. Rosalva Lemus Vera _____	El cambio y la continuidad en la gastronomía mexicana para la enseñanza de la historia. / María Guadalupe Velázquez Calderón _____
456	542
Conoce tu ciudad. / Castañeda Peralta Francisco Javier / Origel de la Cruz Omar Octavio / Bravo Albarrán Luis Enrique _____	La educación histórica: reflexiones y alternativas didácticas experimentadas en mis prácticas docentes de séptimo semestre. / Diego de Jesús Rivas Morales / Marco Antonio Sánchez Daza _____
464	548
Las concepciones de los futuros educadores en torno a la educación histórica en el nivel preescolar. / Mtra. Martha Sánchez Tablas / Mtra. Teresa Peña Rodríguez _____	La enseñanza de la Historia. La deconstrucción de individuos a ciudadanos. / Édgar Fernández Álvarez / Salvador de Lira Saucedo / Jesús Domínguez Cardiel _____
471	561
Métodos empleados en la enseñanza de la historia en un grupo de 4o grado de Educación Básica desde la perspectiva de los alumnos. / Pérez Gutiérrez Dahinca Guadalupe / Lizeth Domínguez Palacios _____	Aplicación de estrategias lúdicas para la enseñanza de la historia con alumnos de preparatoria en Amazcala, municipio del Marques, Querétaro. / Dr. Homero Arriaga Barrera / Mtro. Morel Luna Morales _____
477	569
Perspectiva de alumnos y maestros sobre la enseñanza de la Historia en quinto grado. / Lizeth Domínguez Palacios / Dahinca Guadalupe Pérez Gutiérrez _____	Construcción de la identidad nacional fuera del aula: Medios de Comunicación. / Mixteco Sánchez Sidonio / Vargas Márquez Enrique Rey / Vargas Márquez Juana Minerva _____
485	579
Identificación del desarrollo de nociones históricas en alumnos de cuarto grado. / Romero Castillo Michelle Swi / Valenzuela Paredes Job _____	
494	

- El desarrollo de la noción de causalidad a través de fuentes primarias y secundarias. / Juan Antonio Aguilera Carrizales / María Guadalupe Escalante Bravo _____ 587
- Conciencia histórica para la formación de ciudadanía responsable en una escuela primaria del Estado de Querétaro. / Carolina Pacheco Espinosa / Felicia Vázquez Bravo _____ 595
- El cómic biográfico como herramienta de intervención didáctica en la enseñanza de la asignatura Historia del Mundo. / Aidé Pérez Pérez _____ 606
- Aprendiendo historia fuera del aula. Las plazas y jardines públicos del Centro Histórico de la CDMX como fuente inagotable de enseñanza. / María Elena Valadez Aguilar / Mariel Alejandra Robles Valadez _____ 613
- Las representaciones docentes como acercamiento a la historia. / Hernández Solorio Brayan Ángel _____ 622
- Recetario histórico. / Guadalupe Alejandro García Sánchez _____ 633
- La enseñanza de la historia reciente en México. Una propuesta desde la Educación Histórica. / Sara Suleyma Rivera Soto _____ 640
- El uso de la caricatura política en el desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica del alumno de secundaria. / Rodrigo Fabián Rivera Vega _____ 650
- La apropiación del concepto de historia en los alumnos de las Licenciaturas en Intervención Educativa y Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional, 321. / Aldo Rodrigo Soriano Murillo / Alina Mariana García Sosa / Lidia Esmeralda López Dueñas _____ 662
- Experiencias de enseñanza-aprendizaje de la microhistoria mexicana e italiana en la Licenciatura en Intervención Educativa de la Unidad 321 en Zacatecas. / Judith Alejandra Rivas Hernández / María Guadalupe Reyes Espino / Fernando Nájera Ramírez _____ 672
- Profesionalización de la enseñanza-aprendizaje de la historia y desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica con fuentes primarias. / Dra. Laura Rangel Bernal / Dr. René Amaro Peñaflores _____ 681
- Desarrollo de habilidades de pensamiento histórico en la formación del profesorado de historia en Querétaro. / Jesús Alejandro Báez Rodríguez _____ 690
- El ensayo autobiográfico: una oportunidad para revisar y (re) construir la identidad profesional docente a partir de la historia personal. / Carolina Colunga Jiménez / Tsarawi Salazar De Luna / Elizabeth Del Ángel Cruz _____ 704
- Reflexiones didácticas sobre la investigación, la enseñanza y la formación del Pensamiento Histórico. / Carolina Chávez Preisler / Joan Pagès Blanch / Lucía Valencia Castañeda / **Coautores:** Luis Díaz Pinto / Magdalena Puentes Lobos _____ 717
- SEGUNDA PARTE / HISTORIA DE LA EDUCACIÓN.**
- La “Cultura Escolar” de la Escuela Normal Veracruzana vista desde las disertaciones de sus egresados, 1890-1911. / Ana María del Socorro García García _____ 734
- La normatividad educativa en torno a la obtención de títulos del magisterio de instrucción primaria de la Ciudad de México: 1853-1865./ Blanca García Gutiérrez / Elvia Lizbeth Cortés López _____ 744
- La construcción de la educación geográfica estatal a través de algunos catecismos. / Dra. Irma Hernández Bolaños _____ 751
- Lecturas para la niñez. Manuales y textos escolares en la biblioteca de Manuel Sandoval Vallarta. / Federico Lazarín Miranda _____ 760
- Las Cátedras de obstetricia, un intento por combatir la ignorancia en las “parteras empíricas”, Ciudad de México, 1834-1867. / Ana Margarita Ramírez Sánchez _____ 767

Trayectos lectores en Puebla: libros para la enseñanza de la lengua (1868-1872). / Lucía Salazar Garrido _____ 775

Historia del *êthos* universitario. Del Renacimiento a los modelos universitarios Post-Ilustración. / Dr. Humberto Isaac Fuentes Martínez ___ 785

Métodos pedagógicos utilizados durante el porfiriato. Acercamiento histórico. / José Martín Hurtado Galves _____ 795

La higiene escolar en México, 1895-1903. Espacio, enfermedades y aprendizaje desde la perspectiva médica. / Hiram Félix Rosas ___ 802

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN SIGLO XX.

La escuela de la acción en el contexto rural: el caso chiapaneco en 1928. / Ana Karen Camacho Chacón _____ 813

La colección digital de cuadernos escolares CESHIS: su conformación y el aporte de esta investigación a la historia de la cultura escrita y la educación histórica en México. / María Guadalupe Mendoza Ramírez / Rosalía Pérez Valencia / Rodolfo Huerta González _____ 822

Normales Rurales, herencia y prospectiva, 1922-2019. / Hallier Arnulfo Morales Dueñas / Antonio Ávalos Arenas / Jesús Martínez Ramírez _____ 834

Mujeres normalistas: condiciones de internado en un mundo de lógicas fractales masculinas. / Alejandro Moreno Lozano / María Esther Paredes Mercado / Aída Edna Amezcua Gutiérrez _____ 844

Trazas de sequías inclusivas: Construcción histórica de una idea de la educación excluyente. / Alejandro Moreno Lozano / María Esther Paredes Mercado / Aída Edna Amezcua Gutiérrez _____ 851

Formación de mujeres en las Escuelas Profesionales de Ciencias Biológicas y Químicas a través la revista Senda Nueva: Revista Popular de Orientación (1938-1940). / Huerta Adorno Erika / Segura Sánchez Leticia _____ 858

De las normales a las redes pedagógica. La formación en investigación en el contexto de la política educativa sobre la formación y actualización de docentes en México). / Raúl Vargas Segura _____ 863

Revista "El Maestro Mexicano" 1953-1958. / Anali Zaldivar Rosas ___ 873

La conciencia histórica como generadora de prácticas sociales y políticas. El caso del movimiento estudiantil de la Escuela Normal Rural de Atequiza (1988-2018). / José Rojas Galván _____ 883

La formación de profesoras de educación preescolar en el Estado de Zacatecas 1943 – 1946. Una mirada desde la reconstrucción de las fuentes primarias. / Gurrola Morúa María Yuliana / Alvarado Sánchez Martina _____ 891

Las Hermanas Mercedarias del Santísimo Sacramento y su acción educativa en los colegios católicos de niñas en Mexicali, 1944-1972. / Heidi Anhely Zúñiga Amaya _____ 900

Introducción a *la Historia comparada de la educación en México* de Francisco Larroyo. / José Luis Acevedo Hurtado / Mariana Perea Frausto / Carlos Alberto Pinales Salas _____ 909

Historia de la escuela rudimentaria en una comunidad zapoteca oaxaqueña desde una perspectiva etnohistórica, sociolingüística y antropológica. / Edgar Pérez Ríos _____ 918

INTRODUCCIÓN

Belinda Arteaga Castillo. Siddharta Camargo A.

PALABRAS INICIALES

Para los coordinadores de esta obra resulta muy relevante comenzar la presente introducción destacando el trabajo del Dr. Joan Pagés Blanch incluido aquí, el cual lleva por título: "Reflexiones didácticas sobre la investigación, la enseñanza y la formación del Pensamiento histórico" y fue escrito en coautoría con Carolina Chávez, Lucía Valencia, Luis Díaz y Magdalena Puentes. Queremos de esta forma, por demás modesta, realizar un sentido homenaje al Dr. Pagés, quien lamentablemente falleció en los meses inmediatamente anteriores a la publicación de este libro.

El Dr. Pagés fue un desatado académico de la Universidad Autónoma de Barcelona con una trayectoria de más de cuatro décadas de docencia e investigación en el campo de la didáctica de las Ciencias Sociales y la Historia. Como parte de esta destacada trayectoria Joan Pagés impulsó la formación de cuadros académicos en toda Iberoamérica, así como la generación de conocimiento especializado en este campo. Es para los compiladores de esta obra, así como para los autores, un honor contar aquí con un texto de la autoría de nuestro destacado amigo y maestro cuya memoria honramos desde estas líneas.

Este libro colectivo presenta una serie de trabajos que han sido dictaminados mediante un proceso de evaluación ciego por pares académicos de la Comunidad Normalista para la Educación Histórica, el Cuerpo Académico "Lenguaje comprensivo y práctico en la

formación docente” de la Escuela Normal Superior de Querétaro, académicas y académicos de la Universidad Pedagógica Nacional (Unidades Querétaro y Ajusco) y la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Querétaro, con apoyo del Instituto Nacional de Investigaciones Históricas de las Revoluciones de México, el Seminario de Cultura Mexicana, corresponsalía Querétaro y la Red de Especialistas en Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia (REDDIEH).

Cabe mencionar que los trabajos aquí reunidos atienden a dos campos de conocimiento distintos, pero confluyentes: la historia de la educación y la educación histórica. Especialistas, docentes y estudiantes de ambos campos se dan cita en un libro que pretende ser vía de acceso y puente para el debate horizontal, así como el intercambio de ideas y resultados de investigación que permitan el enriquecimiento mutuo.

Debemos destacar el hecho de que la confluencia de los campos mencionados aquí no es una novedad en el caso mexicano, por citar un ejemplo, de acuerdo con Plá y Latapí (2014, p. 194) “el campo propio de enseñanza de la historia se encuentra imbricado con el estudio de la historia de la enseñanza de la historia, e incluso con la propia historia de la educación (...). Varios estudiosos participan en ambos campos(...)” y esta circunstancia se ha dado repetidamente desde los que pueden ser ubicados como orígenes de ambos campos. Es decir, el diálogo que mencionamos líneas arriba, entre especialistas que investigan en estos campos no es excepcional, sino por el contrario ha sido una constante, al menos en los últimos cuarenta años en México.

Debido a esta circunstancia, autoras como Luz Elena Galván, Mireya Lamonedá y Andrea Sánchez Quintanar, son ampliamente citadas por quienes realizan aportaciones tanto a la educación histórica, como a la historia de la educación, tal como el lector podrá constatar en la lectura de los trabajos de esta obra.

En cuanto a los propósitos generales de esta obra se establecieron los siguientes:

“Generar un espacio de reflexión y debate académico que permita documentar experiencias docentes, investigaciones y discusiones teóricas en torno a las miradas multi y transdisciplinarias que recuperan los vínculos entre la educación histórica, la historia, la historia de la educación y otras disciplinas científicas. Generar un espacio de debate que a su vez posibilite conocer los procesos de apropiación e innovación para la enseñanza-aprendizaje de la historia diseñados y realizados bajo el enfoque de la “educación histórica”.

EDUCACIÓN HISTÓRICA

En este espacio es importante recordar que la educación histórica pretende renovar la didáctica de la historia, superando desde esta perspectiva, la debatible dicotomía entre el saber sabio del historiador y el saber menor o “popular” del docente de aula. Nos parece relevante señalar que el conocimiento histórico producido en las aulas no es menor, ni menos relevante socialmente hablando que el conocimiento histórico producido en los cubículos, museos y archivos históricos. Se trata, en todo caso, de conocimientos con características distintas, pero que pueden confluír, contaminarse, dialogar, influirse mutuamente.

Como señalan Pagés y Plá (2014): “En este sentido, hay que reconocer el esfuerzo de Jörn Rüsen y la nueva historia crítica alemana por considerar a la didáctica de la historia como una rama de la historiografía (Rüsen 1987)”. Es decir, lo expuesta arriba no es de ninguna manera una aspiración vana, ni única del terreno mexicano o latinoamericano.

La educación histórica parte de las bases epistemológicas de la historia y entabla un diálogo transdisciplinar con la psicología, la pedagogía y la investigación en educación como fuentes del conocimiento docente (Shulman, 2005, p. 27) para integrar un corpus de conocimientos que sustenten, tanto una epistemología, como una metodología no sólo de enseñanza, sino de investigación, innovación y transformación.

Bajo estas premisas, la educación histórica recupera la categoría de Lee Shulman (2005), *conocimiento pedagógico del contenido* que él define como “la categoría que, con mayor probabilidad, permite distinguir entre la comprensión del especialista en un área del saber y la comprensión del pedagogo (p. 11)”. Shulman y Gudmundsdóttir (2005) señalan que el conocimiento pedagógico del contenido: “Es esta forma de conocer y comprender la materia que distingue al profesor del especialista en la materia. Queremos sugerir que el conocimiento pedagógico de la materia se construye con y sobre el conocimiento del contenido, el conocimiento didáctico general y el conocimiento de los alumnos”. (p. 3) Compartimos ampliamente esta concepción de la forma en la que el conocimiento docente transforma el conocimiento del contenido, en nuestro caso el conocimiento histórico. Por lo contrario de los presupuestos que asumen que el docente y los docentes como colectivo se dedican de manera más o menos lineal a copiar y trasladar o en el mejor de los casos a traducir/traicionar el conocimiento científico, nosotros hemos constatado que el trabajo docente o, mejor dicho, el conocimiento pedagógico del contenido, implica necesariamente una transformación del conocimiento científico, así como la propia generación de conocimiento especializado.

En este contexto de discusión es inevitable que surjan algunas preguntas, tales como:

¿Qué historia se investiga en la actualidad, qué historia de la educación y qué historia fundamenta la educación histórica en los espacios educativos? ¿Cuáles son las aproximaciones actuales en torno a la historia de la educación y la educación histórica que se construyen en la actualidad? ¿Cuáles son los procesos de apropiación de la historia, la historia de la educación y la educación histórica que se generan en la práctica educativa de los docentes en servicio, en formación y de los propios formadores de docentes?, ¿qué investigadores, interventores educativos, formadores de docentes y docentes y desde qué instituciones las realizan, cómo y con qué resultados?

Las respuestas a estas y otras preguntas similares nos permitirán dar cuenta de que hoy por hoy, la investigación histórica se ha abierto al estudio de colectivos sociales que apenas hace unos pocos años habían sido poco abordados o francamente omitidos por especialistas, docentes y ciudadanía en general; de tal suerte que mujeres, niños, pueblos originarios y/o racializados, clases subalternas, movimientos de resistencia, maestras y maestros, así como los territorios y los pueblos que los habitan y los significan encuentran caminos que se abren en la historia, la historia de la educación y la educación histórica. En este sentido, estos actores, así como los espacios regionales y locales como objetos de estudio, han ido ocupando cada vez mayor reconocimiento en la producción publicada, en las presentaciones de los congresos, en los espacios museales o de memoria histórica, pero también en las prácticas y discursos de los actores sociales y los docentes. Estos sujetos de investigación y estos diálogos entre disciplinas, especialistas, docentes y actores sociales han dado pie a nuevas formas de hacer y ver la historia y a reflexiones críticas acerca de esta disciplina y sus funciones sociales.

En los espacios museales y centros de memoria histórica, la nueva museología y la museología crítica han respondido también a las formas de exclusión y sometimiento que subyacían a las historias emanadas del poder y puestas a su servicio, a través de las prácticas y propuestas museísticas con un sentido integral e inclusivo que busca no repetir los discursos antes mencionados. En este sentido, se ha proyectado al museo y a los centros de memoria, como espacios de encuentro, de reconocimiento mutuo, de diálogo crítico y reflexivo, donde se entiende al patrimonio como un instrumento social al servicio de la democratización del conocimiento, la memoria y la conciencia histórica.

Dado que la historia y sus especializaciones no son territorios neutrales sino sociales en permanente disputa, en las aulas enfrentamos día a día diversas tensiones entre narrativas históricas -emanadas del poder- que tratan de imponerse en las escuelas a las y los docentes y estudiantes y aquéllas que devienen de prácticas

pedagógicas que promueven el desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica necesariamente críticas y autónomas.

Estas historias alternativas que se construyen a partir de la educación histórica y su más vigorosa herramienta (la interpretación de fuentes primarias a partir de la aplicación de conceptos de segundo orden), cobran especial relevancia al permitir que las personas desarrollen herramientas de análisis de las relaciones sociales en el tiempo y ponen en juego reflexiones críticas y cuestionadoras de las interpretaciones sobre el pasado, el presente y el futuro. Lo anterior permeado por una mirada ética que les permita reconocerse en lo profundamente humano y hacerse cargo del otro, de los otros.

Es por estas razones que nos parece que la enseñanza y el aprendizaje de la historia se encuentran en un punto de quiebre. Aún con el riesgo de parecer dicotómicos, encontramos algunas oposiciones fundamentales: entre proyectos curriculares, materiales educativos (libros de texto y digitales), propuestas museísticas, prácticas docentes y discursos políticos que repiten la apuesta por la narrativa única, por una visión de la historia como algo acabado que solamente debe ser repetido y memorizado; por una visión nacionalista chauvinista y excluyente, patriarcal, eurocéntrica y antropocéntrica que ignora el contexto actual, podemos oponer las propuestas de transformación que intentan y, en muchas ocasiones logran, visibilizar a las y los otros en su condición de humanidad. Como dice Samuel Wineburg (2001): “el viaje histórico es un viaje a un país extranjero y no a otro planeta”, es decir, a pesar de las grandes diferencias y la historia que nos separan, aún seguimos siendo humanos y sólo lo somos en el reconocimiento de que los otros son tan humanos como nosotros.

En este punto es apropiado recordar que en el plan de estudios 2012 de la educación normal para la formación inicial de docentes de educación primaria y preescolar, en el caso de la enseñanza de la historia de la educación y en los espacios curriculares dedicados a la educación histórica, se propuso que, en cada aula,

los docentes, junto con sus estudiantes, construyeran sus propios objetos de aprendizaje, utilizando la educación histórica como base teórica y metodológica para decidir los asuntos a abordar. Es decir, en ese proyecto curricular no se partió de una lógica de construcción del currículo como imposición desde arriba o desde la burocracia estatal, sino de la lógica de construcción horizontal en las comunidades educativas, lo cual permite una aproximación a realidades históricas relevantes para los propios miembros de dichas comunidades.

Las consecuencias de esta propuesta aún deben seguir siendo ponderadas pero una de las más relevantes tiene que ver con la emergencia de comunidades académicas que, dentro de las escuelas normales y en algunos casos, de educación básica, media superior y universidad, actúan de manera vigorosa cuestionando y proponiendo alternativas para transformar de manera real la clase de historia y los aprendizajes de los estudiantes de esta disciplina respondiendo a la demanda permanente de la apertura de espacios para el debate, la reflexión y el diálogo entre sus pares universitarios y especialistas mexicanos y de otras partes del mundo. Algunos ejemplos de estos procesos, pueden verse en el presente volumen.

La decisión de que los cursos incluidos en la malla curricular del Plan de estudios 2012 partieran de la educación histórica en lugar de la consabida “didáctica de la historia” se explica en gran medida por lo expuesto en párrafos anteriores. Asimismo, nos parece necesario recordar al lector que la caracterización de educación historia de la cual se partió fue la siguiente:

Asumimos la caracterización de la educación histórica (que punteamos abajo), misma que definimos como una propuesta interdisciplinaria que se centra en la diversidad de los contextos socioculturales en los que se desarrolla la educación, así como en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes a partir procesos de problematización en el aula.

El conocimiento, la conciencia y el pensamiento histórico se desarrollan a partir de procesos que involucran la elaboración de interrogantes e hipótesis que surgen del análisis e interpretación de fuentes primarias como elementos de obtención de información, validación y argumentación, así como de la producción de conocimientos, en el caso de la Educación Superior, y la formación de historiadores. Bajo esta lógica, la aproximación que se realiza desde el aula parte tanto de los contenidos como de la episteme de la disciplina histórica.

La educación histórica plantea dotar a los alumnos de elementos que les pongan en contacto con la forma en la que los historiadores "hacen historia".

La educación histórica considera como claves para su realización a los actores del aprendizaje. Bajo esta concepción, los estudiantes; los profesores de historia y las prácticas docentes centradas en el aprendizaje de los sujetos organizados en comunidades, tienen un lugar privilegiado.

En síntesis, la educación histórica 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 estudian.

La educación histórica situada en las aulas debe modularse en función del desarrollo cognitivo y psicosocial de los alumnos, por lo que las tareas propuestas implicarán aproximaciones sucesivas y con diversos grados de complejidad a la ciencia histórica. Ello conlleva, necesariamente, el abandono de la narrativa única (master narrative) por parte del docente, así como de la memorización y la lectura de fuentes secundarias (como los libros de texto). (Arteaga y Camargo, 2014, Pp. 123-124).

Como es posible darse cuenta, educación histórica puede asumirse como una metodología de enseñanza, pero también como un programa de investigación.

La caracterización propuesta citada párrafos arriba, no es la única, de tal suerte que para Pagés y Plá (2014, Pp. 23-24):

(...) se ha tendido a denominar, siguiendo a ciertos autores del mundo anglosajón, educación histórica. Brasil (Schmidt 2005) y Portugal (Barca, 2008) son los países que más lo utilizan. La educación histórica, de la cual tampoco hay una definición única, hace referencia a la alfabetización (*literacy*) histórica, es decir, a la enseñanza y al aprendizaje de las habilidades y procedimientos cognitivos característicos de los historiadores y su metodología. La educación histórica significa enseñar a pensar como un historiador y ya no enseñar historia ni enseñar a historiar. La educación histórica tiene la virtud de lograr reunir, bajo un mismo concepto, algunas categorías de la conciencia histórica de Rüsen y del pensar históricamente.

Compartimos la idea de la necesidad de enseñar a pensar como un historiador, por ello asumimos la necesidad de problematizar los procesos históricos desde la perspectiva de los conceptos de primer orden, mediante la puesta en práctica de los conceptos de segundo orden, es decir de conceptos que permiten el análisis, la crítica y la comprensión de los procesos históricos y de fuentes históricas primarias. Son estos tres elementos señalados arriba: conceptos de primer orden, de segundo orden y fuentes primarias, los elementos centrales de lo que, en México, se ha propuesto llamar *educación histórica*.

Ahora bien, debemos señalar que diferimos al menos en dos puntos con los autores citados, en primera instancia la propuesta de educación histórica realizada por Arteaga y Camargo y que se encuentra contenida en la formación de docentes (Planes de estudios 2012 y 2018) recupera la visión de Andrea Sánchez Quintanar de conciencia histórica (2006, citada por Arteaga y

Camargo, 2014, p. 120), que resulta muy diferente de la propuesta de Rüsen citada por Pagés y Plá. Por otro lado, probablemente debido a que el texto de estos autores fue escrito hace ya seis años y a que el campo de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia ha mostrado un gran dinamismo, lo que fácilmente puede producir desfases, nos parece que no es posible ya sostener que la educación histórica es mayormente asumida en Portugal y Brasil, dejando de lado su puesta en práctica en México, Colombia, Chile, Perú, Argentina y España. Como ejemplo de ello tenemos los trabajos contenidos en este volumen y que en el Plan de estudios 2018 de las licenciaturas normalistas, se ha tratado de sostener la educación histórica en el campo de la formación inicial docente de manera oficial. Para no mencionar los congresos internacionales llevados a cabo en la ciudad de Medellín, Colombia en el año 2019 (ver la página Web del congreso en: <https://lapeduh.files.wordpress.com/2018/12/1-circular-xix-congreso-de-educacion-historica.pdf>) y en España en 2018 (ver la página Web del congreso en: <http://didactica-ciencias-sociales.org/xviii-congreso-internacional-de-educacion-historica/>).

14

Es posible que el desarrollo que la educación histórica ha alcanzado hasta ahora y su continuo crecimiento en México y otros países latinoamericanos, se deba al menos en parte, a que desde la conformación de la Comunidad Normalista para la Educación Histórica en 2009 se asumió un modelo participativo y dialógico (DGESPE, 2020). Tal como uno de los compiladores del presente volumen explicó en otra parte (Camargo, 2019, p. 18):

La colaboración entre investigadores y docentes para generar conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia (resulta fundamental), esta forma de trabajo que parte de la relación permanente entre la teoría y la práctica, asume que la frontera entre investigación en educación y la innovación es porosa y ha sido ensayada en diversos espacios internacionales. Por ejemplo, el modelo de investigación reseñada por Pagés, Santisteban y González (2010) parte de tres componentes fundamentales: "1. La creación de

un modelo conceptual sobre la formación del pensamiento histórico que ayude a establecer los conceptos de la investigación y, también, las propuestas de enseñanza. 2. El trabajo conjunto con el profesorado de ciencias sociales para elaborar secuencias didácticas y materiales curriculares, que respondan a los criterios de la investigación y a los problemas de la enseñanza de la historia. 3. El análisis crítico de la práctica de enseñanza de la historia en las aulas de diferentes centros de educación secundaria, para la mejora de la enseñanza y de la formación del profesorado de historia (p. 2)".

Por otro lado, Seixas y Peck (2008) han descrito el proceso mediante el cual se dieron los pasos para la construcción de unos "Estándares de pensamiento histórico", de igual forma que en el caso de los colegas catalanes, los canadienses partieron de la construcción de un modelo de cognición histórica que les permitiera iniciar un proceso de investigación, innovación y evaluación del pensamiento histórico. Este proceso fue descrito de la siguiente forma por Seixas y Peck (2008):

"En la fase 1 del proyecto (abril 2006), realizamos un simposio internacional (el Simposio de abril) y utilizamos las reflexiones de historiadores, maestros e investigadores de educación histórica de Estados Unidos, el Reino Unido, Australia y Canadá, para definir los parámetros básicos del proyecto. En la fase 2 del proyecto (agosto 2006), tomamos un grupo de 14 individuos para formar un Comité Directivo (que nos incluyó a nosotros) para dar cuerpo a un marco de evaluación que suministrara una guía a los grupos locales (...). Los individuos seleccionados para formar el Comité Directivo fueron también designados como "maestros líderes" de sus respectivas regiones, con la finalidad de que ellos reclutaran y trabajaran con un grupo de entre 10 a 20 maestros para trabajar en el proyecto. En la fase 3 del proyecto (septiembre 2006-junio 2007), los equipos locales de evaluación, trabajando con el marco del Seminario de Agosto y guiados por los "maestros

líderes” en sus regiones, comenzaron a desarrollar tareas y rúbricas, y a reunir ejemplos de trabajo estudiantil de diferentes niveles de competencia”. (p. 4)

Por nuestra parte, en México, hemos desarrollado un modelo de cognición histórica (Arteaga y Camargo, 2014) que, si bien ha sido el fruto de un esfuerzo en nuestro contexto particular, no ha prescindido de los aportes que desde la investigación y la reflexión de la práctica de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia se han construido en el ámbito internacional (Plá y Latapí, en Pagés y Plá, 2014, p. 108 y 109). Este modelo se ha construido a lo largo de varios años de trabajo y ha sido posible gracias a diversas experiencias de investigación y colaboración entre profesores de primaria, secundaria, escuelas normales y la Universidad Pedagógica Nacional (Arteaga y Camargo, 2009; Arteaga y Camargo, 2014; Camargo, 2015).

Como podemos ver en la cita anterior, el diálogo horizontal y permanente entre diversos actores educativos como investigadores en ciencias sociales e historia, investigadores educativos, formadores de docentes, docentes y estudiantes resulta muy relevante tanto en los programas de investigación de largo aliento, como en los mismos procesos formativos y en la innovación en la docencia y el aprendizaje. Bajo esta lógica se postula aquí la educación histórica, tanto como una metodología de enseñanza-aprendizaje de la historia, como un programa de investigación de largo aliento asumido por actores educativos de muy diversas adscripciones institucionales. Este libro es en gran parte, una muestra de los avances y resultados de dicho programa.

APORTACIONES A LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y LA EDUCACIÓN HISTÓRICA EN ESTA OBRA

En seguida analizaremos a manera de presentación para el lector los textos que se publican en el presente volumen.

Para la recopilación de los trabajos se emitió una convocatoria que se difundió por diversos canales institucionales, redes sociales y demás. La convocatoria estableció varias características para los trabajos, entre los que destacamos que se solicitó que debía tratarse de trabajos en los campos de la historia de la educación y de la educación histórica. Además, se dejó abierta la posibilidad de que fueran presentados proyectos de investigación, reportes de investigaciones en curso y de investigaciones concluidas. Esta apertura estaba dirigida sobre todo a dar cabida a los trabajos de estudiantes de licenciatura y posgrado, sin excluir a los académicos consolidados. También se estableció en la convocatoria que todos los trabajos recibidos serían sometidos a un proceso de revisión ciega por pares académicos. En cuanto al tipo de dictamen, se establecieron tres: aceptado, aceptado con modificaciones y rechazado. El fallo del comité científico dictaminador sería inapelable. Ahora bien, en todos los casos se intentó que los autores recibieran un dictamen que contuviera comentarios que orientaran para la mejora del texto revisado, así como los argumentos que sustentaban el dictamen emitido.

Bajo esta metodología se recibieron 161 textos, de los cuales fueron aceptados 66 y aceptados con modificaciones 64, de los cuales 49 fueron corregidos, 13 ya no fueron recibidos en los plazos establecidos y 2 fueron retirados por sus autores por haber sido publicados con anterioridad. Esto nos deja con un universo de 115 trabajos que son los que se presentan en esta obra.

Es importante destacar que los trabajos presentados aquí permiten aseverar que en el presente libro confluyen académicos y estudiantes universitarios y normalistas, docentes en servicio de educación básica (en sus tres niveles: preescolar, primaria y secundaria) y educación media superior.

Con respecto a las regiones, los ponentes prácticamente representan a la totalidad del territorio mexicano, además de una importante presencia internacional, sobre todo de Colombia, Chile, Argentina y España.

LOS CAMPOS DE ESPECIALIZACIÓN: UNA MIRADA PANORÁMICA DE SUS PRINCIPALES RESULTADOS.

Tal como se ha señalado ya, en el presente libro podemos distinguir dos grandes campos de especialización disciplinar: La historia de la educación y la educación histórica. Que, en México, son mutuamente influyentes y están conectados.

Con respecto a la historia de la educación, podemos afirmar que constituye una especialización de la ciencia histórica consolidada con una amplia presencia de historiadores profesionales que poco a poco ocuparon un lugar de relevancia al lado de quienes, ya fuese como actores directos o testigos habían construido narrativas sobre el pasado educativo mexicano.

De entonces acá, la historia de la educación ha desarrollado miradas que incluyen los estudios de género y de historia de la educación de las mujeres, de los campesinos, indígenas, maestros y maestras, entre otros.

La apertura de nuevos acervos históricos como los que hoy se encuentran organizados en las escuelas normales (Arteaga y Camargo, 2014; Arteaga, 2016; Arteaga, 2020), ha permitido construir historias “desde adentro” que antes eran inaccesibles y que descubren los vastos y plurales horizontes de un pasado que fue malinterpretado o distorsionado cuando no se conocían estas fuentes.

En este libro, los historiadores de la educación, presentan trabajos cuyos fundamentos teóricos parten de las premisas desarrolladas por la nueva historia y perspectivas marxistas como las que sostiene Eric Hobsbawm de las que se desprenden enfoques como el de la historia social, la historia cultural y la memoria histórica.

Once de los trabajos se centran en el Siglo XIX y Doce en el XX. Abarcan múltiples y diversos objetos de estudio que además de los ya mencionados, se refieren a las historias de los Colegios, las

escuelas e instituciones como las Misiones Culturales, las narrativas pedagógicas, los métodos de enseñanza pero también elementos centrales en la cultura escolar y sus protagonistas: los libros de texto, las revistas destinadas a los educadores y a los niños y las niñas; los cuadernos escolares y, desde luego, los lectores, los productores de texto y los maestros y maestras como consumidores de una vasta y compleja producción que aún puede y debe ser explorada. Mención aparte merece la historia del normalismo y de la profesión docente que fue trabajada en al menos seis aportaciones basadas todas ellas, tal como señalamos arriba, en los archivos históricos de las escuelas normales.

Nos interesa hacer mención de los vínculos que los autores de los trabajos realizan de la historia de lo propiamente escolar con los movimientos sociales, la conciencia histórica y la ética que les permiten alcanzar niveles de análisis ciertamente más complejos y profundos.

También destaca la vigorosa presencia de comunidades emergentes de historiadores a partir de instituciones educativas y regiones, así como trabajos especializados que se refieren a las historias de las escuelas y planteles educativos y algunos de sus actores como por ejemplo sus fundadores, sus maestros, sus maestras y estudiantes.

No obstante estos importantes avances, la comunidad de historiadores de la educación aún debe pugnar a fin de que en los currículos de las distintas carreras vinculadas a la educación mexicana (nos referimos a las que se ofrecen en las escuelas normales, la Universidad Pedagógica Nacional y las universidades), se incluyan asignaturas de historia de la educación en sentido estricto, a través de las cuales los estudiantes se aproximen a los procesos sociales como los que permitieron la emergencia de nuestro sistema educativo, sus prácticas y escenarios. Otro frente de batalla tiene que ver con la defensa de nuestra línea de generación de conocimientos a través de políticas públicas actuales que fortalezcan la investigación en este campo y permitan el reconocimiento de su impacto social.

PANORÁMICA DE LA EDUCACIÓN HISTÓRICA.

Este campo muestra gran dinamismo y una tendencia hacia su fortalecimiento y consolidación.

Al contrario de otros campos disciplinarios, esta especialización de reciente factura, revela una vigorosa tendencia hacia la innovación que incluye numerosas referencias teóricas en las que prevalecen autores mexicanos e iberoamericanos y cuya datación puede ubicarse en los últimos 20 años. Esta inclusión no obedece a un desarrollo pausado de mediana o larga data como el que ocurre normalmente en las ciencias, sino que como puede apreciarse en muchas de las participaciones que se recuperan en este libro, representan verdaderas disrupciones epistemológicas, rupturas que apuntan a la construcción de nuevos paradigmas interpretativos críticos del pasado y abierto a nuevas e inquietantes miradas.

Se aprecia en todos los autores que participan en este libro el propósito explícito de cambiar la historia situada en las aulas. Bajo esta lógica, las experiencias de aprendizaje que nos describen frecuentemente tienen con base la crítica de los modelos previos empleados en México en la *clase de historia* y la búsqueda de fundamentos teóricos sólidos que sirvan como base para sus propuestas de innovación cuando no de plena transformación. Lo que encontramos en estos trabajos es una avidez por nuevos conocimientos, maestros y maestras dispuestas a cambiar y estudiantes activos que cuestionan, interrogan y someten a juicio tanto al pasado, como al presente.

Así mismo, resulta significativo que los trabajos aquí publicados abarcan prácticamente todos los ámbitos del trabajo docente en la clase de historia. Así podremos leer aportaciones que abordan reflexiones epistemológicas sobre el conocimiento de la historia; planteamientos teóricos sobre la educación histórica; ejercicios de planeación, la práctica docente en las aulas y la evaluación. No omitiremos entonces el hecho de que lo que aquí se difunde implica ejercicios que incluyen la teoría, la práctica y las reflexiones

críticas que se construyen *a posteriori* al trabajo en la comunidad de aprendizaje y que tiene que ver con su ponderación, pero también con el trazo de líneas precisas hacia su mejoramiento.

No podemos omitir el hecho de que estas tendencias conviven con algunas propuestas que, por el contrario, carecen de asideros teóricos, no se refieren al campo de manera clara y, por lo tanto, no logran consolidarse como coadyuvantes del desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica. Éstas nos obligan a mantener una actitud vigilante frente al cambio por el cambio mismo carente de sentido y sin claros puntos de llegada.

Es importante hacer notar al lector que el presente volumen es el resultado de un diálogo que ha privilegiado la interlocución horizontal y por ello, se han incluido voces diversas, entre ellas las de estudiantes de licenciatura que están todavía en un proceso formativo, quienes publican sus textos por primera vez al lado de profesores y profesoras de educación básica en servicio quienes frecuentemente son excluidos de congresos diseñados por científicos y para científicos en los que aparecen como objetos de estudio pero no como voces autorizadas que merecen ser escuchadas y comprendidas.

En este contexto, organizaciones que como la ya mencionada CONEHI, la SOMEHIDE, la REDDIEH y la RENALICAH con sus encuentros contribuyen al diálogo y al avance del conocimiento pues avivan los debates, promueven la formación de docentes y jóvenes investigadores y alientan la colaboración permanente.

REFERENCIAS

Arteaga, B. (2020). La formación de los maestros mexicanos: entre la ciencia y la militancia, (1870- 1936). En: Torres Alejo, A., Castañeda Mendoza, E., Arteaga Castillo, B., y Meza Torres, A. (2020). *La educación a debate: investigaciones sobre la problemática mexicana, siglos XVII - XX* [Ebook]. Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali. Recuperado de <https://repository.usc.edu.co/handle/20.500.12421/10>

Arteaga, B. y Camargo, S. (2009). El modelo para el aprendizaje de la historia en el proyecto SEC21. Revista *Cognición*, núm. 19. La Paz, Bolivia: Fundación Latinoamericana para la Educación a Distancia.

Arteaga, B.; Camargo, S (2012). ¿Cómo se enseña y estudia historia hoy en las Escuelas Normales de México? Una aproximación desde la mirada de los estudiantes. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Volumen 2012, número 11, diciembre 2012. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad de Barcelona, pp. 99-112.

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*, Florianópolis, v. 6, n. 13, p. 110 - 139, set./dez.

Arteaga, B. y Camargo, S. (2014). La organización de los archivos históricos de las escuelas Normales de México. *Perfiles Educativos*. Vol. XXXVI, núm. 145, México: IISUE-UNAM.

Camargo, S. (2015). *El desarrollo de nociones históricas en tercero de secundaria, mediante el empleo de fuentes históricas y TIC*. España: Editorial académica española.

Camargo, S. (2019) Desarrollo profesional docente para la enseñanza de la historia. El caso del posgrado de la Escuela normal superior de Querétaro. En: Arteaga, B. (Coord.) "Enseñanza de la historia y Educación histórica en tres instituciones formadoras de docentes". En: Buendía, A. *Memoria electrónica de Congreso Nacional de Investigación Educativa*, año 4, No. 4, 2018-2019, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C., consultado 22 de mayo del 2020 en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/>

DGESPE (2020). Comunidad Normalista para la Educación Histórica. Consultado en Internet, 19 de mayo del 2020: <https://www.dgespe.sep.gob.mx/comunidades/historia>

Gudmundsdóttir, S. Shulman, L (2005). Conocimiento didáctico en ciencias sociales. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2. Granada: Universidad de Granada.

Pagés, J., y Plá, Pagés, J., y Plá, S (2014). Una mirada regional a la investigación en enseñanza de la historia en América Latina. En: Pagés, J., y Plá, Pagés, J., y Plá, S. *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Plá, S., y Latapí, P. (2014). La construcción de un campo de investigación: la enseñanza de la historia en México. En: Pagés, J., y Plá, Pagés, J., y Plá, S. *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Sánchez Quintanar, A (2006). *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. México: UNAM.

Santisteban Fernández, A. (2010) La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados* (14), 34-56. En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf

Santisteban, A., González, N., y Pagés, P., (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En: XXI Simposio internacional de didáctica de las ciencias sociales "Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales".

Seixas, P.; Peck, K. Benchmarks of historical thinking. First steps. *Canadian Journal of Education*, número 31, volumen 4, p. 1015 – 1038, 2008. <http://www.csse.scee.ca/CJE/> (consulta: 11 de mayo del 2020).

Seixas, P (2017). Historical Consciousness and Historical Thinking. En: Carretero, M. Berger, F. Grever, M (eds.) (2017). *Plaggrave Handbook of research in historical culture and education*. Reino Unido: Palgrave Macmillan.

------(2017). A Model of Historical Thinking, *Educational Philosophy and Theory*, 49:6, 593-605, DOI: 10.1080/00131857.2015.1101363. Londres: Macmillan

Shulman, J. (1986). *From veteran parent to novice teacher: A case study of a student teacher*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22. (Edic. cast.: Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9 (2), 2005).

Wineburg, S (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Chicago: Temple University Press.

PRIMERA PARTE
EDUCACIÓN HISTÓRICA

CONOCIMIENTOS Y SABERES DE LOS PROFESORES DE PRIMARIA SOBRE LA CONQUISTA DE MÉXICO: UNA EXPLORACIÓN A TRAVÉS DE LA LECTURA DE FUENTES HISTÓRICAS

Geovanny Bello Cortés, lager_89@hotmail.es
Gerardo Morales García, janomoga@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo tiene como propósito documentar el proceso de reflexión con docentes de educación primaria sobre sus conocimientos previos y el acercamiento a fragmentos de fuentes escritas, ¿Qué provoca en el docente el confrontar sus saberes con información que pueda cuestionar sus conceptos que le fueron enseñados desde hace mucho tiempo? Las estrategias se aplicaron a un grupo de docentes de cuarto y sexto grado de educación primaria. La primera estrategia: *Visualización* de conceptos, permitió observar el saber inicial del maestro respecto al tema de la conquista de México. El segundo, *La proyección*, consistió en la presentación de una selección de fragmentos sobre el mismo tema; los textos tienen la característica de ser fuentes históricas con distintas versiones historiográficas. El ejercicio provocó un diálogo entre los profesores, donde se suscitaron comentarios altamente significativos sobre reconstruir y resignificar sus conceptos y modificar su labor docente para favorecer el aprendizaje de la historia en los niños.

PALABRAS CLAVE

Fuentes escritas, formación docente.

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo docente en educación primaria tiene, como uno de sus principales rasgos, el practicar una práctica multidisciplinar, es decir, el maestro aborda contenidos de diferentes asignaturas académicas en un tiempo escolar determinado. Del mismo modo que imparte saberes de matemáticas, geografía; también aborda temas de historia, formación cívica, educación física, español, y en ocasiones hasta de inglés.

A través de su formación en las escuelas normales y en las universidades formadoras de profesores, el docente de educación básica recibe los elementos teórico-metodológicos para trabajar en un salón de clases como responsable del aprendizaje de los niños en edad escolar. Dentro de la formación didáctica, pocas veces se profundiza respecto al conocimiento histórico propio del docente. Es el propio educador, quien a partir de sus necesidades cognitivas deberá de indagar en varias fuentes de información para los temas que impartirá en el aula, vinculando dicho saber con los conocimientos que durante su formación escolar ha ido construyendo; o dicho en palabras de Barrón (2006):

...lo que saben los docentes sobre la enseñanza, proviene de su experiencia como alumnos y a partir de ésta construyen y reconstruyen sus prácticas en el aula, a través de un permanente movimiento de continuidad y rupturas con las teorías y perspectivas... los saberes que fundamentan la enseñanza son existenciales, sociales y pragmáticos. Son existenciales porque involucran a los seres humanos en su totalidad, con sus anhelos, sus deseos, sus emociones, sus relaciones con los otros y consigo mismo; sociales, provenientes de distintos núcleos y tiempos de formación escolar y de la vida cotidiana, por último son pragmáticos porque aluden a las experiencias y prácticas en el marco de las instituciones escolares y a las interacciones con los distintos actores.

Durante su formación, en escuelas normales o universidades, los profesores, rara vez se enfrentan a la necesidad de revisar sus saberes; los conocimientos adquiridos en su educación básica, y media superior o normal elemental en algunos casos, constituyen la base de su conocimiento, la que a su vez, respaldará su didáctica en el salón de clases.

Algunos maestros, buscan por cuenta propia el allegarse de recursos bibliográficos o audiovisuales que enriquezcan su saber en las diferentes asignaturas del programa de estudio. Del mismo modo, son pocos los docentes que realizan estudios de posgrado o que toman cursos por iniciativa propia para fortalecer sus aprendizajes. Cuando participan en cursos impartidos por la estructura educativa oficial, lo hacen obligados o condicionados para asistir; además, se trata de sesiones de trabajo en las que más allá de construir nuevos aprendizajes o consolidar otros, están diseñados para capacitar o actualizar al personal docente en la aplicación de las políticas educativas vigentes, lo que difiere en gran medida de los requerimientos para la formación profesional del maestro.

El propósito central de este trabajo es documentar las estrategias utilizadas, es conocer y/o descubrir qué genera en el docente el participar en una actividad de indagación de sus saberes sobre el tema de la conquista de México, con los conceptos: *conquista militar* y *conquista espiritual* y después confrontarlos con fragmentos de fuentes escritas que hablan sobre el tema. Retomar a los docentes como foco de la investigación es porque sabemos que ellos son una de las piezas fundamentales en la educación.

2. ANTECEDENTES

En nuestro país, existen investigaciones importantes enfocadas a la problemática de la enseñanza histórica en la formación de docentes (Arteaga y Camargo, 2012) donde a partir de este análisis plantean como propuesta "La educación histórica" cuyo eje formativo es que los profesores se doten de elementos para que comprendan la

forma en que los historiadores hacen historia. Posteriormente esta perspectiva se ve clara en tres cursos: “Historia de la educación en México”; “Educación histórica en las aulas” y “Educación histórica en diversos contextos”, con el objetivo de desarrollar en los futuros docentes la conciencia histórica y el pensamiento histórico, estos cursos serían aplicados en la formación docente de educación básica. Esta propuesta fue retomada por la Secretaría de Educación Pública para que sea ejecutado en la formación de docentes a partir del 2012.

En el mismo contexto a través de lo propuesto por los anteriores investigadores, Mora y Ortiz (2011) elaboraron un Modelo educativo y de formación, basado en la interacción de fuentes históricas, ellos consideran que esta visión alternativa a la “enseñanza transmisiva” es transformadora para impartir sesiones de historia. El modelo se concentra en el desarrollo de cuatro habilidades docentes: a) la transposición o dominio de fuentes e historiografía; b) la transferencia o diseño de secuencias didácticas; c) enseñanza estratégica o capacidad para realizar dichas secuencias superando los problemas emergentes de la clase y d) la docencia reflexiva.

A partir de estas investigaciones delimitamos la estrategia metodológica que nos permitió reflexionar con nuestros pares, los docentes de educación básica, sobre los conocimientos previos y el empleo de fuentes históricas sobre la conquista militar y la conquista espiritual de México, dado que es un contenido que está presente en los programas de estudio de primaria.

3. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE LA RECUPERACIÓN DE LA EXPERIENCIA

En esta actividad participaron 22 profesores de educación primaria de escuelas ubicadas en el municipio de Temoaya y Oztoltepec, Estado de México, que actualmente están laborando con grupos de cuarto o sexto grado; se decidió elegir a dichos maestros porque el tema “La conquista de México” está completamente relacionado con aprendizajes que llevaron a cabo con sus alumnos

en el transcurso de estos grados escolares. El contexto escolar de los 6 centros de trabajo es de organización completa.

Se realizaron sesiones basadas en la metodología de Julio Rodríguez Frutos (2000) sobre el proceso de modificación y reconstrucción en la enseñanza aprendizaje. Se trata de una actividad para reflexionar sobre el sentir y la actitud del docente al contrastar sus saberes previos sobre la conquista militar y espiritual en México, con fragmentos de tres fuentes escritas. De acuerdo con Cohen (2016), se entiende por saberes previos a “las herramientas que tiene (el sujeto) a disposición al establecer relaciones de significado en su interacción con la información formal para poder reconstruirla conceptualmente”.

3.1 SELECCIÓN DE FRAGMENTOS Y CLASIFICACIÓN DE FUENTES

Para realizar el ejercicio con los docentes fue necesario antes hacer una selección de fragmentos de fuentes escritas la cual se desarrolló en tres momentos:

Clasificación. “Consiste en aprender a diferenciar el tipo de fuente según las distintas categorizaciones” (Valle, 2011) sabiendo que se dividen en dos grandes ramas, “las fuentes primarias se caracterizan por ser de primera mano, es decir, son contemporáneas a los hechos que se refieren, son directas (...); las secundarias son indirectas, fruto de una o más elaboraciones realizadas por otras personas, la fuente secundaria nos llega mediatizada por una o varias personas que elaboran una evocación o una reconstrucción del pasado a partir de los testimonios o de otros relatos” (Tregar, C. 1995: 195 como se citó en Reyes, 2017).

Al realizar un proceso de búsqueda y discriminación de fuentes, seleccionamos tres textos: Cartas de relación de Hernán Cortés y La historia verdadera de la conquista de la Nueva España de Bernal Díaz del Castillo como fuentes primarias, mientras que como fuente secundaria se retomó el libro: Visión de los vencidos

de Miguel León Portilla. Al dar lectura a las fuentes referidas la idea fue tener diferentes visiones historiográficas sobre la Conquista de México.

Análisis de la fuente. Radica en “reconocer al autor, ubicarlo en su contexto histórico y comprender la información y el mensaje que transmite” (Valle, 2011). Las Cartas de Relación consisten en la explicación al emperador de España sobre lo que ocurría durante la conquista de este territorio, el caso de Bernal Díaz redactó de forma llana eventos donde fue actor o testigo de la conquista de México. Por otro lado, Miguel León Portilla investigador contemporáneo y amante del México antiguo, él mismo escribe en su obra que es un examen sereno del encuentro de esos dos mundos, el indígena y el hispánico, pero sin duda el libro está documentado en la imagen que se formaron las civilizaciones nativas y la lucha que hicieron durante la conquista.

Evaluación de las fuentes. “Permite comprender las posibilidades de información de una fuente a partir de su origen y propósito” (Valle, 2011), se logró seleccionar fragmentos sobre un mismo concepto que de acuerdo con Rodríguez (2000) “son los hechos o acontecimientos” de la historia; es por ello que se concluyó en indagar los conceptos de conquista militar y conquista espiritual que ocurrieron a partir del año 1519 en México.

3.2 ESTRATEGIAS DE EXPLORACIÓN.

Para este estudio se consideraron dos fases del proyecto de procedimientos de Rodríguez (2000) (ver tabla 1).

1. Introspección	2. Proyección
<i>Visualización o representación visual.</i>	<i>Exposición del saber.</i>
<i>Representaciones pictográficas.</i>	<i>Diapositivas con fragmentos y audios. Conversación entre docentes.</i>

Nota: Elaboración propia, a partir de Julio Rodríguez (2000).

La *introspección de conocimientos previos*, Rodríguez (2000) es aquella en la que a través de una estrategia de indagación de conocimientos, se le reconoce al sujeto con lo que sabe, es decir, ubicar los saberes ya sean vulgares, intuitivos, de sentido común y/o académicos que posee cada individuo. Dicha fase se hizo con la estrategia: visualización o representación visual, en la que los docentes realizaron representaciones pictográficas sobre dos conceptos: Conquista Militar y Conquista Espiritual. Afirma el autor que la representación o visualización de conceptos, “es una operación de gran interés porque es una forma de explicación primitiva de lo que se ha comprendido” (p. 77).

La segunda fase de la investigación denominada *proyección*, asevera Rodríguez (2000) que es el momento donde al impartir una sesión el sujeto tiene la iniciativa exponiendo su saber, organizándolo de forma que se incluya a los otros. La idea es forzar el saber real trasladándole hacia un saber potencial, aun no reconstruido ni asimilado. Aquí el procedimiento consistió en la presentación de los fragmentos que de manera cautelosa se seleccionaron de las tres fuentes escritas.

El tema de la conquista de México es muy amplio, por lo cual, se optó por indagar sólo en los dos conceptos antes mencionados, con la intención de que el docente reflexionara y contrastara sus conocimientos e incluso sus creencias personales con fuentes escritas, desde la tesis de que lo sucedido en nuestro país no fue un expedición pacífica por parte de los españoles, e intentamos con esto, ofrecer una réplica a lo expresado por Dussel (2019) que se habla del descubrimiento [de América] como un gran hecho y no como una conquista, la cual provocó diversas atrocidades tales como el genocidio. Esta fase propició una conversación, en la cual, se logró identificar las reacciones de los docentes cuando se les presenta información que contrapone, cuestiona o profundiza su saber en cuanto a sus conocimientos de contenidos de historia de México.

4. HALLAZGOS EN LA FASE DE INTROSPECCIÓN

Esta actividad fue realizada en un espacio libre y ameno dentro de las escuelas, al docente se le entregó una hoja dividida a manera de tríptico, en donde se le indicó que dibujara lo que viniera a su mente sobre los conceptos de Conquista Militar y Conquista Espiritual, la indicación fue precisa de no escribir oraciones ni descripciones, ya que la estrategia de visualización se dedica específicamente a representaciones pictográficas que los sujetos pueden hacer, con base en los conocimientos previos que tengan sobre el concepto.

En relación a la introspección del concepto de conquista militar, es importante resaltar que en la mayoría de sus representaciones, los docentes manifiestan la diferencia en las herramientas de guerra y de otros elementos que se empleaban en las batallas entre las civilizaciones del México antiguo y los españoles.

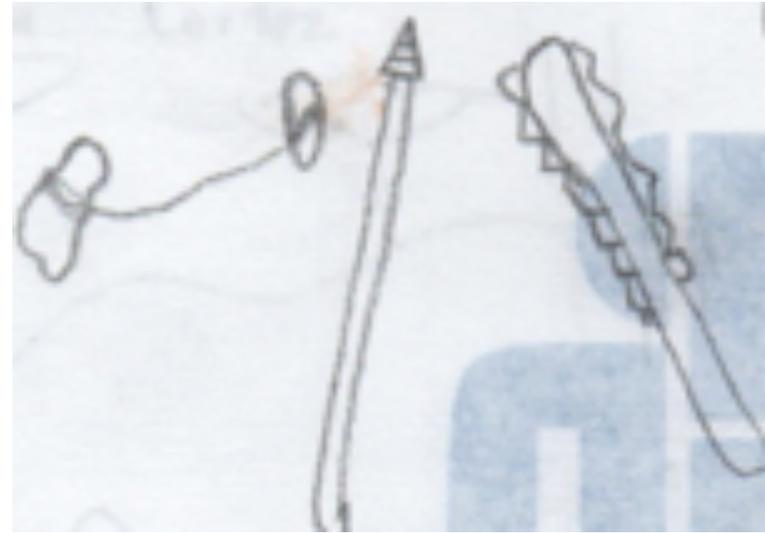


Ilustración 1 Objetos de guerra Mesoamericanos

En la ilustración 1, El docente expresa en sus dibujos que por parte de las civilizaciones mesoamericanas los objetos de guerra eran flechas, hondas o rocas, así como una de las herramientas más importante por nuestras civilizaciones en los combates de hombre a hombre que era el Macuahuitl.

Se destaca en otra de las representaciones el empleo de las canoas, avance tecnológico que consideramos de suma importancia tanto en el desarrollo de la civilización Mexica, así como para la defensa de México-Tenochtitlan. En este sentido los maestros enfatizaron en la superación tecnológica con la que contaban los españoles en ese momento histórico.



Ilustración 2 Elementos de guerra de los españoles

En la ilustración 2, exponen en sus dibujos armas de fuego, espadas, cañones, escudos y dos elementos más que se pueden considerar fundamentales para que se lograra esta conquista, el empleo de los caballos que fueron de gran impresión para los nativos de estas tierras, ya que no se conocían, y los barcos.

En las representaciones se expresa la diferencia de vestimentas entre nuestras civilizaciones y los españoles, a los primeros los dibujaron con una especie de taparrabos, lo que podemos considerar como un maxtlatl y sus característicos adornos de guerra como son las plumas, aunque en un solo dibujo se notó claramente esta especie de casco o sombrero tradicional de los guerreros que tenía forma de animales. Por otro lado, a los españoles se denota la portación de una armadura metálica, que sin duda fue una ventaja para ellos durante las batallas.

Un elemento recurrente y totalmente expresivo que es importante enfatizar, es que en las representaciones de los docentes, las imágenes hacen alusión a lo sangriento de las batallas que ocurrieron en ese momento histórico; pocos muestran a la conquista de México como un proceso pacífico.

En dos producciones se plasmaron imágenes que ilustran las riquezas en oro y otros metales que se encontraban en estos territorios, así como la idea que tenían los dos grupos contrarios, por un lado los nativos pensando en seres celestiales, mientras que los españoles se idealizaban por los grandes caudales en metales valiosos que nuestros antepasados portaban.

Solo en una expresión pictográfica se logra representar el recorrido que Hernán Cortés hizo a partir de 1519, es decir, el dibujo muestra la llegada en barcos a la costa de Veracruz y con flechas el avance que se hizo hacia México – Tenochtitlan, es de suma relevancia escribirlo porque durante aproximadamente dos años que dura este recorrido, es donde Hernán pone de manifiesto su estrategia militar para combatir a las civilizaciones del México antiguo. También es necesario mencionar que no se representa el apoyo y/o unión de otros pueblos para realizar la conquista de este territorio.

Con la estrategia militar que planteo Cortés para realizar el cerco a México-Tenochtitlan, ningún maestro plasmó algo referente a ello, por ejemplo a la construcción de bergantines para atacar mediante el lago a los mexicas o la destrucción del acueducto de Chapultepec, es decir, la mayoría de los dibujos solo se refieren a la diferencia armamentísticas y las batallas que se dieron durante el proceso.

Mencionar por ultimo con el concepto conquista militar, pocos docentes plasmaron un mapa del México antiguo, por lo que sería difícil deducir si los docentes consideran que la conquista de México solo se cierra a las batallas que tienen relación con la civilización Mexica o reconocen que nuestro territorio estaba integrado por más civilizaciones, tanto en el norte del país, como en el sur y que este proceso se llevó a cabo en los años posteriores.

Ahora bien, con respecto a la conquista espiritual se logran rescatar símbolos significativos tanto para las civilizaciones pasadas, así como para la religión trasladada por los españoles a nuestras tierras.



Ilustración 3 Dioses del México Antiguo

Refiriéndonos a la religiosidad que se tenía por las civilizaciones nativas, los docentes plasman los dioses que se les daba tributo como lo son: el sol, la luna, la lluvia, el viento, así como Quetzalcoatl o la serpiente emplumada. También expresan la adoración que se le tenía a la naturaleza y a sus cosechas como es el maíz (Véase ilustración 3).

Algo muy importante en la representación, son las grandes construcciones que se realizaron en aquel momento histórico nuestros antepasados, como las pirámides y los dibujos de monolitos semejando a estos dioses que construían los pobladores del México antiguo.

Lo sobresaliente en la representación de un docente es la expresión del baile y el sacrificio humano que era parte fundamental de la religiosidad y el tributo a los dioses antepasados; fenómeno que causó tanto espanto y asombro en los conquistadores.

Haciendo alusión al simbolismo religioso de los españoles, los docentes muestran elementos relevantes, y los de mayor coincidencia son: la cruz, la biblia, la virgen, la iglesia y los conventos, así como frailes o personas dedicadas a la propagación de su religión.



Ilustración 4 Construcción de Iglesias

En la ilustración 4, observamos la estrategia de destrucción o sepultura de pirámides y ahí mismo realizar la construcción de iglesias.

Un proceso reproducido de diferentes formas por los maestros, es el de la evangelización desde dos puntos de vista: Algunos dibujan un proceso pacífico donde un fraile está conversando con personas en una especie de clases de religión; otros por el contrario, describen la obligación de adorar a otros dioses y en caso de negarse tener consecuencias radicales como los golpes o la muerte.

Al inicio de la actividad los docentes mostraron temor e incertidumbre, se notaban dudas al empezar a expresar sus ideas mediante dibujos, aunque también se mostraban expresiones negativas “a mí no me gusta la historia, no espere mucho de mí”, por otro lado otros docentes que se reconoce que tienen la habilidad de dibujar, de manera decidida empezaron a elaborar sus representaciones, posteriormente en cuanto avanzó más el desarrollo de la actividad los docentes de manera general se fueron desenvolviendo con mayor tranquilidad y participación.

Una situación que hay que mencionar es que al elaborar los docentes sus dibujos estuvieron modificando de manera inmediata, es decir, se contextualizaban a la época histórica que abarcaba el tema para que sus representaciones fueran de acuerdo al tiempo histórico. Ejemplo de ello fue que un docente expresó “en esa época no había campos militares” con respecto a la conquista militar.

5. HALLAZGOS EN LA FASE DE PROYECCIÓN

Con apoyo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), se proyectaron 6 diapositivas divididas en los dos conceptos planteados en la primera etapa. Las diapositivas contenían fragmentos de las tres fuentes escritas ya mencionadas con anterioridad, además de agregar el audio de la misma lectura, se decidió realizar este modelo de presentación porque al ser relatos históricos es necesario darle buen ritmo y volumen a los diferentes textos.

Los docentes mostraron una actitud positiva y de interés hacia lo que se les proyectó, los fragmentos fueron en orden, primeramente con el concepto de conquista militar y posteriormente conquista espiritual. Las fuentes escritas se presentaron; primero, Cartas de Relación; segundo, Historia verdadera de la conquista de la Nueva España y; tercero, Visión de los vencidos. Así mismo se recuperan los comentarios que ellos expresaron.

Con la conquista militar los docentes hicieron alusión a que sus dibujos tienen relación con las acciones que manejan los fragmentos de los libros; una de sus expresiones fue: “La tecnología que tenían los españoles no se podía comparar con la de los mexicas y prácticamente fue una masacre”, esto lo dijeron porque en sus dibujos se nota la diferencia en las armas para la guerra de los dos grupos contrincantes.

Con referencia a la amplitud de los conocimientos que provocó en el docente la actividad, se rescata el comentario de una maestra: “-De alguna manera yo amplí un poco más mi conocimiento, no tenía la noción, la idea de la forma en que escriben los hechos” como esta expresión en su mayoría los docentes hicieron alusión a que se generó una amplitud de saberes, como por ejemplo: “-Sí complementarían mis dibujos después de la proyección (...), por ejemplo que en la conquista militar también sufrieron mujeres y niños”. Aquí el docente deja claro que la información de la proyección desarrolló sus conocimientos.

Por el lado de la conquista espiritual agregaron su pensar, que difícilmente se pudo plasmar en el dibujo: “-La religión era para conquistarnos porque no podían de otra manera (...) nos metieron la adoración a la Virgen María”, otro más expresó que con la llegada de los españoles entró a nuestro territorio la nueva religión “eso no era de aquí (...) la virgen y la cruz”.

Con este concepto el tema lo trasladaron con la realidad, refiriéndose a las creencias que existen en las comunidades donde trabajan: “-Es difícil decir las cosas que pasaron, porque los niños creen en la religión que sus padres les han inculcado”, también dicen que en ocasiones vierten comentarios contradictorios para que los niños indaguen que dioses había antes de que llegara el cristianismo a México.

Ahora, con lo que se desconocía de los fragmentos de las tres fuentes escritas también hubo comentarios de los docentes, que

reflejan el proceso de evaluación de la fuente el cual se dio al tener un acercamiento a fuentes con diferente visión historiográfica, así que hubo varios enfoques en sus expresiones.

Algo que podemos agregar es que los docentes expresaron asombro de la forma en que se describe la conquista por parte de las tres fuentes escritas y era algo que ellos desconocían: “-Si complementó lo que viene en la proyección, la manera en que ellos expresaban, como relataban, es algo que para mí era ajeno, algo nuevo”, también dicen algunos docentes desconocer las fuentes escritas proyectadas: “-No conocía los tres libros y escuchar los audios me llamó mucho la atención porque es un tema muy enriquecedor y muy amplio, hay mucha información y a veces solo nos centramos en el libro”

Algunos docentes expresaron la sensación que les provocó la proyección de los datos, un docente comentó: “-Ahorita al leer los fragmentos que aparecieron se hace interesante, porque como es la lectura, te remonta a ver o imaginar cómo suceden las cosas” otro más también dijo que solo había visto los libros como el de Cartas de Relación de Hernán Cortés, pero que a través de la actividad ahora le llamaba la atención para leerlo.

Significativo en el desarrollo del dialogo entre docentes, fue la actividad de contrastación de las tres fuentes escritas, ya que algunos mostraban cierta inclinación hacia algún libro de los conquistadores por la manera de describir los hechos, otros hacia la visión de los vencidos por apropiarse el sentir de las civilizaciones del México antiguo, otros más hicieron un balance de los tres textos.

Los que mostraron interés por las Cartas de Relación de Hernán Cortés, expresaban lo propicio que es conocer la descripción de los acontecimientos desde la persona que estaba al frente de la conquista: “-Con la lectura si se imagina porque está bien detallada” otro docente agregaba “me genera inquietud (...) observando algunos fragmentos, porque yo creo que es lo que

más nos aproxima a la realidad, se pueden decir muchas cosas, pero ahí, siento que nos sintetiza de una forma clara la situación” aunque hubo maestros que diferenciaron con esta fuente “vi una versión corta, solo un reporte militar”

Por el libro de Bernal Díaz del Castillo los comentarios fueron escasos ya que lo ven como una fuente con una perspectiva neutra, porque consideran que no describe de manera radical o contundente los sucesos militares y espirituales que ocurrieron durante la conquista de nuestro territorio, un docente expresó: “-Todo lo hace ver como si la conquista fue de forma pacífica” tras el comentario una maestra añadió: “-Ninguna conquista se dio por la paz”, en ocasiones durante la conversación los docentes coincidían en sus comentarios, aunque en otros casos mostraban diferencias.

La ultima fuente que se proyectó fue la Visión de los vencidos, con la cual se observó que en los docentes se motivó el interés: “-Tiene más sentido de lo que realmente pasó” aunque también hubo un docente que disintió dicho comentario: “-Vamos a ver el contrapeso, nos interesa más el de los vencidos, porque somos mexicanos, fuimos parte de los vencidos”, con esto podemos decir que el tema provoca un conflicto cognitivo y hasta psicosocial entre docentes.

Hubo docentes que coincidieron en que existe concordancia entre las tres fuentes: “Prácticamente los tres autores hablan de lo mismo desde posturas diferentes” otro más comentó: “-Hay tres visiones del tema, pero todas coinciden, obviamente cada quien lo ve a su manera o perspectiva”

Algo importante del contraste de las fuentes fueron las conclusiones que los docentes refirieron: “-Hay demasiada información que nos ayudaría muchísimo en nuestra labor y quedaría más significativo [para los alumnos]” algunos docentes expresaron que en la labor no se la dan otras versiones a los estudiantes como el ejercicio que se realizó con ellos.

Al proyectar tres fuentes, los docentes se dieron cuenta de que es necesario el conocimiento de fuentes históricas para poder impartir un tema de historia, por lo que los maestros expresaron que “-Es necesario leer más” cuando otros mencionaron que se debe de indagar o investigar sobre los contenidos que se tienen que abarcar en la asignatura de historia, aunque algunos refutaron con una autocrítica sobre sus prácticas “-Como docentes nos falta, no hacemos lo que a veces le pedimos a nuestros alumnos: investigar, indagar y traer algo diferente”.

Los docentes comentaron la falta de conocimiento y que es necesaria la lectura de varias fuentes para poder impartir un tema histórico “-Buscar otras fuentes que contraste con lo que sabe el niño, con lo que viene en el libro para lograr un aprendizaje significativo”, también que no es suficiente con buscar, sino leer, analizar y dominar un tema para que después se pueda compartir con los alumnos, agregan que es necesario que “-Nosotros como docentes nos cultivemos más en estos temas”.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El empleo de fuentes escritas en la enseñanza de la historia no está en duda, con ellas el alumno y docente podrán profundizar en el contenido histórico. Pero el educador que retomará una fuente escrita, como explica Reyes (2017) tendrá que hacer antes “una lectura minuciosa de las obras, para no cometer errores que puedan empañar su manejo como fuente del conocimiento histórico; esto implica que tiene que dominar el contenido a tratar para saber en qué momento y cómo utilizarlas”, logrando con ello, que esta fuente después de ser solo un texto, sea transformada en una fuente didáctica.

Con fundamento en la investigación presentada, se logra fortalecer la idea de que es necesario el acercamiento y lectura de fuentes escritas en los docentes, lo expresamos porque es fundamental que por cada tema histórico, el profesor tenga conocimiento de varias fuentes de información y así tener diferentes

visiones historiográficas de un mismo hecho, para poder lograr un análisis donde se observe qué aportan las fuentes, viendo que tan razonables u opuestos son los textos.

Es importante descubrir cuáles son los saberes del docente porque si consolidamos la visión de Barrón que sus conocimientos son producto de la “experiencia (...) y a partir de ésta construyen y reconstruyen sus prácticas en el aula” sería una tarea para la investigación educativa en nuestro país indagar más a fondo, para que a través de ellos podamos iniciar un proyecto partiendo de los sujetos que se encuentran frente a las problemáticas de la educación.

Se ha investigado en el empleo de fuentes primarias en la educación básica, así como en la formación de docentes, sin embargo, el involucrarse con docentes que ya están en servicio abre otra posibilidad de exploración que es necesario desarrollar con los propios maestros, para construir estrategias para el empleo de fuentes para la enseñanza de la historia en la escuela primaria. Es por ello, que expresamos la necesidad de formular proyectos de educación histórica que se trabaje en la formación de comunidades de indagación con docentes en servicio en contextos específicos.

REFERENCIAS

Arteaga, B. y Camargo, S. (2019). Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la licenciatura en educación preescolar y primaria. Recuperado de https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/recursos/educacion_historica_19_de_agosto_2012.pdf

Barrón, C. (2006). Los saberes del docente. Una perspectiva desde las humanidades y las ciencias sociales. Perspectiva Educativa, Formación de Profesores.

Cohen, Liliana. (2016). Los conocimientos previos en el proceso de aprendizaje de contenidos históricos en el contexto escolar. Revista Didácticas Específicas.

Cortés, H. (2018). *Cartas de relación*. México: Porrúa.

Díaz, B. (2017). *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*. México: Porrúa.

Dussel, E. [paraleerenlibertad]. (2019). "La conquista de México" [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=sDkF1Q9YhPo>

León, M. (2005). *Visión de los vencidos*. México: Editores e Impresores FOC, S. A. de C. V.

Mora, G. y Ortiz, R. (2019). *Modelo de Educación Histórica*. Recuperado de http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/modelo_educacion_historica.pdf

Reyes, J. I. (2017). *Encuentro Internacional por la unidad de los educadores. Fuentes para enseñar y aprender la historia*. Pedagogía 2017.

Rodríguez, J., Aróstegui, J., Campuzano, A., Pagés, J., Valdeón, J., y Rodríguez, A. (2000). *Enseñar historia. Nuevas propuestas*. México: Editorial Laia, S. A.

Valle, A. (2019). *El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria*. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2604/2552>

LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DE LOS ALUMNOS EN LA ASIGNATURA DE HISTORIA EN LA ESCUELA PRIMARIA PARA LA MEJORA CONTINUA

AUTORES:

Paloma Zareth Bravo Cruz

zare.bravo16@gmail.com

Juan Ramírez Cortes

ramirezc43_7@hotmail.com

RESUMEN

El presente trabajo tiene la finalidad de dar a conocer el proyecto de investigación que se pretende realizar en la Escuela Primaria "Ignacio Zaragoza" turno matutino, ubicada en la Colonia Taxhuada del Estado de Hidalgo, con cinco profesores frente a grupo en los grados de cuarto, quinto y sexto de primaria, con la temática "Las Prácticas de Evaluación del Desempeño de los Alumnos en la Asignatura de Historia en la Escuela Primaria para la Mejora Continua", con la finalidad de dar aportes importantes que permitan tener un panorama amplio de los procesos evaluativos que se dan dentro del salón de clases y la relación que estos mantienen con una mejora continua, en este sentido, es importante mencionar que el presente texto es una investigación no concluida, por lo que se encontrará en el archivo el capítulo uno que refiere al problema de investigación, capítulo dos que da una perspectiva general del marco teórico y finalmente el capítulo tres en el que se encuentra el marco metodológico, esta investigación es importante para conocer de

qué manera se evalúa el desempeño de los alumnos en la escuela primaria y en qué medida esto tiene un impacto favorable en los actores de la práctica docente.

Palabras clave: Evaluación, historia, mejora continua y desempeño.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación, tiene origen en las experiencias de la práctica docente en la asignatura de historia, que tiene como campo formativo exploración del mundo natural y social, como parte de mi formación en el trayecto académico de práctica profesional para la Licenciatura en Educación Primaria. El estudio, tiene la finalidad de conocer que acciones implementa el docente dentro del salón de clases como parte de su intervención pedagógica y evaluación del desempeño del alumno en la asignatura de historia y en qué medida la formación inicial y concepción personal del docente impactan en las mismas.

Este proyecto de investigación lo llevaré a cabo en la Escuela Primaria "Ignacio Zaragoza" de organización completa, ubicada en la comunidad de Taxhuada Mpio. De Mixquiahuala de Juárez Hgo. Durante el periodo agosto 2018 - mayo 2020, la investigación es una actividad sistematizada, un acto de conocimiento, que implica, la adopción de estrategias cognitivas para favorecer un proceso de búsqueda de algo nuevo, y así, dar a la sociedad estrategias para avanzar en los ámbitos educativos, mediante análisis críticos de quienes intervienen en el proceso para obtener un conocimiento y comprender fenómenos o situaciones que se presentan y poder solucionarlos.

Es importante tomar en cuenta a los informantes puesto que la intervención pedagógica que tiene como propósito inicial, el guiar a los alumnos en el proceso de aprendizaje, considero,

que los docentes con varios años de experiencia, podrán aportar datos e información valiosa, que podrán favorecer las diversas perspectivas desde donde analizaré mi tema de investigación. Por otro lado, me ayudará para poder ir conformando mi proyecto de investigación, señalando que, esos datos serán parte fundamental de la triangulación en el proceso de interpretación de datos empíricos.

Es necesario referir que mis informantes serán docentes que se encuentran en servicio en grupos de cuarto a sexto grado de primaria, y sin duda serán fundamentales el diálogo y comunicación con los mismos.

El enfoque de investigación de este trabajo es el cualitativo, ya que constituye la mejor alternativa para enfrentar, investigar y comprender la problemática anteriormente planteada. Con este enfoque de investigación guiaré los procesos sistemáticos, críticos y empíricos que aplicaré para el análisis, reflexión, informe de resultados, ahora bien, respecto al método de investigación bajo el que se llevará esta investigación es el fenomenológico tomando en cuenta los intereses de la investigación y el objeto de análisis desde las aportaciones de Jaramillo Echeverri (2012).

En cuanto al diseño de la investigación y teniendo como referente la propuesta de Dankhe (1986), será exploratorio, descriptivo, correlacional y explicativo, sobre la técnica que se utilizará en este caso para la recogida de datos es la entrevista a profundidad semi estructurada como una propuesta recuperada de Taylor y Bogdan (1982) que tendrá como instrumento el cuestionario, teniendo presente los intereses de la investigación, y las circunstancias y características de los informantes. Como parte de esta metodología está implícito llevar a cabo en todo momento de la investigación, en tanto sea necesario, un proceso recursivo que guie nuestro análisis de manera permanente.

EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La presente investigación pretende dar un panorama de los procesos evaluativos que llevan a cabo los docentes de la escuela primaria en la asignatura de historia, en primer lugar considero que esta investigación servirá para tener un conocimiento amplio de los diversos instrumentos y estrategias que se emplean en la escuela primaria para evaluar el desempeño de la asignatura de historia, identificarlas y analizar cuál es la utilidad e impacto que se tiene sobre la mejora continua.

Considero que con los resultados de esta investigación se logrará visualizar y reflexión sobre la importancia de la enseñanza de historia en la escuela primaria, con la finalidad de lograr una mejora continua en el proceso de aprendizaje de los alumnos, partiendo desde la evaluación y la veracidad y validez de la misma, es decir, buscar una evaluación que nos permita remitirnos a conocer de manera autentica los aprendizajes esperados que el alumno ha adquirido.

Es importante mencionar que podría incluso servir para resolver algunos problemas prácticos relacionados a la evaluación del desempeño y la adquisición de aprendizajes esperados de los alumnos en la clase de historia, por otro lado como resultado de la recogida de datos mediante instrumentos como la entrevista lograré dar a conocer una mirada hacia las concepciones que los docentes tienen de la historia y su evaluación, con la finalidad de comprender de alguna manera que impacto tiene la formación inicial de los docentes en estos aspectos.

Por otro lado, es importante mencionar que es un tema de gran importancia puesto que, la historia como una ciencia social se relaciona con la importancia de lograr el pensamiento histórico de los alumnos, como sujetos históricos y que favorece de forma irrefutable las competencias básicas para la vida, permitiendo la

formación de un futuro ciudadano, crítico y reflexivo para la toma de decisiones que contribuirán a la sociedad. (Plan y Programas de Estudio para Educación básica 2011).

Aunado a lo anterior, es relevante mencionar los motivos que me sitúan para llevar a cabo esta investigación, como lo son, las reflexiones que he realizado como parte de las diversas jornadas de observación y práctica, llegando al análisis de la metodología para la evaluación, que es implementada en el aula y de los logros que se reflejan con las mismas.

Como parte de mi formación inicial, y el trayecto formativo anteriormente mencionado, he logrado analizar desde diversos referentes teóricos, la situación que aquí planteo, por ello, la formulación de la problemática es la siguiente: ¿Cómo evalúan los profesores de la escuela primaria el desempeño de los alumnos en la materia de historia para la mejora continua?

JUSTIFICACIÓN

A lo largo del tiempo, la enseñanza de la historia ha variado en contenido y en los métodos didácticos para su conocimiento en el aula, y con ello la finalidad de la misma se ha modificado, actualmente se plantea que la historia es una disciplina con diferentes finalidades, una de ellas es formar un ser con pensamiento y conciencia histórica que lo sitúen como un sujeto social responsable, además de contribuir a la formación y desarrollo de una conciencia nacional, sin embargo los procesos evaluativos que se utilizan no reflejan realmente en qué medida esto se logra con respecto a los aprendizajes esperados planteados en el currículo de educación básica.

Desde concebir la historia y su conocimientos como uno de los principales elementos de la conciencia nacional y una de las condiciones básicas para la existencia de cualquier nación es algo que denota su importancia y la necesidad de crear investigaciones en donde se retomen incluso aspectos de la formación inicial de los

maestros, al analizar su práctica surgen los conocimientos empíricos que se encuentran arraigados y que se identifican en su quehacer diario. Ahora se plantea al docente como un transformador social, es por ello que como lo refiere Topolsky (1998), la educación histórica es una base para configurar aspectos que tienen impacto en la vida como sociedad, como lo es la conciencia ideológica.

Es importante mencionar que este trabajo surge dado las diferentes experiencias obtenidas en las diferentes jornadas de observación y ayudantía, en donde he logrado visualizar el desfase que existe entre lo que se propone en los planes y programas y lo que el docente evalúa en el alumno respecto a su desempeño en la materia de historia, esto ocasionado por diversos factores que se pretenden dar a conocer en este trabajo de investigación y de alguna manera proponer una postura alternativa de las acciones que se pueden llevar a cabo para evaluar el logro de los aprendizajes esperados en historia, considero que como lo plantea Perrenoud (2007), es importante hacer una práctica reflexiva y poder tomar acciones que nos lleven a una mejora continua. Por otro lado, el presente es un requisito institucional para poder obtener el grado de licenciada en educación primaria, que sin duda alguna me da apertura para conocer, indagar, identificar, reflexionar y favorecer los aprendizajes y competencias que he desarrollado durante mi formación como normalista.

Ahora bien, tenemos que reflexionar sobre el hecho de que es importante enseñar historia y hacerlo desde el enfoque de la misma que se encuentra propuesto en los Planes y Programas de Estudio (2011), en este caso es explicativo y comprensivo ya que se emplea el manejo de la información, para crear una conciencia histórica, por ello, es fundamental que los alumnos analicen el pasado para encontrar respuestas a su presente y entender cómo las sociedades actúan ante distintas circunstancias, considerar que los conocimientos históricos no son una verdad absoluta y única, ya que al comparar diversas fuentes descubren que existen diferentes puntos de vista sobre un mismo acontecimiento.

Por otro lado, es importante llevar a cabo la combinación de información histórica con las experiencias de aprendizaje de los alumnos, llegando a un aprendizaje conceptual y procedimental en el que intervienen (conocimiento, práctica y aplicación), logrando la construcción de esquemas de reflexión de los contenidos como lo son los gráficos; estos esquemas en la difusión de la Historia permiten guiar al alumno en el uso de algunas técnicas de investigación histórica como lo refiere (Pagès: 2006). Aunado a lo anterior, más que lograrlos, la cuestión real a indagar es la manera en que evaluamos a un alumno y alcance de los aprendizajes esperados en la asignatura de historia.

Cabe mencionar que es claro que la competencia docente es situada, como lo refiere (Díaz Barriga: 2006), es decir, si el profesor logra guiar a los alumnos hacia la consecución de aprendizajes esperados a partir de un proceso reflexivo como lo es la evaluación, es decir, antes, durante y después de la práctica docente y como es capaz de evaluar esos resultados.

Considero que la importancia de llevar a cabo esta investigación es, aportar una visión a la perspectiva que los docentes en servicio de la escuela primaria tienen sobre la historia, así mismo, las acciones que implementan para la evaluación, y finalmente proponer procedimientos evaluativos que permitan reconocer en el alumno el logro de los aprendizajes esperados en pro de su formación continua.

Por último, mencionar que esta investigación tiene la finalidad de guiar a la reflexión del actuar docente, es decir, que con las vivencias aquí expuestas se logre vislumbrar el papel como formadores que se nos ha otorgado para asumirlo con responsabilidad, además pretendo reflexionar de cómo puede abordarse la historia, desde un enfoque didáctico, constructivista que favorezca al logro de los aprendizajes esperados.

SUPUESTOS DE INVESTIGACIÓN

Algunos de los procedimientos evaluativos que se aplican en la asignatura de historia, no permiten reconocer el verdadero desempeño de los alumnos y el logro de los aprendizajes esperados para la mejora continua.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Qué concepciones tienen los docentes de la evaluación en la asignatura de historia?

¿Existe una relación entre la preparación académica de los docentes y el proceso que siguen para evaluar a los alumnos en historia?

¿Cómo evalúan los docentes de la escuela primaria el desempeño de los alumnos en la asignatura de historia?

¿Qué finalidad, utilidad y alcances tienen los resultados de los procesos evaluativos que llevan a cabo los profesores en la materia de historia?

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Objetivo general

Conocer, describir y analizar las prácticas de evaluación del desempeño de los alumnos que aplica el docente de la escuela primaria en la asignatura de historia para la mejora continua.

Objetivos específicos

Investigar que procesos de evaluación emplean los docentes para evaluar el desempeño de los alumnos en historia.

Describir los procesos evaluativos que se emplean en la escuela primaria para evaluar el desempeño de los alumnos en la asignatura de historia.

Analizar el origen y función que tienen los procesos de evaluación que utilizan los docentes en historia.

Visualizar los procesos de evaluación a los que recurren los docentes para evaluar el desempeño de los alumnos en historia.

MARCO TEÓRICO

La historia en el currículo nacional mexicano

La enseñanza de la historia en la educación primaria 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 años 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.

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.

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.

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.

Cuando se habla de evaluación deben considerarse múltiples dimensiones donde inevitablemente esta ocupa un espacio de reflexión, entendiendo que la evaluación del aprendizaje es un proceso continuo que debe ser personalizado y congruente 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, que realmente den cuenta las habilidades y aprendizajes que el alumno logro desarrollar y construir.

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.

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. 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.

EVALUACIÓN CENTRADA EN EL DESEMPEÑO

Se ha planteado en los últimos años y en paso evolutivo de lo que se concibe como evaluación en el campo educativo, conceptos en donde se ha priorizado la capacitación, la mejora continua, búsqueda de resultados cuantitativos y estandarizados, en diversas asignaturas en educación básica y específicamente en este caso en la asignatura de historia, se integró también la búsqueda de calidad y recientemente el concepto de excelencia que se denota en el artículo tercero Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos.

Todo lo anterior, con la finalidad de evidenciar la adquisición de diversas habilidades para el logro de competencias, es decir, en donde se promueva que el alumno debe acercarse a situaciones más reales y cercanas a lo que enfrentaran en la vida cotidiana y en donde es necesario ser sociofuncional para interactuar con el medio que nos rodea, por ello, se ha dado apertura desde hace algunos años, a la necesidad y urgencia de hacer un cambio en la visión de que es la evaluación, la revisión y reflexión de los paradigmas existentes se vuelve necesaria cuando hablamos de prácticas evaluativas que emplean los docentes para evaluar el desempeño de los alumnos y como lo refiere Frida Díaz (2006) ir en busca de una evaluación auténtica.

En este sentido, es importante tomar en cuenta que las propuestas curriculares plantean una aproximación constructivista y que no debería existir un desfase entre la enseñanza y evaluación y desafortunadamente en algunos casos la congruencia entre ambos aspectos pasa a segundo término, ocasionando así, como lo refieren Díaz Barriga y Hernández (2002), se dejan de lado los aprendizajes contextualizado, las competencias comunicativas, habilidades metodológicas incluso los aprendizajes, incluso desde la postura de Airasian (2001) la evaluación del desempeño debería demandar a los estudiantes, el que demuestren que poseen, habilidades, conductas, conocimientos y que pueden aplicarlos en un contexto determinado, es en otras palabras también, una alternativa en la búsqueda de una nueva concepción de la evaluación.

Ahora bien, es fundamental no dejar de lado otros procedimientos evaluativos como lo son la autoevaluación y coevaluación que como lo propone Hernández y Díaz Barriga (2002), guían al alumno a la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje y brindan datos al docente para una evaluación formativa en donde puedan darse a conocer diversas habilidades que el alumno ha logrado para poder tener una evaluación que nos hable precisamente de ellas y tenga un corte no exclusivamente cuantitativo, en este sentido, Airasian (2001) nos habla de cinco dominios de evaluación que tienen su fundamento en el desempeño: habilidades de comunicación, psicomotrices, atléticas, adquisición – aplicación de conceptos y finalmente afectivas y sociales.

Ante lo anterior se vuelve un reto el poder plasmar esas habilidades como un dato cuantitativo que realmente denote las habilidades que el alumno ha logrado desarrollar a lo largo de todo su proceso y se puede recurrir a la elaboración de proyectos, portafolios, observación, registro de diversos instrumentos evaluativos en donde se tomen en cuenta saberes, conceptuales, procedimentales y actitudinales, sin olvidar que este proceso sea realmente una

manera de motivar al cambio, para el alumno y lógicamente un acercamiento a las prácticas evaluativas que aplica el docente y que en este caso es el tema que nos atañe en este proyecto de investigación. Por ello retomo la postura de Trepát (1999), cuando afirma que, “las actividades de evaluación por supuesto, han de medir de alguna manera los conocimientos y saberes, sean estos de la tipología que sean, y a partir de ellos emitir un juicio de valor que concluye finalmente, con una calificación.”(p.83).

Aunado a lo abordado anteriormente y desde los aportes de Frida Díaz (2004) algunas de las características de las evaluaciones es que deben otorgar al docente la posibilidad de brindar una calificación imparcial y ética, por ello debe tener características como: dar énfasis en explorar aprendizajes de habilidades cognitivas, seleccionar tareas que representen el contenido, proporcionar apoyos a los alumnos para que comprendan y lleven a cabo la actividad, comunicar expectativas de ejecución y finalmente, que incluya espacios de reflexión en torno a los alcances obtenidos en aprendizajes y que sea posible recuperar estas reflexiones para lograr una retroalimentación que guíen a la mejora.

MARCO METODOLÓGICO

Este proyecto de investigación se llevará a cabo bajo el enfoque cualitativo, ya que permite llevar a cabo una indagación formativa que brinda la posibilidad de obtener respuestas acerca de los que los docentes piensas, sus concepciones de los procesos evaluativos, cuáles llevan a cabo dentro del salón de clases y poder comprender y explicar el significado de esos procesos, acercándose a una descripción holística de los mismos y como lo refiere Taylor y Bogdan (1986), es un enfoque que produce datos descriptivos desde las palabras de los informantes, brindando un marco de referencia para la comprensión de los informantes teniendo en cuenta que todas las perspectivas son válidas.

El método con el que trabajaré es el fenomenológico ya que como lo refiere Jaramillo Echeverri (2012), este método me permitirá investigar en el ámbito educativo y contribuye de manera

importante para conocer las realidades escolares y comprender el significado de las experiencias de los actores de la práctica docente.

Por otro lado, el diseño de la investigación se relaciona con la clasificación que adopta Dunkhe (1986), en primer instancia, el presente proyecto es exploratorio ya que con la construcción del marco teórico, encontré que aún no hay un panorama que dé cuenta de los procedimientos evaluativos a los que recurre el docente de educación básica en la asignatura de historia, por otro lado, también es descriptivo, pues busco dar a conocer la manera en que se da la evaluación del desempeño del alumno y esto me lleva a un diseño correlacional al analizar el impacto que tiene la evaluación en el binomio docente – alumno, para la mejora continua, aportando esto finalmente a un diseño explicativo que pretende brindar información valiosa acerca de cómo se da y porque ocurren los procesos de evaluación y su relación con las percepciones que los docentes tienen de la historia, su evaluación y finalmente como se tiene lugar desde ahí, una mejora continua.

Para poder hablar de la muestra de este proyecto de investigación es importante mencionar que la unidad de análisis de la que se parte es que se aplicará un cuestionario sobre las prácticas de evaluación y cómo es que estas impactan en la mejora continua, se llevará a cabo esta investigación con cinco docentes que se encuentran actualmente frente a grupo en la Escuela Primaria “Ignacio Allende” turno matutino, ubicada en la Colonia de Taxhuada del Municipio de Mixquiahuala de Juárez del Estado de Hidalgo en los grupos de cuarto, quinto y sexto grado, los docentes cuentan con más de 4 años de experiencia, algunos de ellos han continuado su formación después de egresar de la licenciatura, acudiendo a diversos diplomados, cursos o talleres de capacitación, en este caso la muestra, tomando como referente a Sampieri (1997) y la clasificación que nos brinda es no probalística puesto que la selección de los informantes no se realizará de manera aleatoria, teniendo en cuenta los objetivos y la contribución que se pretende realizar con la investigación, sin ningún fin de estandarizar a una población desde la muestra.

Es importante mencionar que la técnica bajo la que se realizará la recogida de datos, será la entrevista a profundidad semi-estructurada, tomando como referente los aportes de Taylor y Bogdan (1986) y el instrumento que se utilizará refiriendo a Krippendorff (1982) será el cuestionario de dirección, valores y de historias de vida por lo que implica que este tipo de entrevistas serán flexibles y dinámicas, otro motivo por el que se optó por este tipo de entrevistas, son los intereses de la propia investigación y las circunstancias y características de los informantes y que como una fuente de comprensión en y por sí mismas como lo menciona Shaw (1931) y además tomando en cuenta que permiten el análisis de la vida pasada y cotidiana como un enfoque básico según Becker y Geer (1957).

REFERENCIAS

40 Aguirre-García, J.C.; Jaramillo-Echeverri, Luis Guillermo *Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, vol. 8, núm. 2, julio-diciembre, 2012, pp. 51-74 Universidad de Caldas Manizales, Colombia

Arends, R. (2004). *Learning to Teach*. Nueva York: McGraw – Hill, 6ª. Edición.

Becker, L., y Geer, C. (1976). *Enconunter with sociology: the term paper*. San Francisco: Boser & Fraser. Segunda edición.

Bogdan, R y Taylor, S (1982) .: *Introducción a los métodos cualitativos*, Nueva York, Wiley.

Dankhe, G.L. (1986). *Investigación y comunicación en C. Fernández – Collado y G.L. Dankhe (Eds.): “La comunicación humana: Ciencia Social”*. México D.T. McGraw –Hill de México, Capítulo 13, pg. 385 – 454.

Darling – Hammond, L., Ancess, J. Y Falk, B. (1995). *Authentic Assessment in Action. Studies of Schools ans Students at Work*, Nueva York: Teachers College Press.

Díaz Barriga, F. (2002) *“Aportaciones delas perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en bachillerato”* Perfiles Educativos, Tercera Época, 26 (97 – 98), pp. 6 – 25.

Díaz Barriga, F y Hernández, G. (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 2ª, edición. México: McGraw –Hill.

Goodrich, H. (1997). *“Understanding rubrics”*. Educational Leadership, 54 (4), pp. 1-9.

Krippendorff, K. (1982). *Content analysis*. Beverly Hills, Cali; Sage Publications.

López Facal, Ramón. 2013. *Competencias y enseñanza de las ciencias sociales*. Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia 74: 5-8.

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.

Santos Guerra, M. A (2003). *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Ed. Aljibe. Archidona.

Shaw, C.: *The Natural History of a Delinquent Career*, Chicago, University og Chigago Press, 1931.

Topolsky, Jerzy (2004), *“La estructura de las narrativas historicas y la ensenanza de la Historia”*, en Mario Carretero y James Voss (comp.) (2004), *Aprender y pensar la Historia*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 101-120.

LA EVALUACIÓN DE LA VISITA GUIADA COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO.

DICIPLINAS.

AUOTORES:

José Antonio Rodríguez Cardeño¹

tocrnatural3@gmail.com

Martha Patricia Aguilar Romero²

m.pattyaguilar@hotmail.com

¹Profesor de Educación Primaria por la Escuela Normal No. 1 del Estado de México, Licenciado en Ciencias Sociales por la Escuela Normal Superior No. 1 del Estado de México con 31 años de servicio y desempeñándose por 28 años como docente de historia con experiencia en el nivel primaria, secundaria, media superior y superior. Actualmente se desempeña como Docente Investigador con funciones de Auxiliar en el Departamento de Formación Inicial, en la Escuela Normal No. 3 de Toluca y es estudiante de la Maestría en Educación Preescolar en dicha institución desarrollando, como investigación para obtener el grado de maestría, la Tesis "El desarrollo del pensamiento histórico en la formación de Licenciados en Educación Preescolar".

²Lienciada en Educación Preescolar por la Escuela Normal No. 3 de Toluca, Maestría en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), Maestría en Gestión Educativa por la Universidad Digital del Estado de México, Doctorado en Ciencias de la Educación por el ISCEEM, con 18 años de experiencia, en el nivel básico y superior. Actualmente docente investigadora, con funciones de Auxiliar en el Departamento de Investigación e Innovación educativa en la Escuela Normal No. 3 de Toluca.

RESUMEN

El presente texto es resultado de nuestra participación en el pasado “VIII Encuentro Nacional de Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia, VI Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia, V Foro Nacional sobre Libros de Texto de Historia” celebrado en la ciudad de Monterrey, N. L., el pasado mes de octubre, donde pudimos compartir con los asistentes la propuesta de trabajo llevada a cabo sobre la visita guiada como estrategia para desarrollar el pensamiento histórico en la atención del curso *Educación histórica en el aula*, del quinto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, con el Plan de estudios 2012. Como resultado de dicha exposición surgieron algunas dudas sobre su evaluación, con la intención de que no fuera una propuesta exitosa de los docentes sólo sustentada desde su propia mirada. Es por ello que hemos retomado la misma temática haciendo un énfasis mayor en la evaluación de esta experiencia desde la voz de los docentes en formación, en donde ellos den cuenta de la descripción de sus aprendizajes y del impacto en su formación. Por lo tanto, invertimos una parte en describir las generalidades de la estrategia y los criterios de evaluación, pero, sobre todo, a los comentarios escritos de los estudiantes que seguramente serán útiles y permitirán hacer objetiva la valoración de esta propuesta de trabajo.

Palabras clave: Pensamiento histórico, sujeto histórico, aprendizaje significativo, fuentes primarias.

Considerando la propuesta del programa de curso *Educación histórica en el aula*, que se imparte en el cuarto semestre de la

Licenciatura en Educación Preescolar del Plan de Estudios 2012, propone desarrollar el pensamiento histórico de los docentes en formación para que, a su vez, lo hagan con los niños de preescolar en sus prácticas de intervención, nos hemos dado a la tarea de indagar, en la práctica cotidiana, cómo puede evidenciarse su despliegue, desarrollo y puesta en práctica durante su trayecto formativo.

Para ello, nos vimos en la necesidad de indagar los parámetros de desempeño para identificar los criterios que den cuenta del desarrollo del pensamiento histórico con el propósito de poder valorar el impacto de las estrategias de aprendizaje implementadas al interior del aula y la capacidad reflexiva de los estudiantes como resultado de esta práctica educativa. Para ello, fue muy importante la aportación de las investigaciones de Marc-Andre Éthier (Éthier, 2010), que destaca, como atributos a considerar para identificar su logro: que es un constructo eminentemente humano, que implica la evocación de su memoria y sus recuerdos; requiere de un cuerpo metodológico concreto que posibilite el dominio de acciones epistémicas concretas, propias del ámbito histórico; exige el desarrollo de una perspectiva temporal como abstracción del pensamiento para distanciarse psicológica y críticamente de sí mismo, que adquiera conciencia de las relaciones temporales y el despliegue al conocimiento e interacción con los otros y que tengan la posibilidad de asumir una postura crítica, reflexiva y epistémica personal respecto de los hechos históricos.

Por otro lado, Antoni Santiesteban y Juan Pagés (Santiesteban, 2010), en su investigación sobre la formación del pensamiento histórico, proponen cuatro elementos fundamentales para su desarrollo: la conciencia histórico temporal como necesidad de conocer lo acontecido en el pasado para comprender la realidad del presente, un movimiento del pensamiento para establecer relaciones entre la relación entre acontecimientos que terminan

³ Licenciada en Educación Preescolar en la Escuela Normal N° 3 de Toluca. Maestría en educación preescolar en la Normal N° 3 de Toluca. Doctorado en Humanidades: Filosofía Contemporánea en la Facultad de Humanidades UAEMEX. Actualmente docente horas clase en la Licenciatura en educación preescolar en la Normal N° 3 de Toluca.

proyectando el futuro; el uso de la narrativa y la explicación histórica como un recurso para proporcionar a los estudiantes herramientas para crear relatos causales, intencionales y coherentes; la empatía y las competencias para contextualizar, implicadas para dar sentido al conocimiento e interpretación del pasado desde sus creencias, conocimientos y valores; el estudio de la historia a través de las fuentes como encuentro más próximo con el pasado, su reconstrucción y la inclusión del estudiante en el hecho y el conocimiento histórico.

Estos elementos nos permiten considerar distintas estrategias para llevar a los estudiantes al desarrollo de su pensamiento histórico, una de ellas es la visita guiada, denominación que procede de la norma oficial que regula estas actividades extraescolares para el diseño del proyecto y los plazos para su autorización en el subsistema educativo del Estado de México.

Uno de los enfoques de las orientaciones curriculares del Plan de Estudios (SEP, 2012) es el *centrado en el aprendizaje* que establece, como referente principal, la concepción constructivista y sociocultural del aprendizaje, la mediación pedagógica como acción estudiante-docente y con un carácter situado. Por lo que sugiere el desarrollo de situaciones didácticas haciendo uso del aprendizaje por proyectos y el aprendizaje cooperativo.

De manera general, esta estrategia es aceptada y promovida en todos los niveles educativos por los beneficios que significan los museos y sitios históricos a favor de que los estudiantes interactúen con fuentes primarias y zonas arqueológicas, pero existen prácticas que, lejos de aprovechar esta estrategia, la limitan a una experiencia de "excursión" en donde son sujetos de actividades sin profundidad reflexiva que les lleven a lograr aprendizajes significativos y, aunque estas modalidades pueden ser pedagógicamente sustentadas, siendo sujetas de una planeación inadecuada impiden obtener su máximo provecho.

Se decidió trabajar la visita guiada partiendo de la necesidad de revertir el bajo conocimiento y la escasa reflexión que los

estudiantes presentan en la evaluación diagnóstica, en el que primero se les hacen cuestionamientos respecto de su gusto, interés y utilidad que encuentran en el estudio de la historia, generalmente coinciden en que es muy útil para conocer el pasado y comprender el presente, aunque no todos manifiestan gusto por tener que aprenderse nombres de personajes, fechas o documentos que la hacen aburrida y tediosa, lo que nos habla acerca de la forma en que se les ha enseñado en sus experiencias escolares previas. El segundo bloque de cuestionamientos trata de recuperar el dominio de los contenidos del curso anterior, en el primer semestre, denominado *Historia de la educación en México*, por lo que se les inquiriere sobre las escuelas de interpretación histórica, las fuentes primarias y secundarias, así como los conceptos de primer y segundo orden, los resultados cambian drásticamente, generalmente se salvan las fuentes primarias, pero el resto de los contenidos destaca por su ausencia, a pesar de ser los de más reciente estudio. El tercer bloque de preguntas resulta todavía más dramático, son planteamientos sobre conocimientos generales, básicos, como dibujar un planisferio y localizar en él países como Canadá, Argentina, Inglaterra, Alemania, Egipto, India, China, Rusia, Japón y Australia; los que más alcanzan a reconocer son los dos primeros, y en ese orden, del resto, muy escasamente llegan a identificarlos; finalmente se les pregunta por la relación entre personajes y acontecimientos propios de nuestra historia, como la Guerra de Independencia, la Reforma y la Revolución Mexicana, pero los resultados tampoco son alentadores pues aunque ubican muy bien a Miguel Hidalgo en la primera, también ponen a su lado a Emiliano Zapata y Francisco Villa, citan a Benito Juárez, pero no necesariamente lo ubican en la Reforma, ponen en su lugar a José Vasconcelos y a Adolfo López Mateos, por último, en la Revolución Mexicana reconocen a Emiliano Zapata y Francisco Villa, pero los ubican en este hecho histórico junto al Pípila, Josefa Ortiz de Domínguez y Don José María Morelos y Pavón.

Con base en estos resultados identificamos una gran ausencia y manejo de los contenidos históricos, a pesar de los cursos de historia que han transitado desde educación básica. Resulta también comprensivo que, aunque les llame la atención y lo

consideren útil, no les significa algo representativo o importante porque, con base en los estudios que hemos compartido de Éthier, Santiesteban y Pagés, no han desarrollado los atributos y elementos fundamentales que implican el desarrollo y despliegue del pensamiento histórico. Este es el reto que se asume, atender esta necesidad en los estudiantes, la visita guiada se constituye en una alternativa para ello.

LA ORGANIZACIÓN DE LA VISITA GUIADA

Se utilizó la metodología de proyectos con el propósito de hacer trabajo de campo en una visita a museo, seleccionando al Museo Nacional de Historia “Castillo de Chapultepec”, para confirmar los contenidos vistos en clase sobre la Guerra de Independencia, correspondiente con la exposición de la Sala 6 de su colección. Este tema se seleccionó con base en que los contenidos del curso se relacionan con el Plan de Estudios Educación Preescolar para la Educación Básica, en 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 aprendizaje esperado “Comenta cómo participa en conmemoraciones cívicas y tradicionales” (SEP, 2012. p. 262). Entonces, la primera celebración cívica de inicio de ciclo escolar es, precisamente, el 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 a este tema guarda la intención de retroalimentar los contenidos que ya han estudiado en su formación básica y media superior estimulando su conciencia y su pensamiento para la vivencia reflexionada de esta celebración; pero, a mediano plazo, que con ese mismo enfoque diseñen las situaciones de aprendizaje con los niños de preescolar para, a su vez, sentar las bases para el desarrollar su pensamiento histórico, como el programa del curso propone.

Se llevó un trabajo previo consistente en conformar binas y triadas para exponer distintos murales, piezas y hechos, con que las estudiantes realizaran una investigación sobre la colección la sala. Se seleccionaron las piezas y se investigó información sobre el mural, el personaje o el objeto motivo de exposición, los equipos presentaron los avances de su investigación con el docente del curso para verificar y orientar la información, porque generalmente suponen que deben hacer una explicación del tema tipo clase, lo que hace pertinente centrar su atención al hecho de que al explicar el contenido concreto de un museo, la información está determinada por el objeto o pintura en exposición. Después se preparó la exposición de cada equipo de trabajo, simulando el escenario de su ubicación y distribución real en la sala del museo.

El propósito fue acercar los contenidos trabajados en el curso a través de actividades de investigación documental y de campo, de trabajo con fuentes primarias y secundarias, del manejo de conceptos de primer y segundo orden, así como de sensibilización, que les permitiera un acercamiento a la naturaleza de los temas de la disciplina histórica, como alternativa para ampliar su visión sobre las posibilidades de diseñar planificaciones didácticas para el jardín de niños que incidan en sentar las bases de su pensamiento histórico, pues en el nivel preescolar no se tratan temas de esta disciplina.

El trabajo el día de la visita consistió en que contaran con un lapso previo de treinta minutos para identificar su objeto de estudio e investigación, prepararse en las condiciones del espacio disponible y organizar su exposición conforme a los ensayos previos. Enseguida se llevaron a cabo las exposiciones y, finalmente, se tuvo una sesión plenaria para valorar el trabajo realizado.

Los ejes temáticos a exponer en la sala fueron:

- El Retablo “La Independencia de México”.
- La Estatuilla de “Miguel Hidalgo y Costilla”.

- El retrato y artículos personales de Don “José María Morelos y Pavón”.
- El retrato de “Vicente Guerrero”.
- El retrato y artículos personales de “Agustín de Iturbide”.
- El retrato de “Guadalupe Victoria”.

EVALUACIÓN DE LA VISITA GUIADA

Llegamos, finalmente, al rubro de la evaluación de esta estrategia para lo que proponemos las siguientes consideraciones con el fin de hacer un énfasis en lo que desde la historia hay que trabajar para el nivel preescolar y lo que, en correspondencia, es necesario atender en la formación de docentes para este nivel, la descripción general de los momentos de evaluación y sus impactos desde las palabras de las estudiantes:

1. La educación preescolar comprende la edad de tres a cinco años. Es una etapa en la que los niños están en la estructuración de aspectos físicos, cognitivos, sociales, emocionales que concurren ante distintas experiencias, un movimiento que permite el enriquecimiento constante de referentes de los preescolares y que paulatinamente funda los conocimientos y comportamiento de la persona que se forma.

Actualmente figura al inicio de la educación básica. La propuesta metodológica desde la que se organiza y desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas encuentra su fundamento teórico en el Humanismo. Además, se organiza en tres campos de formación académica y en tres áreas de desarrollo personal y social. Justamente el campo de exploración y comprensión del mundo natural y social, que a su vez se divide en dos aspectos: a) mundo natural en donde se priorizan acercamientos a la ciencia, a los fenómenos

naturales, a los seres vivos, al medio natural, y al cuidado de la salud. b) El apartado cultura y vida social, plantea el acercamiento de los niños y niñas en el estudio de la cultura, de la diversidad cultural mediante el análisis de las actividades que realizan las personas que están a su alrededor, se trata de analizar los acontecimientos como parte de las costumbres y tradiciones que se realizan en su localidad. Es un campo que brinda oportunidades de ampliar, enriquecer, modificar ideas y referentes del mundo en el que está inmerso el niño y niña de edad preescolar.

En la propuesta Aprendizajes Clave para la Educación Integral, se plantea: “Este campo está constituido por los enfoques de diversas disciplinas de las ciencias sociales, la biología, la física y la química, así como por aspectos sociales, políticos, económicos, culturales y éticos.” (SEP, 2017:252). Además, destaca que “Un objetivo central de este campo es que los educandos adquieran una base conceptual para explicarse el mundo en que viven, que desarrollen habilidades para comprender y analizar problemas diversos y complejos; en suma, que lleguen a ser personas analíticas, críticas, participativas y responsables.” (SEP, 2017:252-253)

Específicamente para el nivel de preescolar el propósito es: “El campo Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social está orientado a favorecer el desarrollo de las capacidades y actitudes que caracterizan al pensamiento reflexivo. Ello implica, en este nivel, poner en el centro de los Aprendizajes esperados las acciones que los niños pueden realizar por sí mismos para indagar y reflexionar acerca de fenómenos y procesos del mundo natural y social.” (SEP, 2017:255).

En el enfoque del campo se plantea: “Los Aprendizajes esperados en preescolar contribuyen al desarrollo del pensamiento reflexivo y a la construcción de conceptos como biodiversidad, regularidad, **cambio en el tiempo** y diversidad cultural.” (SEP, 2017:257).

Ante el interés de develar la manera en que en el nivel de preescolar se propicia la enseñanza y el aprendizaje de la historia, podemos decir que es en este nivel educativo donde existe un acercamiento en la comprensión del contexto sociocultural con el que interactúa el niño y la niña de preescolar. Precisamente en el análisis de las situaciones que propician el razonamiento de la transformación de la sociedad en el tiempo.

El acercamiento a la historia que se plantea para los niños y niñas de preescolar, tiene su fundamento en considerar que justamente una de las características cognitivas de los preescolares es la que alude a la estructuración de su noción de tiempo, en donde las vivencias de secuencias de acontecimientos les proporcionan referencias del transcurso del tiempo, con respecto a esta idea, señala Peter Lee (2005) citado en Artega (2014) "en el terreno educativo, es necesario considerar que aún los niños más pequeños (no familiarizados con el uso de las mediciones convencionales o que no dominan el manejo del reloj) han internalizado sus estructuras temporales básicas como día o noche; tiempo de desayunar, comer o cenar; tiempo de ir a la escuela y tiempo de estar en casa, etc. Pero sin duda requerirán tiempo y ejercicios sistemáticos para distinguir entre lo viejo y lo antiguo o para mensurar procesos de larga duración".

2. La preparación de las docentes para la educación preescolar. Implica, con base en los resultados de la evaluación diagnóstica, hacerles conscientes de ser sujetos históricos asumiendo su propia historicidad; de la mano de ello, retroalimentar los contenidos del tema de la Guerra de Independencia, haciendo énfasis en la persona de Don Miguel Hidalgo y Costilla para reflexionar en paralelo nuestra condición de ser sujetos históricos; realizar investigación documental para desarrollar trabajo de campo haciendo uso de fuentes primarias apoyado con el empleo de conceptos de primer y segundo orden; fortalecer el desarrollo de sus

competencias docentes a través de la exposición en un lugar público, un museo de importancia nacional delante no solo de sus compañeras, sino también del público asistente ese día, nacional e internacional.

3. Los criterios de evaluación. Se contemplan tres momentos, una lista de cotejo para las etapas previas de organización que concluye con un círculo de reflexión oral al término de las exposiciones en el museo; un cuestionario escrito con preguntas abiertas que contestan individualmente, en el que comparten sus experiencias a lo largo del trabajo y una reflexión sobre sus aprendizajes que se registra en un portafolio electrónico de evidencias como producto final del curso.

Los comentarios que quedan registrados como evidencia escrita dan cuenta de su experiencia de aprendizaje; es por ello que les damos lugar para dar cuenta de lo que expresan sobre los distintos momentos comentados en este texto.

La valoración de la visita guiada comprende un cuestionario de 11 preguntas, las cuales, se comparten a continuación:

1. ¿Cómo valoras la estrategia de preparación para el trabajo que se realizó en el museo?

La preparación que tuvimos fue por medio de películas y pláticas que nos ayudaron a conocer y reforzar nuestros conocimientos.

Sinceramente creí que las clases que se abordaban sobre la independencia de México eran por los bajos resultados de nuestro diagnóstico, pero en la visita me di cuenta que aparte de ello también fue para prepararnos sobre la exposición que tendríamos en el museo y, de esta forma, fuéramos conscientes sobre lo que realizaríamos y observaríamos.

Brenda Romero Landeros.

2. ¿Habías tenido una experiencia igual en alguna visita a museos anterior?

Ninguna, las anteriores visitas han tenido sus circunstancias, no digo que hayan sido experiencias malas, solo que cuando yo salgo de excursión me emociono y voy muy feliz, me imagino cómo será el día, el lugar etc.

Esta experiencia fue diferente porque en esta iba preocupada, un poco estresada, nerviosa, al principio no me gustó la idea de exponer, porque las excursiones me gustan porque te distraes, conoces nuevas cosas, son divertidas e interesantes y en esta ocasión no iba hacer del todo así, pero considero que el exponer en el museo fue una experiencia diferente que, en lo personal, me gustó.

Celena Reyna Mateo García.

3. Describe cómo fueron otras visitas a museos y qué museos recuerdas haber visitado.

Mis visitas anteriores a los museos, me la pasaba simplemente observando las exposiciones y leía muy poco la información sobre lo expuesto, no le daba mucha importancia y lo que llegaba a comprender a los pocos días se me olvidaba. Los museos que visite fueron "La casa de Frida Kalo", "El museo de Diego Rivera Anahuacalli", "El museo de Ripley", "El museo de cera de la ciudad de México", "El museo de Antropología e Historia", "El museo de Historia Natural", "El Museo Modelo de Ciencias e Industrias de Toluca", "El papalote museo del niño" y "El MUTEK".

Angie Dennis Embriz Gutiérrez.

4. Si ya conocías el museo ¿te significó algo diferente realizarlo con esta forma de trabajo?

Había tenido la oportunidad de visitar varias veces el museo, pero esta vez significó algo diferente ya que anteriormente asistía y observaba cada cuadro o instrumentos que tenían, pero no conocía lo que cada uno significaba, sólo veía y algunas veces leía lo que decía, pero solo me aburría, esta vez al menos en la sala que le tocó a mi grupo, me sorprendían los datos que explicaban y observaba detalladamente los murales o piezas, por lo que en esta ocasión me interesé más en conocer el museo.

Leslie Elizabeth Nicanor Fabela.

5. ¿Cómo viviste la experiencia de exponer en una sala de museo?

Me encantó, sé que nunca se volverá a repetir la oportunidad de exponer en este museo, disfruté mucho el estudiar la vida de un personaje tan importante en la Historia de México y explicarlo no solo a mis compañeras, sino también a las personas que se acercaron a escuchar la información.

Lizeth Rito García.

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 al mural 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 un mural tan maravilloso como ese 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 orgullosamente puedo decir que expuse el "Retablo de la independencia" en el Museo Nacional de Historia Castillo de Chapultepec, lo cual recordaré con mucho cariño.

Monica Mota Angeles.

6. ¿Consideras que has desarrollado aprendizajes significativos respecto de la ciencia histórica?

Sí, porque mis docentes anteriores sólo se enfocaban a un aprendizaje tradicionalista, sólo leer, subrayar y hacer resúmenes, por lo cual sólo recuerdo muy pocos eventos históricos y, ahora con las diversas explicaciones de mi docente, varios videos, y diversas estrategias, he creado una conciencia histórica.

Cecilia Yaneth Arellano Rivera.

Sí, porque ha cambiado la perspectiva de cómo veía a la historia, por fin he encontrado el sentido de algunos hechos históricos, desde personales hasta nacionales, y por primera vez en la vida no veo a la historia como si fuera un cuento cortado.

Tania Abigail Mejía Sánchez.

Demasiado, como lo dije antes, es una experiencia difícil de olvidar, todo lo que estudié para poder hablar lo hacía parecer como una experiencia de la cual fui parte y no como algo ajeno que pueda olvidar.

María Ivette Vázquez Monroy.

7. ¿Cómo fue tu encuentro con la pieza, el mural o la pintura que explicaste?

En cuanto llegué al museo lo único que buscaba era la estatuilla de Miguel Hidalgo hecha por Clemente Terrazas y cuando la vi, me acerqué lentamente para contemplarla y decir: "así que eres tú, eres muy pequeña..." y no me cansaba de verla para hacer el comparativo con el Miguel Hidalgo que todos conocemos.

Daniela Sarahí Hernández Bernal.

No me la imaginaba así de grande, y el poder observar cada detalle de la pintura y explicarla fue algo muy agradable ya que no había estado tan cerca de una pintura y poder saber por qué y en qué año fue pintada.

Estefany Escamilla Carreño.

Al principio estaba algo desanimada porque me imaginé una pieza más grande, un lugar exclusivo para la pieza, porque se trataba del "Primer Presidente de México", pero noté que la sala era compartida, que la pieza era de las medidas exactas que había leído en internet y aunque el espacio estaba reducido, cuando empecé a exponer mi perspectiva cambió, porque literal, me perdí emocionada por un momento en mi exposición, no me importó

nada, y ver las caras emocionadas de las personas a quienes les contábamos la vida de Guadalupe Victoria me hizo sentir mejor y muy satisfecha, porque estaba exponiendo a un personaje importante, como lo fueron los que se expusieron antes que esta pieza, y entonces me sentí grande.

Clara Monserrath Barrera Jacales.

8. ¿Cómo describes la experiencia de haber expuesto en el Museo Nacional de Historia "Castillo de Chapultepec"?

Me sentí muy extasiada, ya que en mis 20 años nunca había vivido algo tan maravilloso como poner en tu voz toda esa valiosa información y poder explicarla a un público que se encuentra interesado en conocer sobre las piezas que podemos encontrar en todos y cada uno de los diferentes museos. En esta ocasión nos tocó ir al museo de Historia y fue algo muy bueno, ya que no solo expusimos ante nuestras compañeras, sino que pudimos tener más público, fue algo maravilloso ver sus caras de sorpresa al ver a estudiantes hablando de personajes históricos de nuestro país.

Ariadna Martínez Morales.

Dichosa e Invaluable. Dichosa por el hecho de contar un sin número de personas que pudieron haberlo hecho e invaluable por haber sido la primera en hacerlo desde dos aspectos, en una visita a un museo y en la exposición dentro de un recinto público nacional.

Mayari Mendoza Ochoa.

La describiría como una experiencia única, para mí fue muy significativa, porque a pesar de que puede haber muchos guías e historiadores, para nosotras fue un reto importante que implicó mucha autonomía y responsabilidad para exponer, incluyendo el trabajo en equipo y el mantener la calma para poder explicar a nuestros espectadores de la manera más clara y precisa, sin que sea tan aburrida.

Cecilia Yaneth Arellano Rivera.

9. ¿Qué opinas ahora de la historia, tiene alguna utilidad para la vida de las personas?

Opino que es de suma importancia que todos conozcamos de historia, pero no desde el lado aburrido de ponerte a leer y a hacer resúmenes, sino del lado interesante, de la intriga, del suspenso que te hace querer saber más sobre ella, considero que todos deberíamos aprender historia de esa forma porque a pesar de que es sí es útil para la vida de cada una de las personas, no todas logran verlo así.

Es un compromiso, tanto de docentes como de cada persona, comprender que la historia siempre es y será parte de nuestra vida, por más mínimo que sea nuestro pasado tiene repercusiones en lo que somos hoy, día a día, y eso tarde o temprano tendrá repercusiones en nuestro futuro, así que, si deseamos comprender lo más mínimo de nuestra vida, no digamos que la historia es aburrida, por el contrario, es lo más gratificante que puede ayudarnos.

Lizeth González de la Cruz.

10. ¿Ves a la historia igual, o ha cambiado tu perspectiva?

Cambió mucho, el pensamiento que tenía sobre la palabra historia es que era muy aburrida y no me llamaba la atención, pero después de entender la importancia y la enseñanza que te puede dejar, me pude percatar que en realidad me gusta mucho investigar sobre algún suceso o personaje histórico, y puedes encontrar diversas cuestiones que contribuyen para que puedan ser reconocidos y puedan definir el principio o fin de algún suceso.

Lizeth Rito García.

A cambiado mi perspectiva porque ahora tengo ideas diferentes, es decir la historia que me enseñaron antes fue diferente, ahora que estoy en la normal, la enseñanza de la historia cambia, esto me permite hacer una comparación entre ambas y poder generar mi propia idea sobre lo qué es y significa la historia.

Clara Monserrath Barrera Jacales.

11. ¿Cómo pueden impactar estas experiencias en tu formación como docente y en tu práctica en el preescolar?

En mi formación como docente mucho, pues una de las cosas que quiero evitar es la ignorancia ante elementos culturales esenciales de nuestro país, y es por eso que me ha gustado el cómo se han abordado estos temas ya que realmente han sido significativos para mí. Y en mi práctica en el preescolar soy consciente que como tal éstos temas no se abordan, pero al entender la historia desde otra perspectiva me permitirán en prácticas futuras abordar temas que ya conozco y el poder darlos a entender de la mejor manera posible.

Brenda Romero Landeros.

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.

Monica Mota Angeles.

Impactan en el hecho de que cada día al que asista al preescolar debe ser tan importante como el día en el que expuse el Retablo de la Independencia en el Castillo de Chapultepec, debe existir la misma preparación, y el mismo compromiso. Además, es muy bueno que desde ahora nos involucren en prácticas que impliquen hablar en público ya que es lo que haremos siempre.

María Ivette Vázquez Monroy.

Considerando estos comentarios podemos concluir que la evaluación del trabajo realizado a través de la visita guiada, basado en la atención de la propuesta del programa del curso, ofrece la posibilidad de poder incidir en que las estudiantes desarrollen su pensamiento histórico y reconozcan la importancia y necesidad de llevar este beneficio al aula preescolar a través de sus planificaciones didácticas como un medio para fortalecer nuestra identidad como personas y como nación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Chacón, S. (2006). La pregunta pedagógica como instrumento de mediación en la elaboración de mapas conceptuales. (pág. 8). San José Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

Carretero, M. (2013). La construcción del pensamiento histórico. Propuesta Educativa, 13-23.

Lima, L. (2010). La enseñanza de la historia en la escuela mexicana. Obtenido de <http://clio.rediris.es>.

Cohen, D. (1999). *Cómo aprenden los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.

Álvarez, J. L. (2012). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México D.F.: Paidós.

Éthier, M.-A. (2010). Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. *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.

Arteaga, B. (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.

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. 110-114. Florianópolis, Brasil.

Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.

Hurtado, M. (s/f). *Fuentes primarias y secundarias en la construcción del conocimiento histórico*. 7. México.

Santiesteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Memoria Académica*(14), 34-56.

Santiesteban, A. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. XXI Simposio internacional de didáctica de las Ciencias Sociales "Metodología de la investigación en didáctica de las Ciencias Sociales", (pág. 10). Zaragoza, España.

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. (16 de agosto de 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.

EL USO DE LA TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN PARA ENSEÑAR HISTORIA EN EL AULA

AUTOR: Maestro Jorge Alfonso Carmona Soto
Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera, Durango.

RESUMEN

Para adentrarnos en el tema, es indispensable precisar que la principal premisa que tiene el desarrollo del pensamiento histórico, es que permite realizar el análisis crítico de los sucesos y procesos históricos propuestos en los planes y programas de educación básica mediante el uso de diversas fuentes primarias y secundarias, así como del apoyo de diversas herramientas, incluso tecnológicas que le permita al alumno considerar cuál de estas fuentes tienen relevancia histórica y que realmente valga la pena estudiar, para que a través de estos procesos se incorporen a la construcción de su conocimiento histórico y le den sentido a nuestro presente y futuro, porque muchas de las veces, no hay la aplicación de actividades que sean significativas en la enseñanza de la Historia, además de que es común ver el pasado como algo aparte del presente y por lo tanto resulta irrelevante. Para que la clase de Historia resulte significativa, es conveniente considerar diversas experiencias de aprendizaje que le permitan al estudiante desarrollar su capacidad de abstracción y comprender diferentes procesos o sucesos históricos. Es decir, que visualicen las múltiples oportunidades que tienen de aprender Historia, con el propósito de construir sus propias experiencias de aprendizaje.

Palabras clave: Enseñanza, pensamiento histórico, relevancia, estrategia

DEFINICIÓN DEL OBJETIVO

En muchas ocasiones nos hacemos esta pregunta: ¿para qué enseñar Historia? ya que, por muchos años la enseñanza de la Historia, únicamente se ha dedicado a la transmisión de datos a manera de narración, sin que exista un proceso de reflexión acerca de cada acontecimiento o proceso histórico.

Desde otra perspectiva enseñar historia es importante porque representa la memoria de la comunidad o de la humanidad; además, debe de ser enseñada como un cuerpo de saberes que no solamente va a incorporar lo que ya se conoce, sino que además constituye una guía para la construcción de nuevos conocimientos. Es necesario conocer que Historia se enseña, y sobre todo tener en cuenta que la historia se vincula con el desarrollo de la idea de progreso y con el análisis del comportamiento de las sociedades a lo largo del tiempo, es por eso que, sin la Historia, los humanos seríamos extraordinariamente más pobres, una sociedad sin pasado y sin conocer sus orígenes.

Al respecto se pretende mostrar los aspectos curriculares que constituyen los fundamentos teóricos y metodológicos para la enseñanza de la Historia para conocer cuál es la enseñanza de la Historia que se propone a partir del currículum de los docentes para la educación básica.

Así mismo, en este trabajo pretende dar respuesta a la pregunta planteada al inicio ¿para qué enseñar Historia? y Finalmente se reflexionará sobre algunas particularidades sobre la formación docente en dos instituciones educativas. La primera sobre una escuela normal formadora de docentes para el segundo nivel de la educación básica (escuelas primarias) y, la otra, sobre una escuela normal formadora de docentes para el tercer nivel de la educación básica.

Es decir, se considera que el diseño de los planes y programas de estudio de educación básica está basado en el desarrollo de competencias y que forman parte de un modelo

educativo que implica una concepción sobre los objetivos de la educación, su función en la vida social y particular de los estudiantes, sobre el proceso de construcción del conocimiento escolar y, entre otros aspectos, sobre las formas de objetivación del aprendizaje escolar.

Por lo tanto, bajo esta lógica se puede observar que este proceso permite aproximarse a los conocimientos históricos de los alumnos de educación básica, y sobre todo permite hacer una reflexión acerca de la enseñanza de la Historia a través de diferentes herramientas, incluso con el apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación.

EL OBJETO DE ANÁLISIS

Una de las finalidades más importantes de la enseñanza de la historia es formar el pensamiento histórico, con la intención de 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. Es decir, en todo caso la formación del pensamiento tendría que estar al servicio de una población "democrática", que utilizaría la Historia para interpretar el mundo actual.

El desarrollo del pensamiento histórico permite diferenciar con facilidad una Historia que se aprende como acumulación de información de hechos, datos, fechas o personajes, de una Historia basada en el aprendizaje, comprensión y construcción de la narración, o de la explicación histórica de las interrelaciones entre personajes, hechos y espacios históricos.

La primera pone el énfasis en la cronología como eje central del discurso, la segunda gira alrededor de los cambios sociales, de la temporalidad, de las fuentes. La primera aparece como un discurso acabado, cerrado, inalterable de la historia;

La segunda es una argumentación abierta al debate democrático, que se plantea preguntas y que pretende provocar nuevas interrogantes como: ¿Cuáles fueron las causas y las consecuencias?, ¿Cómo lo podemos saber?, ¿Podía haber sido de otra manera?, ¿Cómo escribimos la historia?, es decir, la enseñanza de la Historia requiere enfrentarse a esta complejidad del conocimiento histórico utilizando diversos métodos interrogativos y explicativos para la caracterización de la Historia escolar.

Algunos autores como **(Seixas P., 2010)** concluyen que el desarrollo del pensamiento histórico radica en que los estudiantes necesitan ser capaces de distinguir entre lo que es trivial y lo que es importante, es decir, realmente saber si es relevante o no dicho suceso o acontecimiento. En algunos casos la significación histórica está determinada por un evento a partir de su impacto y su duración.

54

También en algunos casos la significación histórica está determinada por nuestros intereses y los valores actuales, por tanto, las prioridades cambian pues dependen de las preguntas que nos hacemos sobre el pasado y las evidencias que utilizamos para plantear dichas preguntas.

(Pagés, 2009) define al pensamiento histórico “como una serie de competencias intelectuales, derivadas del trabajo histórico y por las que el alumno podrá construir sus saberes históricos de manera autónoma y no solamente “consumir” relatos históricos ya contruidos y ofrecidos por el profesor, aunque fueran de gran calidad”

(Plá, 2005) menciona que pensar históricamente “es la acción del pasado a través del uso deliberado de estrategias creadas por los historiadores como son el tiempo histórico, la causalidad, la objetividad, la intertextualidad, y se representa en una forma escriturística particular”

En la actualidad los jóvenes están más familiarizados con la narrativa, ya que la ven como una forma de ficción, por lo que es necesario examinar las fuentes a partir de las cuales se construyen las narrativas históricas. Por lo que deberán utilizar fuentes primarias para determinar cuáles son de relevancia para su estudio o cuáles no.

A partir de estos planteamientos, recientemente se han logrado avances considerables para definir como aprenden historia los estudiantes y como los docentes pueden saber lo que han aprendido los alumnos, y una muestra de ello es que a partir de la implementación del plan de estudios 2012 para la educación normal, se ha incluido cursos como “la educación histórica en el aula” que plantea dotar a los estudiantes de los elementos que les pongan en contacto con la forma en que los historiadores “hacen historia”.

Es decir, una forma en la que se aprende a pensar históricamente, a través de un modelo en el que se incluyen los conceptos organizativos y las formas de investigación propias de la disciplina, (conceptos de primer y segundo orden).

Esto con la finalidad de que los futuros docentes se apropien de las herramientas necesarias, así como del conocimiento profundo de la disciplina, a través de la investigación sobre la forma en la que se aprende historia. Por lo tanto, la educación histórica es vista como un proceso por el cual los estudiantes pueden llegar a comprender la historia como una manera de investigar desde la disciplina histórica y por lo tanto para que aprendan a pensar históricamente.

Ante este planteamiento surge el trabajo con diversas herramientas tecnológicas, como alternativa para el desarrollo del pensamiento histórico, ya que nos permiten organizar e interpretar la información disponible a partir del análisis de fuentes primarias y secundarias.

Por lo que deberán utilizar fuentes primarias para determinar que cuales son de relevancia para su estudio o cuáles no.

Uno de los propósitos para el estudio de la Historia en la educación básica menciona que los alumnos deben consultar, seleccionar y analizar diversas fuentes de información histórica para responder a preguntas sobre el pasado, es decir, el conocimiento histórico tiene un gran valor formativo ya que brinda los elementos necesarios para que los alumnos actúen como personas reflexivas y comprometidas con su comunidad y con la sociedad.

Hablar de esa historia formativa implica dar prioridad a la comprensión temporal y espacial de los sucesos y procesos, analizar el pasado para encontrar respuestas a su presente y pueden comprender cómo las sociedades actúan ante distintas circunstancias y considerar que los conocimientos históricos no son una verdad absoluta y única, sino que mediante la selección y comparación de diversas fuentes pueden manifestar diferentes puntos de vista de un mismo acontecimiento y mejor aún puedan seleccionar aquella que realmente sea relevante y la consideren motivo de análisis.

En la educación básica, la Historia contribuye a entender y analizar el presente, planear el futuro y aproximar al alumno a la comprensión de la realidad, por tanto, su aprendizaje es un proceso de construcción permanente en el cual es necesario la práctica docente le brinde un nuevo significado a la asignatura y propiciar el interés y el gusto por la Historia.

El hecho de que no se tenga interés por aprender historia es porque, tanto alumnos como maestros, no le dan la importancia como asignatura, casi siempre se considera una materia de relleno, es por eso que esta estrategia está basada en la enseñanza de la historia parte de las ideas y estrategias que se expresan en la docencia y la enseñanza de la historia dentro las instituciones formadoras de docentes.

Partiendo de la premisa anterior, se busca conocer y analizar la forma en que los actores que participan en el proceso educativo de las escuelas normales, abordan los cursos relacionados con la historia para conocer su enseñanza y aprendizaje, de tal manera que les permita construir conocimientos históricos, apropiarse de las claves del pensamiento histórico y adquirir una conciencia histórica.

EL EJE DE SISTEMATIZACIÓN

Considerando que la realización de un estado de la cuestión o estado del arte consiste en la búsqueda y análisis de artículos científicos, académicos, de investigación, etc., correspondiente a un tema, para esta investigación se tiene contemplado revisar aquellos que correspondan a una antigüedad no mayor de diez años, ya que esto le dará confiabilidad a la investigación.

Los artículos revisados deberán de contribuir a cada una de las categorías de análisis que se tienen contempladas dentro del marco teórico, además de contribuir a la clarificación del marco conceptual, ya que resulta imprescindible realizar este ejercicio como parte del sustento teórico de la investigación.

Actualmente existen diferentes revistas electrónicas, así como la digitalización de las investigaciones realizadas para obtener el logro académico, ya sea de maestría o doctorado en las universidades más prestigiadas del país. Algunos de los artículos que se pretende analizar son los siguientes:

El artículo “La enseñanza de la Historia como objeto de investigación.” tiene la finalidad de romper con esta lógica para demostrar la riqueza y complejidad de la enseñanza de la historia como campo de investigación. Para esto se discuten conceptos como didáctica de la historia, docencia de la historia, educación histórica y enseñanza de la historia. Asimismo, se trata de definir el lugar fronterizo entre disciplinas que ocupan la enseñanza de la historia, así como señalar algunos problemas metodológicos

y teóricos que nos permitan comprender mejor los procesos de construcción de significados sobre el pasado dentro de la escuela **(Prats, 2011)**.

En el artículo "Enseñanza de la Historia: viejos problemas y necesidad de un cambio" **(Suárez, 2010)**. Se realiza un recorrido por la evolución de la Historia en la Enseñanza Secundaria, prestando especial atención al uso tradicional de esta disciplina. Asimismo, partiendo de la experiencia durante el período de prácticas en un Instituto de Asturias, se señalan algunos problemas derivados del modelo de enseñanza tradicional y que se pudieron presenciar en primera persona. Finalmente, se comentan algunas cuestiones relativas al nuevo Máster de Formación del Profesorado desde la perspectiva de uno de sus alumnos.

(Lima, Bonilla, & Arista, 2010) en su artículo "La enseñanza de la Historia en la escuela mexicana" permite analizar y reflexionar sobre el pasado para comprender lo que acontece en el presente. Por lo que en este artículo se describen de manera breve los cambios en la enseñanza de la historia a partir de 1993 y los problemas que ha enfrentado en los últimos lustros. Este antecedente permite explicar cómo están conformados los planes y programas de estudio de educación secundaria 2006 y los de educación primaria 2009, así como las competencias que se plantean desde esta asignatura. Finalmente, se incorpora un texto breve que trata de explicar cómo se trabajan contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales para apoyar la conformación de la identidad nacional y mundial a lo largo de la educación básica.

PROPÓSITOS

Aprender a pensar históricamente y desarrollar estrategias adecuadas para fomentar en los alumnos el gusto por la historia.

Combinar de manera equilibrada las dos formas de abordar la teoría de la historia: el análisis historiográfico y el análisis problematizador. Analizar las reflexiones teóricas más significativas en torno a la historia y sus principales representantes.

Aprender a analizar fuentes históricas a través del concepto de relevancia

ESTRATEGIA DE COMUNICACIÓN

La presente estrategia se fundamenta en el paradigma socio crítico, en el cual el ideal regulativo de esta metodología es la emancipación, además de manejar una concepción evolutiva que podemos llamar progreso, promueve la metodología participante e introduce en la investigación educativa la historia, la axiología y la ética. La producción de conocimiento es la producción de valores.

Esta perspectiva surge como una respuesta a las tradiciones positivistas e interpretativas y pretenden superar el reduccionismo de la primera y el conservadurismo de la segunda, admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni solo interpretativa.

El paradigma crítico introduce la ideología de forma explícita y la autoreflexión crítica en los procesos del conocimiento. Tiene como finalidad la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas.

De tal manera que la presente sistematización se enfoca en el método de "Investigación-Acción", el cual es de carácter cíclico debido a que es un espiral autorreflexiva que se inicia con una situación o problema práctico, se analiza y revisa el problema con la finalidad de mejorar dicha situación, se implementa el plan o intervención a la vez que se observa, reflexiona, analiza y evalúa, para volver a replantear un nuevo ciclo. También, hace una referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo.

Este método fue seleccionado para:

- Conocer y mejorar la intervención didáctica del maestro en la enseñanza de la Historia.

- Planear y aplicar actividades didácticas de Historia para mejorar o solucionar el problema planteado al inicio de la investigación.
- Analizar y valorar las actividades didácticas que resultan eficaces en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la enseñanza de la Historia.

La expresión investigación-acción educativa se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan.

La investigación-acción se puede considerar como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social. **(Elliot, 2000)**, define la investigación-acción como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”. La entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos.

(Kemmiens, 1988), explica la naturaleza participativa y el carácter colaborativo de la investigación-acción como una investigación sobre la práctica, realizada por y para los prácticos, en este caso por el profesorado. Los agentes involucrados en el proceso de investigación son participantes iguales, y deben implicarse en cada una de las fases de la investigación. La implicación es de tipo colaborativo. Requiere una clase de comunicación simétrica, que permite a todos los que participan ser socios de la comunicación en términos de igualdad, y una participación colaborativa en el discurso teórico, práctico y político es el sello de la investigación-acción.

De tal manera que la estrategia de comunicación está basada en la planeación de un contenido de Historia para alumnos de quinto grado de educación primaria, ya que se considera importante que el maestro despierte en los alumnos el interés por el pasado, desarrollando habilidades para ordenar secuencialmente acontecimientos; distinguir los cambios y las permanencias visibles en las formas de vida; relacionar algunas causas, e identificar a qué época pertenecen objetos, formas de vida o acontecimientos de la historia.

En la enseñanza de los hechos históricos debe evitar las prácticas que privilegian la memorización de nombres y fechas, para priorizar la comprensión temporal y espacial de sucesos y procesos. Se debe trabajar para que los alumnos miren el pasado y encuentren respuestas a su presente; consideren que los conocimientos históricos no son una verdad absoluta y única, a partir de comparar diversas fuentes y descubrir que existen distintos puntos de vista sobre un mismo acontecimiento histórico.

Este contenido del bloque III brinda la oportunidad a los alumnos de descubrir que los acontecimientos históricos no son multicausales, por lo que requieren tener más de una referencia para permitirles identificar las causas. Esta tarea se debe ver como un medio para que los alumnos deduzcan las redes que relacionan las causas con los efectos, y por lo tanto no llegan a conclusiones simplistas acerca de los eventos históricos. La finalidad de esta sistematización de la experiencia, es llevar a cabo diversas actividades para que los alumnos de Quinto grado, desarrollen su pensamiento histórico al fortalecer sus competencias, que apliquen sus conocimientos sobre el pasado y establezcan relaciones entre los hechos humanos, el tiempo y el espacio con el fin de comprender el contexto en que se dio un acontecimiento o proceso histórico.

Así mismo, que tengan un buen manejo de información histórica para que adquieran conocimientos, habilidades y actitudes para seleccionar, analizar y evaluar críticamente fuentes de información y para expresar de manera fundamentada las visiones

sobre el pasado. Al concluir el proyecto planeado, el alumno ubicará temporal y espacialmente grandes momentos históricos del Porfiriato, sabrán analizar las diferencias y semejanzas entre esta época y la actual. Así mismo comprendan los factores que favorecieron que Díaz se mantuviera en el poder y cómo se inició una lucha en favor de la democracia y mejoras sociales.

HISTORIA QUINTO GRADO

PLAN DE ESTUDIOS

RIEB 2012

Número de sesiones

4 sesiones de 1.5 horas por semana

BLOQUE III

“Del porfiriato a la revolución”

Competencias que se favorecen:

Comprensión del tiempo y del espacio histórico. Manejo de información histórica. Formación de una conciencia histórica para la convivencia.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CONTENIDOS

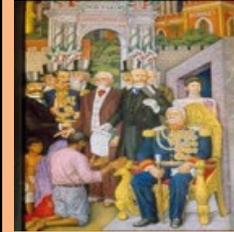
Reconoce el papel de la inversión extranjera y el desarrollo de económico, científico y tecnológico durante el Porfiriato.

El Porfiriato: estabilidad, desarrollo económico e inversión extranjera. Ciencia, tecnología y cultura. La sociedad porfiriana y los movimientos de protesta: campesinos y obreros.

Describe las condiciones de vida e inconformidades de los diferentes grupos sociales en el Porfiriato.

FICHA TÉCNICA

Nombre del Autor:



Jorge Alfonso Carmona Soto

Elaborado en:

Word 2010 y en versión pdf

Herramientas Tecnológicas:

Microsoft Office 2010 (Word, Power Point, Excel y Publisher) Blog Spot, reproductor Windows Media Player, internet y un navegador.

Equipo y periféricos a utilizar:

Impresora, proyector, bocinas y equipos de cómputo.

Sugerencias a:

<http://elporfiriatoquinto.blogspot.mx>
carmonajorge6@gmail.com

Referencias de material complementario para reforzamiento del tema:

Para crear un correo en gmail:
<https://accounts.google.com/SignUp?hl=es-419>
Para crear un blog: <https://accounts.google.com/ServiceLogin?service=blogger&passive=1209600&continue=http://www.blogger.com/home&followup=http://www.blogger.com/home<mpl=start#s01>
Libros Electrónicos: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=buscadorlibros>
Buscadores Web sugeridos: <http://www.google.com.mx/> <http://scholar.google.com.mx/schhp?hl=es>
Descargar videos: <http://www.softonic.com/s/a-tube-catcher-2012>

Bibliografía:

- SEP (2011) Programa de Estudio 2011, Guía para el Maestro, Educación Básica Primaria, Quinto Grado, Secretaría de Educación Pública, México, D. F.
- Libro de texto 5°. SEP
- SPECKMAN, G. Elisa (2004). “El Porfiriato” en Nueva Historia Mínima de México, El Colegio de México, México, D. F.

Situación de aprendizaje: Porfirio Díaz ¿héroe o villano?

Entremos a conocer la época en la cual México se modernizó y la vida de la población mejoró. Pero desafortunadamente esa mejoría no llegó a todos, gran parte de la población siguió en la miseria, sometida a trabajos excesivos y con poca paga, lo cual produjo descontento. Y para mantener el orden, Porfirio Díaz estableció un gobierno autoritario: reprimió duramente a quienes no estaban de acuerdo con él, limitó la libertad de expresión y se mantuvo en la presidencia por más de 30 años, negándose a efectuar elecciones libres. La inconformidad ocasiono el inicio de la revolución mexicana. El estudio de estos acontecimientos es muy importante, ya que de ahí surge la Constitución de 1917, la cual nos rige actualmente.

Pregunta generadora:

¿Hay algo que vivamos en la actualidad que tenga que ver con este periodo?

En este proyecto se van a plantear algunas actividades que ayudaran a los alumnos a reflexionar, analizar y relacionar el periodo con algunas situaciones de nuestra vida diaria, dándole un seguimiento metodológico de las actividades a realizar.

Actividad 1: ubico el periodo y busco información.

a) Como actividad de apertura se plantea el tema y se les indica hacer una investigación en la página de Google académico <https://scholar.google.com.mx> sobre "el Porfiriato".

b) Reflexionar y realizar un escrito sobre la información más importante que se encontró. El escrito debe elaborarse bajo los siguientes requisitos:

- Elaborarlo en Word 2010 y guardar una copia en PDF.
- Extensión del escrito: máximo dos cuartillas (incluir alguna imagen referente al periodo).

- El título es libre, con un tamaño de 18, con letra Calibri y de color azul.

- Texto en letra 12 Times Román, color negro y justificado.

- Agregar pie de página y número de página.

- Agregar comentarios.

- Interlineado de párrafo en 1.5.

- Insertar viñetas si se requieren.

- El producto final debe de estar protegido contra cambios.

- Citar la(s) fuente(s) donde se localizó la información e insertar los hipervínculos.

c) Busca información en google sobre el crecimiento demográfico durante el porfiriato en las ciudades de mayor importancia (ciudad de México, Guadalajara, Puebla, San Luis Potosí y Monterrey) elabora en Excel una tabla con la información.

-Combinar celdas.

-Poner colores diferentes a las celdas.

-Centrar las palabras.

-Insertar una imagen.

d) Realiza una gráfica con esos datos.

e) Cambiar a formato tabla.

f) Poner nombre a la hoja

Actividad 2: ¿Cómo participo dando mi opinión acerca del tema?

a) ver el video "Porfirio Díaz FILMOTECA UNAM" en https://www.youtube.com/watch?v=AT88_OeXfx8 que tiene una duración aproximada de 26 minutos.

b) Reflexionar sobre el video y con la ayuda de Word insertar una tabla para elaborar una lista de doble entrada: en el lado derecho elementos positivos y del lado izquierdo elementos negativos.

c) Crear una cuenta de correo en el siguiente enlace Gmail para compartirla con tus compañeros y puedan conocer toda la información sobre el tema.

d) A modo de lluvia de ideas subir comentarios sobre el video en el blog de actividades del Porfiriato de Quinto, para socializar las ideas principales.

60

e) Recuerda las reglas para el uso del blog:

1. Únicamente subir comentarios relacionados al tema.
2. Cuida tu vocabulario.
3. Tener buena ortografía.
4. Respetar los comentarios de tus compañeros.

Actividad 3: ¿Cómo puedo dar a conocer la información sobre el porfiriato?

a) Con base a la información recabada en las actividades anteriores, elabora un tríptico con la ayuda de Publisher. Puedes seguir el siguiente tutorial sino sabes cómo realizarlo, [tutorial Publisher](#).

b) El tríptico debe de contener la información necesaria que dé respuesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo estaba dividida la sociedad en el porfiriato y en quienes estaba concentrada la riqueza?
2. ¿Cuáles fueron los avances más importantes en ciencia y tecnología, y quiénes eran los principales beneficiarios?
3. ¿Qué condiciones de trabajo y sueldo tenían los obreros y campesinos?
4. ¿Cuáles países apoyaban a Porfirio Díaz y que pedían a cambio?
5. ¿Cuáles eran los estados de la República más avanzados y por qué?
6. ¿Cuál fue la importancia de la Escuela Nacional Preparatoria?

c) En el tríptico deberá de incluir los siguientes aspectos

- 1) Imágenes y coherencia en el contenido
- 2) Creatividad
- 3) Excelente presentación

Actividad 4: Demostración de lo aprendido.

Elaborar una presentación en Power Point (organizar el grupo en equipos) con los datos más significativos sobre el tema la cual debe de contar con los siguientes aspectos:

- Animaciones
- Diferentes plantillas.
- Insertar imágenes.

-Insertar video. Si no cuentas con un programa para bajar videos descarga uno aquí:

<http://www.softonic.com/s/a-tube-catcher-2012>

-Insertar sonido.

-Guardarlo como página web.

- participar en la página de Facebook y subir en la red la presentación.

- Presentación
 - ✓ Invitación a participar
 - ✓ Índice de los productos
 - ✓ Bibliografía o recursos tecnológicos utilizados
- Investigaciones
- Texto sobre la investigación en Word y versión pdf.
- Cuadros comparativos en Word.
- Herramientas de colaboración de la participación con su comentario en blog.
- Elaboración de tríptico
- Presentación en Power Point.
- La entrega de todos los productos se hará en una sola carpeta a la cual le pondrás: producto2_(tu nombre) por ejemplo: producto2_jorge
- La carpeta tiene que ir comprimida y mandarla al correo siguiente carmonajorge6@gmail.com

Aspectos a evaluar

TRABAJO EN WORD	CUMPLIÓ
La información es la que se pidió	
Hay coherencia en el texto.	
Realizó un cuadro comparativo	
Diseñó la imagen en Paint y la pego en el documento	
Tipos, tamaños y colores del texto que se pidieron	
Paginación, encabezado y página.	
Insertó un comentario	
Citó donde saco la información	
Utilizó interlineado	
Utilizó viñetas	
Insertó imagen prediseñada	
El producto final fue protegido contra cambios	
HERRAMIENTA DE COLABORACIÓN: BLOG	CUMPLIÓ
Observó el video	
Utilizó su correo o lo creo	
Su comentario si estaba enfocado al contenido del video	
Aportó algo relevante su comentario	
Participó de acuerdo a las reglas	
Leyó y reflexionó sobre los comentarios de sus compañeros	

TRABAJO EN PUBLISHER	CUMPLIÓ
Utilizó los buscadores sugeridos	
Ordenó bien la información	
Seleccionó bien la información requerida	
Insertó imágenes	
El diseño fue creativo	
Compartió la información	

TRABAJANDO EN POWER POINT	CUMPLIÓ
Implemento animaciones	
Diseñó el trabajo en una plantilla	
Seleccionó diferentes plantillas	
Insertó imágenes	
Lo guardó como página web	
Insertó video	

CONCLUSIONES

La estrategia propuesta representa una forma diferente de enseñar historia, la cual motiva tanto al docente como al alumno estar actualizado en el manejo de herramientas tecnológicas, así como de programas de procesamiento de la información para su difusión.

En la estrategia planteada se logra recuperar conceptos acerca de un periodo que aún sigue causando controversia, los alumnos a través de uso de la tecnología pueden acceder a información que desconocen, lo que los lleva a desarrollar su pensamiento crítico a través de un acontecimiento histórico de una manera diferente a la que están acostumbrados.

TRABAJO EN EXCEL	CUMPLIÓ
Utilizo el buscador sugerido	
Selecciono bien la información requerida	
Ordeno bien la información	
Combino celdas	
Diseño de forma distintiva las celdas	
Centro el contenido de las celdas	
Instalo un filtro de información	
Inserto un gráfico de barras	
Utilizo una función	

La interacción y reflexión que se produce en el desarrollo de cada una de las actividades permite replantear, tal como se menciona en el ciclo reflexivo de la investigación-acción, o modificar las actividades para en un segundo momento aplicarlas nuevamente y obtener los resultados esperados.

La sistematización de las estrategias aquí planteadas son una propuesta que se hace con la intención de motivar, de innovar, de mejorar la enseñanza de la historia y no se siga viendo como una asignatura de relleno.

REFERENCIAS

Álvarez, J. L. (2012). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México D.F.: Paidós.

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.

- Arteaga, B. (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.
- 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. 110-114. Florianópolis, Brasil.
- Carretero, M. (2013). La construcción del pensamiento histórico. *Propuesta Educativa*, 13-23.
- Chacón, S. (2006). La pregunta pedagógica como instrumento de mediación en la elaboración de mapas conceptuales. (pág. 8). San José Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Cohen, D. (1999). *Cómo aprenden los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Elliot, J. (2000). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- Éthier, M.-A. (2010). Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 61-74.
- Hurtado, M. (s/f). Fuentes primarias y secundarias en la construcción del conocimiento histórico. 7. México.
- Kemmiens, S. (1988). *Como planificar la investigación acción*. barcelona: Leartes.
- Lima, L. (2010). La enseñanza de la historia en la escuela mexicana. Obtenido de <http://clio.rediris.es>.
- Lima, L., Bonilla, F., & Arista, V. (2010). La enseñanza de la Historia en la escuela mexicana. *Proyecto Clío No. 36*, s/p.
- Pagés, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía . *Reseñas de Enseñanza de la Historia No. 7*, s/p.
- Plá, S. (2005). *aprender a pensar históricamente*. Madrid: Plaza y Valdés.
- Prats, J. (2011). ¿por qué y para qué enseñar historia? En *SEP, Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pág. s/p). México : SEP.
- Santiesteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Memoria Académica*(14), 34-56.
- Santiesteban, A. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. *XXI Simposio internacional de didáctica de las Ciencias Sociales "Metodología de la investigación en didáctica de las Ciencias Sociales"*, (pág. 10). Zaragoza, España.
- Secretaría de educación pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. Educación Preescolar. México D.F.: SEP.
- Seixas, P. (2010). *Estandares del pensamiento histórico* . México : DGESPE.
- Seixas, P. (2011). *Estándares de pensamiento histórico: primeros pasos*. México, D.F., México.

SEP. (16 de agosto de 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. (2011). Programa de estudio 2011. Guía para el maestro. México : SEP.

SEP. (2012). Educación histórica en el aula. Plan de estudios 2012. México, D:F:: Secretaría de Educación Pública.

Suárez, M. Á. (2010). Enseñanza de la historia: viejos problemas y necesidad de un cambio . Proyecto Clío, No. 36, s/p.

EXPRESIONES DE LA MEMORIA COLECTIVA EN EL ESPACIO ESCOLAR. UN PUNTO DE PARTIDA PARA LA PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA.

Autora: Olivia Carmona Fuentes, oliviacarmonaupn151@gmail.com

RESUMEN

Los testimonios participan de la memoria colectiva, son marcos referenciales que pueden traer el pasado al presente. Hay, en los patios escolares, expresiones espontáneas que recrean esa memoria. El juego viene a ser ese testimonio, pero ¿qué contiene y cómo es que puede caracterizarse como un testimonio útil a la memoria histórica? Se reflexiona, retomando conceptos de Halbwachs (2002) sobre el recuerdo en los niños, la memoria colectiva e histórica, las emociones, y el lenguaje; en Vigotsky (1999) acerca de la imaginación y emociones que genera el juego; aunado a la puesta en cuestionamiento del mito de la civilización moderna y un currículo que se plantea como proyecto de la razón ilustrada donde la pedagogía es un “deber hablarle” a los niños y la alternativa de resistencia: escucharlos. ¿Cómo son estas pedagogías de la memoria? Exponiendo ejemplos de violencia colectiva y estructural, este trabajo argumenta que las víctimas, no solo hablan o escriben en el aula: actúan en el mundo. Se analiza el cómo los alumnos, en el patio de juego, testimonian sobre esa violencia y los riesgos de la falta de mediación del mundo adulto sobre esas representaciones e impresiones compartidas. La memoria histórica, no al servicio de las pedagogías de diseño instrumental, pero si fundamental para los que, señala Dónoan (2009) pueden volverse invisibles: las víctimas de la violencia.

Palabras clave: memoria colectiva, juego como testimonio, lenguaje, pedagogías de la memoria histórica, víctimas invisibilizadas.

INTRODUCCIÓN

Es la propuesta de este trabajo, mostrar que existen representaciones de la memoria colectiva en la escuela. Tomando como ejemplo los contenidos de los juegos en los patios escolares. Halbwachs (2002) propuso a mediados del Siglo XX, luego del primer gran evento traumático para la humanidad, la Primera Guerra Mundial, la posibilidad de que las impresiones de las experiencias vividas, se reflexionan y luego se representan como una acción. En los juegos que ejemplifica esta reflexión; los niños se recrean como delinquentes y militares envueltos en el imaginario del narcotráfico, en otros, reflejan los efectos de la violencia estructural sobre ellos y sus formas de sortear la supervivencia. En el supuesto del fin de la razón ilustrada, donde el Occidente tiene que dejar atrás el *buenismo*, propuesto por Platón, donde el mal solo es un error de conocimiento; quizá debamos empezar a hablar del problema en el discurso oficial. Vigotsky (1999) explica que el juego no solo ayuda al niño a recrear emociones, sino que, le hace sentir que son reales. Esta reflexión, además se inscribe en una pedagogía de la alternativa y la resistencia, donde debemos dejar de mandar y hablar a los niños para empezar a mediar sus impresiones, recuerdos y representaciones, tal como el recuerdo lo hace en la memoria colectiva.

1. Experiencia en un patio escolar

En el año 2014, imágenes de la recaptura de Joaquín "El Chapo" Guzmán, se repetían insistentemente acompañadas de largas narrativas de logros y éxitos gubernamentales de Seguridad Nacional, luego de estar prófugo más de una década. El momento en que bajaba del avión militar y era llevado tomado por la espalda era parte ya del imaginario, militares encapuchados que lo encorvaban y luego se le pedía que levantara el rostro, para los medios de comunicación, en esa posición corporal imposible. Ese año, estaba a cargo de un grupo de alumnos de Cuarto Grado, en la Primaria "Leyes de Reforma", ubicada en el centro de Toluca, capital del Estado de México. Los alumnos durante el

recreo jugaban en pequeños grupos, a perseguirse y atraparse. Algunos caminaban por la escuela. Otros se sentaban a comer y luego jugaban con sus hermanos pequeños, así era el patio en el descanso. Súbitamente el grupo, a excepción de 5 niñas, que pronto se volvieron espectadoras divertidas y carceleras, estaban reunidos los integrantes del grupo y jugaban juntos, discutían quién tendría el *honor* de ser el "Chapo", quiénes los militares y otros eran los "ayudantes del Chapo".

Lo más destacado eran las reglas que fueron perfeccionando en días consecutivos, donde todo el espacio de la escuela (pasillos, salones, dirección, ambos patios, cualquier sitio) eran territorio permitido para desplazarse (correr) del "Chapo", los militares y los ayudantes solo tenían permitido correr por ambos patios. El juego terminaba, si todos los ayudantes eran atrapados por los militares y encerrados en su propio salón de clases. También, terminaba, si el "Chapo" era atrapado (sin importar si habían atrapado alguno o ninguno de los ayudantes). El juego una vez evolucionado por ensayo y error, durante varios días. Se mantuvo así. Incluso en la clase, mientras realizaban diversas tareas, era fácilmente interrumpida por discusiones sobre quién podía ser el "Chapo" ese día o el siguiente y a cuál grupo pertenecía cada uno. Incluso llegaban a solicitar mi mediación, de la cual participaba para mantener la tranquilidad en el aula.

Así transcurrió durante dos meses el juego hasta que fue interrumpido abruptamente por la subdirectora que, por primera vez fue testigo de cómo los niños designados como *militares* tomaran a un niño por la espalda, lo encorvaran y así lo llevaran al salón. Nunca le hicieron daño, era una reproducción exacta de lo visto en los medios. La subdirectora los insultó y los sentó a la fuerza enfrente del salón y gritó que cualquier daño que se hicieran era mi responsabilidad. Nunca miró la imagen completa. Ahora es parte de mis recuerdos como docente que se iniciaba en esta profesión y testimonio de mi inacción mediadora ante lo que representaba. El juego como representación del presente, cuya caracterización provenía de los medios y abundantes discursos que iban desde

el Presidente de la República, presentadores de noticias, memes, twitteres en tiempo real, narraciones fantásticas del procurador de Justicia sobre la captura, y luego estaban los niños, en edad escolarizada creando representaciones de esa violencia colectiva.

1. Violencia colectiva: un imperativo de la representación

Después de Auschwitz, surge el problema del resquebrajamiento y la puesta en duda de la razón ilustrada. Ahora comenzamos a reconocer que, no hemos salido de la barbarie a la de la luz civilizatoria. Jean-Francois Forges (2004) nos recuerda en su *Educación contra Auschwitz*, la capacidad aleccionadora de los eventos traumáticos y el obstáculo de acercarse al acontecimiento, darle forma para comunicarlo y transmitirlo. Señala la inclusión en los currículos europeos, de la Shoah, como un paso para pasar de la memoria a la resistencia. La violencia en México genera historias, ¿cómo llegar a colocar todas las historias (en plural)? Quizá el camino esté en la mediación. Sugerir que la violencia colectiva no genera víctimas invisibilizadas sería negar un aspecto de la realidad, para Dónoan (2009) “pone de manifiesto toda su gravedad porque saca a la luz algo que siempre ha estado ahí y nunca le habíamos dado importancia: *las víctimas*” (p.197).

En dichas representaciones lúdicas reflejan ser víctimas de una violencia, en cuyo carácter ritual, se ven identificados al interiorizar conceptos que aún no son capaces de definir totalmente, por ejemplo: la impunidad del delincuente, al dotarlo de libertad para correr indiscriminadamente en la totalidad del espacio escolar y donde representar al prófugo, es símbolo de protagonismo, honor e inteligencia, antes que, de muerte, homicidio y terror. El peligro de estos rituales según Beriain (2009) “pueden simplificar realidades políticas complejas creando narrativas sobre el Bien o el Mal, lo verdadero y lo falso, lo honorable y lo vergonzoso” (p.39) Dicha dimensión ritual de la violencia genera efectos de simplificación, el cual fácilmente puede disimular sus efectos en el juego, pero no deja de estar presente.

La práctica docente se rige bajo el principio de “enseña al educando a observar los temas o problemas desde múltiples ópticas, diversas maneras de concebirlos y analizarlos, ... romper... la respuesta “única” o “correcta”” (Villamizar, 2005, p.266) y luego encontramos el principio inverso, donde los alumnos ya han colocado su óptica, han concebido y representado temas o problemas, todo esto sin mediación adulta de padres, docentes u otros actores educativos. Los docentes podemos reconocer en esas representaciones temores y necesidades de los alumnos, en sus maneras diversas de relacionarse en los espacios y de interactuar en las actividades (actos cívicos y festivos) escolares.

Halbwachs (citado en Hernandez, 2019) le da valor al recuerdo infantil, la experiencia vivida, proyecta una sombra sobre él. La memoria individual tiene siempre el sello de la vida común, de la historia vivida, de las emociones y experiencias compartidas con los demás. Los recuerdos vivos están en el ámbito de los grupos a que los niños pertenecen, allí donde sus recuerdos alcanzan..., en sus impresiones infantiles que tal vez son modos de extender la duración del tiempo presente como una especie de eternidad (p.2). El juego como una forma de recrear el recuerdo, en él los niños externalizan ideas, generan emociones, las experiencias vividas y compartidas con el grupo.

2. El juego como testimonio en la escuela: imaginación e implicación de sí mismo.

La premisa, que planteo: es el juego como testimonio de la memoria colectiva. Para ello, recurriré a Vigotsky (1999) para reconocer los aspectos que lo caracterizan. El juego:

a) reproduce lo visto por los niños, una experiencia anterior, de lo que vieron y escucharon de los adultos; b) es una transformación creadora de impresiones vividas para la formación de una nueva realidad; c) en él subsiste la imaginación de manera objetiva; d) es un producto terminado de la fantasía y un fenómeno complejo

de la realidad, cuando combina ambos; e) la imaginación en él, no trabaja de manera libre sino por experiencia ajena o social o dirigida por otros, solo así concuerda con la realidad: es una dosis de imaginación y capacidad recreadora para el juego; y f) mediante la imaginación puede representar una experiencia histórica o social ajena (pp.12-16).

El juego comunica, se dota de imaginación y capacidad creadora concordante con la realidad. Es impresión y transformación creadora de experiencias sociales. Este carácter del juego entra en el mundo de las representaciones colectivas de la realidad social. En el caso de nuestro ejemplo, cuando los niños, señalaban la importancia y el poder del "Chapo", tiene que ver con la creación de sus personajes, la constitución de un juego de reglas, y donde de acuerdo con Vigotsky (1999) agrega el componente generador de emociones. Tenemos que "la imagen del delincuente creado por la fantasía del niño no es real, pero el miedo experimentado por él, su temor, son verdaderamente reales, son vivencias para el niño" (p.16) y concluye con la bidireccionalidad de estos efectos emocionales cuando hay testigos del juego "Los anhelos y el destino de personajes inventados, sus alegrías y tristezas nos alarman, inquietan y contagian, a pesar de que sabemos que no son hechos reales, sino productos de la fantasía" (p.16). El juego es capaz de transmitir y representar por medio de la imaginación, de generar emociones, da cuenta de un presente como producto de la realidad reflejada.

El testimonio, para la memoria histórica, "incorpora la memoria en el discurso, en el relato, en las narrativas" (Mendoza, 2004, p. 7). Los acontecimientos traumáticos traen consigo una espiral de violencia con huellas, vestigios, muestras de dolor y víctimas visibles. En el paisaje escolar también pueden encontrarse víctimas invisibles, de esa sucesión de imágenes, discursos e irracionalidad en el quehacer cotidiano. El juego, entendido como parte del lenguaje, cumple su cometido al socializar, referir y respetar reglas, es símbolo y representación en cuyo contenido hay un "hecho histórico".

El juego no tiene que ser de diseño y útil como lo reclaman las teorías psicológicas del aprendizaje. El juego es memoria colectiva, expresión emotiva material. Hallbwachs (2008) refiere que, "Cuando la emoción se expresa, esta expresión es material, y el grupo cae directamente sobre ella" (p.36). Para éste autor, la expresión emotiva será transmitida como la lengua, en su mímica, sus gestos y facciones, comunicar a los otros lo que se siente, le da un carácter de aceptación cuando la colectividad lo señala, cuando se produce a merced de las fantasías individuales, "una mímica expresiva determinada porque la juzgaría sin duda como el mejor medio para realizar entre todos los miembros del grupo presentes una comunidad de sentimiento o de emoción, del mismo modo que el lenguaje fue elaborado por la sociedad para realizar una comunidad de pensamientos" (p.37). Las externalizaciones de dichas emociones dejan de ser individuales y al recaer en el grupo hay una emoción social compartida.

Para la psicología evolutiva del aprendizaje, los modelos tienen importancia social: "símbolos que cuyo valor social es considerable: palabras, ideas que son valoradas socialmente, imágenes, acontecimientos. Algunas películas pueden, servir como referencia a toda una generación y hacer que se refuercen algunos comportamientos y actitudes" (Gaonac'h, D. y Golder C. 2005, p.50). Aquí localizamos el valor de las imágenes con los comportamientos y actitudes deseables, pero ¿qué hay cuando las imágenes violentas generan emociones en el alumno? Las experiencias sociales, del alumno pasan por tres momentos: 1. La impresión de lo vivido; 2. la interpretación creadora (dotada de imaginación); y 3. La representación externa en el juego.

Hallbwachs (2008) señala que no debemos incluso, solicitar que estos gestos o expresiones sean útiles, o tengan carácter utilitario para el grupo; externalizarlas ya representa por sí una acción, un actuar sobre el mundo que afecta profundamente a mi generación y cuyas emociones comparto con mi grupo, aquí en el presente. Basta con que hayan respondido a la necesidad que tienen los hombres, debido a su existencia colectiva, de simpatizar los unos con los

otros en el placer y en el dolor; en la admiración, el entusiasmo, la indignación y el odio (p.37). Se convierte, el juego del ejemplo, entonces un aprendizaje social no mediado por los adultos. Porque “el hecho histórico” (violencia) falta en el currículum, no lo discutimos en el aula, en la clase. Es permitido que sea una libre representación no mediada. El juego es testimonio, cumple con la exteriorización de signos y es una expresión, útil o no, representa las emociones del grupo, cae en los marcos de referencia de la memoria colectiva, enunciado en la obra de Hallbwachs (2008), porque es una de las manifestaciones del lenguaje.

El juego, como marco de referencia de la memoria colectiva, comparte características del recurso ideacional: el símbolo. Para Casquete (2009) “debido a su carácter relacional e integrador, y para ganar efectividad, toda simbolización implica un proceso de simplificación, facilita y promueve una cierta lectura del mundo y agitar las emociones más profundas de aquellos entre los que el símbolo encuentra resonancia... un auténtico *convertidor* de emociones” (p.111). En este caso referimos al juego en tres dimensiones a) lenguaje, b) como recurso ideacional y c) marco de referencia para la memoria colectiva.

3. El mito de la cultura moderna en el discurso oficial escolar

Para Villamizar (2005) la educación ha sufrido una considerable mengua en su carácter socializador básico, ha ido del control a la diáspora de saberes, hay nuevos espacios y tiempos para los saberes, acceder a la información y representarla, lo mismo que para procesarla, asimilarla y convertirla (pp.249-250). Muchos son los discursos donde se achaca a las escuelas (como espacios físicos y socializadores) y a los docentes, como responsables de una profunda crisis educativa que ha sido incapaz de dar movilidad y respuestas a la realidad social imperante. Para los docentes, la política educativa también ha faltado a su palabra de dotarlos de influencia sobre la condición colectiva de los alumnos, y entrega

con el currículo de estudios vigente para la asignatura de Historia (2011), un terreno árido para la acción de resistencia contra la violencia.

El mundo aspiracional del programa de Estudios, mandata seguir una historia formativa, en la cual uno de sus aspectos es el estudio de la *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. 145), y donde los valores que señala “convivencia democrática, la identidad nacional y el legado histórico de la humanidad” (p.145) convertimos en nuestras intervenciones en el aula, en largas descripciones de lo posible y no de lo concreto. ¿A cuáles personajes testimonian los niños, durante el juego, en nuestro ejemplo? ¿los alumnos en educación básica pueden llegar a reconocer en su entorno estos valores ideales concretos o se guiarán por narraciones cuasi-ficcionales?

Pretendo avanzar un poco más en esta reflexión con otro ejemplo que sucedió en un centro escolar ubicado en Lerma de Villada, Municipio del Estado de México. Dicho lugar altamente industrializado, atrae población, en condiciones de pobreza y marginación, de otros estados para insertarse las actividades económicas. La primaria “Isidro Favela” se localiza en las orillas del Río Lerma, contaminado por desechos fabriles. Ahí, los niños provienen principalmente de la Ciudad de México, estos alumnos de segundo grado, con edades entre los 7 y 9 años. Mis alumnos entonces de segundo grado, se sentaban debajo de una resbaladilla en el patio de pasto. Colocaban sus alimentos, que llevaban en servilletas de tela, trastos, incluso en bolsas de plástico gastadas por otros usos, al centro y decían *¡amigos! ¡coman y luego jugamos! o ¡hay que jugar y luego comemos, pero no se vale que coman mientras jugamos!* Esta acción era para ofrecerles comida a sus compañeros, que no trajeron alimentos ese día. Sin mencionarlo. La comida era de todos, sin condiciones pago o trueque futuro. Fui testigo de un niño, cuya única posesión era un chicle ganado en una apuesta de canicas e igualmente lo colocó.

Era su representación de solidaridad, de niños que recreaban el mundo de los adultos (sus padres), los cuales saben que en el mundo hay los otros, los perdedores, o lo han sido en sí mismos y encuentran en compartir una naturalización de esa violencia estructural. Entonces es posible sobrevivir con estos actos. En muchas ocasiones, les permití salir del aula con anticipación al timbre que señalaba la hora de salida al recreo para que, en palabras de los niños: lograran *ganarles la resbaladilla a los niños grandes*. Era un territorio escolar que adoptaban como suyo para recreación, no de los valores aspiracionales enarbolados por el currículo, pero sí que la violencia les obliga a adoptar para garantizar la supervivencia. Cierro este segundo testimonio con el comentario de uno de los niños que participaba en ese ritual: *Maestra, por favor, podría dejarme la tarea de toda la semana, es que mi papá y yo vamos ir a vender jabón a México y no voy a venir*. Al conocer las condiciones de pobreza, de los niños, la curiosidad, me llevó a preguntarle, cómo realizarían la actividad y respondió: *En la camioneta de un señor que conoce mi papá y les voy ayudar a despachar, y andamos por toda la ciudad*. A los 7 años, tenía sobre sí esa responsabilidad de comprender el mundo y su funcionamiento (marcado por la violencia estructural) lo más rápido posible. Esta experiencia, en apariencia aislada, está la presencia de lo social, le es imperativo volverse adulto ante la exigencia del momento. Es aquí donde convendría a las pedagogías de la memoria comenzar su labor.

4. Pedagogías para la memoria: un largo camino por recorrer

Salamanca, a finales de la década pasada, se preguntaba si era posible problematizar los problemas de representación (2009, p. 110). ¿Aún seguimos en ese camino? Estar atentos para identificarlos, ahí donde se presentan puede ser un primer paso. Sin reacciones apresuradas de querer resolverlos en la inmediatez o confundiendo los procesos. Hay una preocupación de los académicos universitarios, por proponer “pedagogías de la memoria”, se recrea en propuestas y estrategias. Un ejemplo

de ello es el objetivo de la reflexión metodológica publicado por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en Colombia: *Pedagogías para la memoria histórica: reflexiones y consideraciones para un proceso de innovación en el aula*, en el cual “las pedagogías para la Memoria Histórica pueden constituirse como un elemento innovador y pertinente en los ejercicios de aula a través del ejercicio analítico de la experiencia pedagógica” (Londoño y Carvajal, 2015, p.126). Se llega al paroxismo de desarrollar actividades desde la psicología genética y explican sus buenos efectos, desde la psicología evolucionista. Todo en aras de conjugar memoria y competencias universitarias.

Cuando Halbwachs enunció su concepto de Memoria Colectiva; no tenía intención, ni la explicó desde la educación. Lo que nos permite momentos como este, de reflexión. Para él, su valor residía en el valor del recuerdo como cohesionador social, la memoria colectiva como hecho social: “es en sociedad donde normalmente el hombre adquiere sus recuerdos, es allí donde los evoca, lo reconoce y los localiza” (Halbwachs citado en Jaramillo, 2010, p.49).

4.1 La mediación educativa

Algunos peligros de no mediar los resultados del juego pasan por un daño a la pertenencia, la identidad, y su formación como futuro ciudadano que deberá tomar decisiones. Los arquetipos y modelos, presentados por los medios de comunicación, dejan una huella aún más profunda que los repetidos por los profesores. La experiencia individual y su representación colectiva, puede localizarse en sus diversas expresiones escolares. Sería entonces labor docente, reconocer el “hecho histórico”, que está en el centro de sus preocupaciones. Empezar a entender que difícilmente somos los diseñadores supremos de la representación y las estrategias de la memoria histórica.

Volviendo a nuestro, primer ejemplo, ha pasado media década desde que los niños de esa generación, simbolizaban los efectos del narcotráfico en el juego recreativo. Las consecuencias de esa

violencia persisten. El escritor y documentalista, Diego Enrique Osorno (2019), autor de "El Cartel de Sinaloa", revira "Es importante que, no nos acostumbremos a la desazón, que sigamos con la extrañeza. Lo peor que nos puede pasar es eso que le llaman el Síndrome de Beirut. Normalizamos la barbarie, todo este tipo de acontecimientos se vuelve parte del paisaje...". Osorno, ha encontrado que, "El narcotráfico es un poder fáctico y apéndice del Estado". Ejemplifica que, mientras alguien como Julio Scherer, considerado, el mayor reportero político en la historia reciente, de este país, entrevistó a lo largo de su carrera "los hombres que han definido la historia de nuestro país" (entrevistó, además a mandatarios como Castro, Pinochet, Allende, etc.); a su vez fue el único que consiguió la única entrevista que ha brindado el "Mayo Zambada". En sus expresiones, los valores que legitiman a los grandes personajes se difuminan equiparando delincuentes y mandatarios de Estado.

Varias décadas, llevamos con este tema, donde el narcotráfico trae su propio vocabulario de estereotipos, personajes, agresión, robo, crímenes, violaciones, secuestros, desapariciones, desmembramientos y ejecuciones, etc., permea lo colectivo. Tomando por la fuerza espacios y generando manifestaciones culturales. Se hace sentir en personas que no participan de esa actividad (buchonas, moda, joyas exageradas como símbolo de estatus, corridos, armas como símbolo de poder, etc.). La base oficial de nuestra enseñanza: currículo, permanece aséptica de dichas manifestaciones, en parte sucede quizá por simulación o porque no hemos podido separarnos de los sueños platónicos del *buenismo* en los cuales "la maldad no dependerá de la voluntad pues propiamente siempre se desea el bien: es más bien resultado de un error epistemológico, de un fallo en el conocimiento" (Garagalza, 2009, p. 84). La educación nos sacará de la ignorancia y nos llevará al buen camino de la racionalidad. Una posibilidad sería, entonces, hablar lo suficiente del problema del mal. Es un deber hablarles a los alumnos. ¿Cuándo empezaremos a escuchar sus expresiones?

En el seno de las sociedades hay dinamismo, la discusión de si esta corriente de la Memoria Histórica como corriente paradigmática, se aparta del rigor que enarbola la Historia como ciencia, puede quizá ser puesta de lado para comenzar a coexistir. La historia como disciplina, comenzaría a arriesgarse a poner al desnudo a sus grandes hombres y las extraordinarias narrativas llevarlas al camino de su crudeza y menos literatura. Enrique Diez (2019), después de revisar y analizar Manuales de Historia en España, acerca de la segunda República, entrevistó a profesores y a alumnos (de 2º. de bachillerato) de la asignatura de Historia, concluyó que la memoria histórica se encuentra invisibilizada "la reconstrucción histórica que se les brindaba en el ámbito escolar, todavía seguía encubriendo, silenciando u ocultando de forma significativa esta parte de la historia que nos pertenece a todos y todas, a la sociedad en su conjunto". Entre sus conclusiones encontramos los *ocultamientos, invisibilidad y minimización, lenguaje y temas "tabú"*.

En el aula el pasado les pertenece a los personajes de las grandes hazañas. Los libros de texto contienen imágenes están llenas de buena gente cuya intencionalidad desconocemos. La historia son artefactos intocables de los museos. Lo único que nos pertenece es el presente con interpretaciones válidas o no, mediadas por los medios de comunicación, discursos políticos, críticas periodísticas, testimonios de antes que, por la satisfacción de un legado histórico en el cual encontrar ejemplos de conducta y futuro no es posible. Uno de los riesgos de la memoria colectiva (en su manifestación como el juego), de presenciarla y no mediarla en sus contenidos, trae peligrosas ficciones donde brinden más identidad y pertinencia los modelos del líder narcotraficante que la escuela y su propuesta de ciudadanía.

5. Las ficciones educativas

El educador crea ficción, cuando señala que puede generar estrategias desde la perspectiva paradigmática de la memoria histórica, en y para la escuela, pero esta no es una labor o acción

educativa que pueda concretarse en solitario. La memoria mueve emociones profundas, visibiliza huellas de la violencia ejercida por otros que le son comunes. Intervenir requiere de especialistas de la salud mental, representantes y abogados de derechos humanos, antropólogos, activistas sociales, representantes de Organizaciones Gubernamentales, incluso artistas que canalicen y las emociones en performance, pinturas, dramatizaciones, etc. Dependiendo de las características del grupo social (víctimas con las cuales, se pretende trabajar).

Lo que se ha logrado, en las escuelas como espacio físico dedicado al proceso educativo escolarizado, las más de las veces, es hacer que los alumnos, por distintos medios, primordialmente los audiovisuales, escuchen a las víctimas y generar empatía en los alumnos hacia ellas. Dichos alumnos no se recrean como víctimas o producto de ello. Lo más que puede lograrse es obtener: observadores emocionales. Proponer escenarios, simular que somos las víctimas, diseñar constantemente pedagogías de la memoria, entra en franca contradicción con variadas expresiones de la memoria colectiva e histórica. Un ejemplo son los movimientos sociales, los cuales son espontáneos ante un evento traumático que ya no puede ignorarse o pone en peligro la supervivencia de la comunidad independientemente de que posteriormente se organicen y movilicen bajo las mismas consignas. La memoria colectiva no son etapas, por las cuales transitar.

Para Halbwachs (2002) el recuerdo está hecho de reconstrucciones anteriores que lo alteran. A través de la memoria nos ponemos en contacto con nuestras antiguas impresiones, el recuerdo es un conjunto de ideas más o menos precisas que nuestra reflexión, auxiliada por narraciones, testimonios y confidencias de otros nos permiten recuperar eso que ha de ser nuestro pasado. (p.8) La premisa del autor, parte de un conjunto de antiguas expresiones preexistentes sobre las cuales ya hemos construido ideas.

Muchas de las pedagogías ignoran este hecho y mediante los testimonios como el cine, el teatro, entrevista a testigos y las

víctimas; consideran posible generar impresiones. Pero éstos no pueden ser la parte central de una estrategia integral, pues son auxiliares y herramientas para la reflexión continuada. Lo social, lo compartido ya lo ha influenciado, aún antes que la escuela. Los alumnos pueden o no conocer, algún evento, pero las experiencias compartidas le brindan *impresiones primeras* que llevan a la escuela. La enseñanza no las ha colocado en él. Así un alumno al escuchar que hay una masacre, no necesita escuchar a una víctima, para saber que en el testimonio habrá homicidas, muerte, dolor y angustia. Porque ya posee impresiones de los componentes de la masacre, los extrae de otras experiencias que haya tenido en conversaciones familiares, en los videos de plataformas y aplicaciones digitales, del cine, los videojuegos, en los juegos de palabras o cuando sucede en su país o entorno próximo. Así el juego u otras expresiones, en los diversos espacios escolares son reflejo de esas impresiones.

En el caso de esta reflexión, esas impresiones no las planteamos o imponemos los docentes, sino la realidad. Son influencias, "la mayor parte de las influencias sociales a las que nos vemos sujetos no pasan desapercibidas" (Halbwachs, 2002, p.5). Estas historias son recreadas por los alumnos, habrá que aprender a escucharlas, reconocerlas, porque ahí donde están implicados los otros, estoy implicado yo mismo.

REFERENCIAS

Beriain, (2009). Mártir y suicida: dos caras del terror sacrificial moderno en *Revista Anthropos. Huellas del conocimiento*. No. 222, 2009, 23-45. España: Ed. Nariño.

Casquete, J. (2009). Símbolos, movimientos sociales y política de las emociones: la apoteosis el héroe-mártir en el nacionalismo vasco radical en *Revista Anthropos. Huellas del conocimiento*. No. 222, 2009, 111-131. España: Ed. Nariño.

Diez, E. (2019). La memoria histórica invisibilizada en la educación Enrique Díez. La memoria sigue siendo una asignatura pendiente en el currículum escolar. Recuperado de <https://eldiariodelaeducacion.com/blog/2019/04/01/la-memoria-historica-invisibilizada-en-la-educacion/>

Dónoan, (2009). Laberintos: transcurso por las señas del sentido. El sentido actual de los campos de exterminio nazi. Una lección histórica singular y argumento central de la modernidad. *Revista Anthropos. Huellas del conocimiento*. No. 222, 2009, 193-198. España: Ed. Nariño.

Forges, J-F. (2004). Educar contra Auschwitz, Huellas. Problemas de la Complejidad Negada. España: Ed. Anthropos.

Gaonac'h, D. y Golder C. (2005). Manual de Psicología del aprendizaje. México: S. XXI editores. Colección Educación: Profesión Profesor.

Garagalza, L. (2009). La modernidad y el problema del mal. Las relaciones entre cultura, envidia y violencia en *Revista Anthropos. Huellas del conocimiento*. No. 222, 84-102, 2009. España: Ed. Nariño.

Halbwachs, M. (2002) Fragmentos de la Memoria Colectiva. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, [S.l.], nov. 2002. ISSN 1578-8946. Disponible en: <<https://atheneadigital.net/article/view/52/52>>. Fecha de acceso: 30 oct. 2019 doi:<https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n2.52>.

_____ (2008). La expresión de las emociones y la sociedad (1947). *Revista Anthropos. Huellas del conocimiento*. No. 218, 2009, 36-42. España: Ed. Nariño.

Hernández, V. (2019). Reseña de “La memoria colectiva” de Maurice Halbwachs. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, (7), undefined-undefined. [fecha de Consulta 30 de Octubre de 2019]. ISSN: 1578-8946. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=537/53700730>

Jaramillo, J.M. (2010). El imperativo social y político. *Revista Colombiana de Sociología*, [S.l.], v. 33, n. 1, p. 45-68, ene. 2010. ISSN 2256-5485. Disponible en: <<https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/15639>>. Fecha de acceso: 30 oct. 2019

Londoño Sánchez, J. G., y Carvajal Guzmán, J. P. (2015). Pedagogías para la Memoria Histórica: Reflexiones y Consideraciones para un Proceso de Innovación en el Aula. *Ciudad Paz-Ando*, 8(1),124-141. Recuperado de <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.cpaz.2015.1.a07>

Mendoza, J. (2004). Las formas del recuerdo. La memoria narrativa. *Athenea Digital*, 6. Disponible en <https://ddd.uab.cat/pub/athdig/15788946n6/15788946n6a11.pdf>

Osorno, D. E. (2019). Entrevista en Radio Centro con Julio Astillero. Recuperado de Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=Pi1DA09yVJg>

Salamanca, C. (2009). Prácticas estéticas en un mundo injusto, indigno y sin memoria. *Errata*, 0:110-139. Recuperado de https://issuu.com/revistaerrata/docs/errata_0_ensayo_2/5

SEP (2011). Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria. Quinto Grado. DGGC y DGFCMS. México: 2012.

Vigotsky, L.S. (1999). Imaginación y creación en la edad infantil. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Villamizar, D. (2005). La educación en tiempos débiles e inciertos. España: Ed. Anthropos. Convenio Andrés Bello.

LA ESCRITURA FRAGMENTADA, UNA EXPERIENCIA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN NIVEL PRIMARIA.

Autora: Martha Teresa Castillo Romero

RESUMEN:

Este trabajo expone la escritura fragmentada como una experiencia de la enseñanza de la historia. Nace de la inquietud de observación de esta tarea en las aulas por varias generaciones. El objetivo es exponer, reflexionar y reconocer la intencionalidad y perdurabilidad de esta práctica, *la escritura fragmentada*, para contribuir y enriquecer la investigación sobre la enseñanza de la historia y la literacidad. Este ejercicio, entendido como la copia fiel de palabras, oraciones o párrafos (elegidos por el maestro) del contenido del libro de texto de la asignatura al cuaderno escolar por el alumno con poca o nula articulación. Para ello, se pone en observación una experiencia en la que se involucran, el libro de texto, el cuaderno escolar y la escritura, en cuarto grado de educación primaria en específico el primer bloque y tema *Del poblamiento de América al inicio de la agricultura*. Las razones que suponen la selección de esta actividad son variadas: el falto dominio del conocimiento de los temas, la posibilidad de realizar actividades administrativas, el orden y control de grupo, etc. Finalmente se expone el sentido de la escritura como un proceso complejo y una herramienta de construcción del conocimiento en la que el estudiante aprende sobre sí mismo y el mundo que lo rodea. En conclusión, habrá que repensar la escritura de esta asignatura en torno a un concepto más amplio, la literacidad. ¿Qué herramientas brinda la literacidad para el aprendizaje del alumno en la enseñanza de la historia?

Palabras clave: escritura fragmentada, enseñanza de la historia, experiencias de enseñanza, literacidad.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo busca exponer, reflexionar y reconocer la intencionalidad y perdurabilidad de *La escritura fragmentada* como práctica educativa, específicamente en el binomio enseñanza y aprendizaje de la Historia, para contribuir a mejorar en relación a la coherencia con la literacidad (vista ésta como un recurso para el aprendizaje de la asignatura) a partir de la revisión del cuaderno escolar y el libro de texto. En la primera parte se describe el ejercicio de esta tarea en las aulas, la relación que se establece entre los actores del proceso educativo (docente, estudiantes y conocimiento). En la segunda se hace una reflexión sobre la experiencia descrita analizando algunos de sus componentes, así como las relaciones entre estos con el propósito de entender la lógica de la experiencia y las posibles causas que han llevado a la conservación y transmisión generacional de esta actividad dentro de la didáctica del profesorado. En la tercera parte se exponen puntos de vista acerca de la escritura formativa, más que repetitiva y parcializada, como una forma en que el alumno puede construir su conocimiento, finalizando con una reflexión sobre las bondades de entender a la escritura desde otra perspectiva, como una herramienta para procesos como el pensamiento o la conciencia histórica, en la que el alumno logre articular sus saberes con su pasado y su presente. Finalmente se exponen algunas conclusiones sobre reflexionar sobre lo que se ha estado haciendo en las aulas en relación a la escritura y repensarlo hacia la integración de la literacidad como herramienta para que el alumno logre un aprendizaje significativo de la asignatura.

La escritura fragmentada una práctica común en la enseñanza de la historia.

Esta experiencia se desarrolla en un aula de cuarto grado de educación primaria, con 30 alumnos de entre 8 y 9 años de edad, en la asignatura específica de historia, dentro del primer bloque y tema *Del poblamiento de América al inicio de la agricultura*.

Da inicio la clase y la docente solicita a los alumnos sacar libro y libreta de historia, ya que todos los alumnos tienen el material pide ubiquen determinada página y texto del libro. Una vez que todos se encuentran en sintonía, la docente realiza una lectura en voz alta y durante ella va indicando el subrayado de determinados párrafos, renglones o narrativas enmarcadas dentro del texto, no hay mediación, discusión o reflexión de la información con el alumno, el subrayado va surgiendo a consideración de ella. Al terminar la lectura del texto pide al alumno que realice el copiado en su cuaderno de trabajo, de manera textual, fiel e incluso le indica la ilustración que considera acompaña al texto seleccionado unilateralmente sin atención a la coherencia, jerarquía de información, etc. El alumno hace lo necesario para cumplir la consigna recibida y escribe el texto, así, como se le ha indicado. Un cúmulo de letras quedan plasmadas en la libreta, intactas, sin intervención. Esta práctica se repite cuantas veces sea considerado por la docente a lo largo del ciclo escolar.

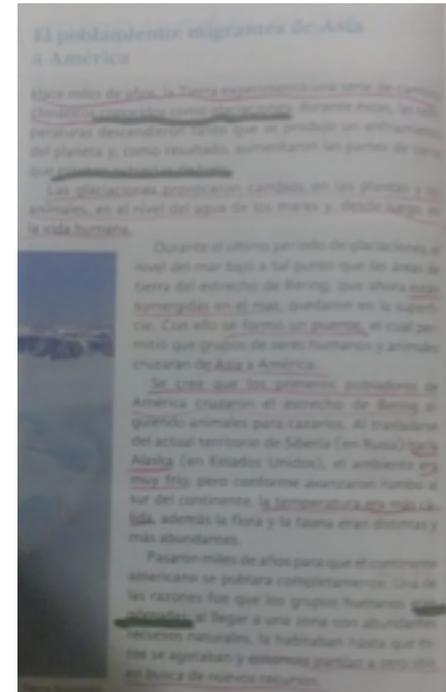


Figura 1. Libro de texto subrayado

El poblamiento de América hasta el surgimiento de la agricultura.

Los primeros habitantes de nuestro continente eran originarios de Asia.

El norte de Asia y de América se congelaron.

Largas franjas de tierra en el estrecho de Bering.

haber llegado a Norteamérica por el océano Atlántico.

Aproximadamente entre los años 40.000 y 6.000.

Trasladarse continuamente de un lugar a otro es decir eran nómadas.

Desarrollaron la agricultura y la domesticación.

Se establecieron en un lugar de forma permanente.

76 Figura 2. Copia de texto en el cuaderno del alumno

El poblamiento migrante de Asia a América

Miles de años, la Tierra experimentó una serie de cambios que congelaron como que desaparecieron durante estas, los continentes descendieron tanto que se produjo un enfriamiento del planeta y, como resultado, aumentaron las partes de tierra congeladas.

Las glaciaciones ocasionaron cambios en las plantas y los animales, en el nivel del agua de los mares y, desde luego, en la vida humana.

Durante el último período de glaciación, el nivel del mar bajó a tal punto que las áreas de tierra del estrecho de Bering, que ahora están sumergidas en el mar, quedaron en la superficie. Con ello se formó un puente, el cual permitió que grupos de seres humanos y animales cruzaran de Asia a América.

Se cree que los primeros pobladores de América cruzaron el estrecho de Bering al guando animales para cazarlos. Al trasladarse del actual territorio de Siberia (en Rusia) hacia Asia (en Estados Unidos), el ambiente era muy frío, pero conforme avanzaban rumbo al sur del continente, la temperatura era más caliente, además la flora y la fauna eran distintas y más abundantes.

Pasaron miles de años para que el continente americano se poblara completamente. Una de las razones fue que los grupos humanos que llegaron a una zona con abundantes recursos naturales, lo habitaban hasta que ellos se agotaban y entonces partían a otra zona en busca de nuevos recursos.

Figura 3. Libro de texto subrayado

Están sumergidas en el mar.

Se formó un puente.

De Asia a América.

Se cree que los primeros pobladores de América cruzaron al estrecho de Bering.

Hacia Alaska.

Era muy frío.

La temperatura era más caliente.

Eran nómadas.

Entonces partían a otro sitio en busca de nuevos recursos.

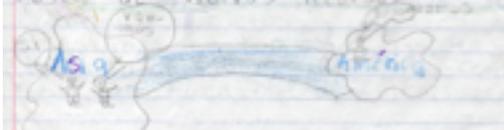


Figura 4. Copia de texto en el cuaderno del alumno

Reflexiones sobre la experiencia.

¿Cómo entender esta experiencia? Sí, como señala Zavala (2007), “las secuencias pueden aportar pistas acerca de la función que tiene cada una de las actividades en la construcción del conocimiento” (p.18). ¿Cuál es la intencionalidad del docente al plantear y realizar dicha actividad? ¿Aporta y/o favorece a la construcción del conocimiento del alumno? ¿Cuáles pueden ser las razones para la conservación de esta práctica? Estas son solo algunas de las muchas preguntas que pueden surgir al reflexionar sobre la experiencia presentada.

Para dar respuesta a estas preguntas resulta necesaria la revisión de *Los propósitos generales de la enseñanza de la historia* enunciados en el Programa de Estudios 2011, ya que son quienes fijan el rumbo para que el docente logre tener que alumnos lleguen a ciertos aprendizajes y conocimientos. En esta observación se evidencia un contraste entre ellos y la articulación de esta práctica hacia el logro de estos referentes. Uno de ellos, por ejemplo, señala el

uso de fuentes primarias y secundarias para reconocer, explicar, argumentar hechos y procesos históricos, algo de lo que se aleja esta práctica, se desconoce por los alumnos y el profesor le ha restado importancia limitándose a la reproducción de un texto aislado y sin sentido. Esta revisión de fuentes apoyaría al alumno para lograr la interiorización del conocimiento, la comprensión de la historia, tan necesarios para interpretar y discutir acerca de acontecimientos históricos y transformaciones sociales. Negarle esa revisión de fuentes a los alumnos, en beneficio de la copia fragmentada no ayuda al alumno a comprender la complejidad de su pasado histórico, la apropiación del conocimiento y menos aún la posibilidad de echar mano de ese conocimiento en una vida futura, como lo plantea el Modelo Educativo por competencias. El alumno no ha elegido lo que reproduce, poco le dicen esos datos y al arrancarlos de una totalidad y complejidad propias de la asignatura le cegan ante su identidad, son retazos útiles a alguien más: a su profesor. Tras esta demostración, la intencionalidad de esta práctica queda fuera de relación con los propósitos establecidos en el documento oficial.

Entonces, ¿Cuáles pueden ser esas otras posibles intenciones?, a continuación, se enuncian algunas:

- Ocultar el falto dominio de conocimiento de la asignatura por parte del docente y la indiferencia por la búsqueda de fuentes alternas de información que le aporten a la reducida narrativa que proporciona el libro de texto y que agite al alumno ante nuevas posibilidades.
- Aparentar rapidez al abordan los temas, porque el alumno en una sesión puede rellenar su cuaderno de datos copiados, pensando erróneamente que esos datos serán de utilidad suficiente para la acreditación del examen y al mismo tiempo justificar el tema como por visto.
- Ofrecer seguridad al docente de la autenticidad de la información brindada a los alumnos en carencia de ella, ya

que copiando fielmente el contenido del texto supone una legitimación.

- Mantener el orden y control del grupo, ya que de esta manera pueden permanecer callados y en determinado lugar, sedados por la abrumadora copia de datos ya que de no ser completados pueden hacerlos merecedores de una sanción. Descubriendo esta bondad se abusa utilizándola cuantas veces sea necesario a falta de disciplina.

- Posibilitar el llevar a cabo actividades administrativas docentes, ya que otorga la visión de ser una tarea que dará oportunidad para ausentarse mientras el alumnado se aprisiona copiando tales datos y el docente cumple con las consignas otorgadas.

- Justificar ante los padres de familia el trabajo con sus hijos, porque para ellos libretas llenas de textos, desconociendo si tiene un valor para su aprendizaje, les demuestra la práctica a la que relacionan con la de "un buen maestro", convirtiéndose así en un acto aprobado, popular y elogiado por la sociedad. Si el cuaderno va vacío, el maestro no ha trabajado.

Ante la exposición de estas posibles intenciones, se puede decir que, es el docente quien se favorece ampliamente de esta práctica, quedando en adeudo con el alumno y su conocimiento. A esté sólo le queda pensar que la escritura en la asignatura de historia consiste en la copia de fragmentos de información al cuaderno. Un copiado que poco le dice, lo automatiza y le niega la creatividad y originalidad, que por naturaleza posee, así como la oportunidad de desarrollar procesos cognitivos diferenciados que permitan alcanzar la paráfrasis o mejor aún una escritura propia. En relación a la utilidad de estos recortes de información histórica y lo que se aprehende, es que no se puede asegurar ni siquiera que sirvan para contestar el examen.

Sobre las razones para perdurar esta práctica se pueden repetir las intencionadas por el docente y añadirse algunas como:

- La concepción de una asignatura de poca relevancia por el poco tiempo lectivo otorgado, ampliado por la creencia de que la información que brinda no le será de utilidad al alumno en su vida diaria, priorizando asignaturas como: español y matemáticas.

- La apatía del docente para la búsqueda y aplicación de actividades innovadoras que permitan que el alumno indague y cuestione la información, contrastada con sus saberes previos, que lo motiven ampliar sus expectativas de conocimiento, porque esto implica que el docente salga de la comodidad que le brinda esta práctica.

- El concepto arcaico de la enseñanza en que se cree que, en esta transcripción de ideas, "algo se les pegara" y que conduce al alumno al aburrimiento y desinterés por la asignatura. Deduciendo que la escritura en la asignatura de historia solo sirve para copiar datos de otro texto. Convirtiéndola así en una actividad rutinaria y cómoda encajando en lo que Cuesta (2009) denomina como código disciplinar definido como "el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas" (p. 33). Que forman parte de una tradición social imitada y que perduran porque se consideran valiosos y legítimos; que además se ha adaptado a los contextos educativos disfrazando el aprendizaje.

- Aunado a esto, el que algunos docentes conceptualizan la historia como una asignatura inmóvil, lejana, tediosa e infructuosa; lo que provoca desinterés por su enseñanza, de tal forma que se inserta como un deber oneroso y requisito en la planeación de actividades.

La escritura, una herramienta para la construcción del conocimiento

¿Qué es la escritura? es una herramienta utilizada por el ser humano en todo el mundo, desde los inicios de la condición

humana. Con la función de transmitir y perpetuar el conocimiento, materializándolo a través de grafías. Consiste en plasmar las ideas del pensamiento en algún soporte (papel, lienzo, pared, etc.) con signos. De tal modo que no es algo estático, mueve los saberes de los hombres a lo largo de la vida.

Coincido con la opinión de Cassany (1999) cuando dice que "es un poderoso instrumento de la reflexión" (p.16). Ya que, a través de ella, se puede aprender sobre sí mismo y el mundo. Sin embargo, es un proceso complejo al que el autor sitúa en un paradigma pragmático, como una acción verbal con el fin de obtener el poder de intervenir en el mundo; socioculturalmente, desde la psicología vigoskiana es una herencia cultural que se aprende en la sociedad y desde lo cognitivo en el que se ponen en práctica varias habilidades.

Expuestos estos elementos, la escritura implica que el alumno haga un análisis e interpretación de la información que obtiene de diversas fuentes, las confronte con sus saberes previos y realidades, establezca un razonamiento, construya y ordene su pensamiento para finalmente plasmarlo y compartirlo con los demás. Además, que brinda la oportunidad para seguir aprendiendo a lo largo de su vida, es ilimitada e inacabada, es decir que no se puede dar por terminada, siempre habrá algo nuevo que aprender o reconstruir. De esta forma se constituye como una herramienta para acceder al conocimiento.

Desde esta perspectiva, la escuela requiere el desarrollo de otra escritura: la argumentativa que como lo planean Figueroa, Aillon y Neira (2018) es "el desarrollo de las competencias de lectura y escritura, implica que los sujetos se transformen en lectores y productores estratégicos, validando caminos propios desde sus construcciones colectivas e individuales" (p.61). Donde el alumno no solo almacene información sin sentido en sus cuadernos bajo la premisa de la memorización, más bien, se centre en el análisis, el razonamiento y la crítica o lo que con otros términos también se denomina como *literacidad* y que "no solo se vincula con el

desarrollo de algunas de las habilidades básicas para el aprendizaje que son pieza clave en la educación formal sino que también es una herramienta indispensable para que el niño pueda participar y comprender mejor su cultura” (Aceves, Azuara y Mejía, 2015)

La escritura desde esta perspectiva se convierte en un reto tanto para el maestro como para el alumno, porque no están acostumbrados a hacer este uso de ella y cuando algo nos es desconocido, nos da miedo o creamos mitos, como una muestra de resistencia. Para el docente significa salir de su área de confort, hacerse participe del dominio de la asignatura y amplié su formación académica, pero también didáctica. Para el alumno, poner en juego sus habilidades de lectura y escritura para construir su conocimiento movido por intereses propios.

La enseñanza de la historia en las aulas prevalece bajo el enfoque reducido y mutilado, basado en la acumulación de datos, de manera reproductiva y memorística, subestimando la reflexión de la información; dando como consecuencia el desinterés del alumno por la asignatura. La enseñanza de la escritura se ha encasillado a la asignatura de español, sin que se permita la conjugación con otras áreas, de tal forma que su función se limita a la reproducción del conocimiento. Mantenerse con estas ideas conduce a interpretar la escritura en la enseñanza de la historia de una manera reducida en que el alumno copia los retazos que el docente poseedor del conocimiento considera pertinente le serán útiles para dar respuesta a la evaluación correspondiente.

Algunos autores como Aranguren (2002) menciona que “el proceso de enseñanza aprendizaje de la historia es un proceso social complejo, sometido a una diversidad de planteamientos que proceden de las distintas disciplinas...su final ultima debiera ser aportar alternativas al desarrollo humano” (p.137). También Arteaga y Camargo (2014) que expresan que “la tarea de la educación histórica es promover la 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”

(p. 122). Coincidiendo con estos argumentos anima a pensar en la necesidad de cambiar el enfoque de enseñanza empleado por el docente de una trasmisión de información pasiva a una estrategia centrada en la reflexión y construcción del conocimiento. Donde la escritura se constituya como la representación gráfica de lo que el alumno lee, comprende, analiza y le da sentido en su presente, de tal forma que inicie su formación de su conciencia histórica dando respuesta a sus interrogantes.

No pretendo hacer un discurso de *historia soñada*, Cuesta (2009) expresando únicamente buenas ideas. Romper paradigmas no es fácil, mucho menos cuando estos están tan arraigados por la sociedad y por nosotros mismos como docentes, pero atrevernos al reto de enseñar la historia escribiendo donde tanto el maestro como el alumno aprenda puede valer la pena. Además, que la escritura es una habilidad que le permitirá al estudiante aprender a lo largo de su vida.

La propuesta es enseñar al alumno una historia basada en la lectura y reflexión de diferentes fuentes históricas sin privilegiar el uso del libro de texto, demostrándole así que está no es la única fuente de información, existen otras más que pueden o no ser verídicas, hacer un juicio sobre la información obtenida con base en sus saberes previos, es importante recordar que cada uno viene de diferentes contextos, con una historia vivida y por tanto con referentes previos e individuales, socializar el conocimiento construido hasta aquí confrontándolo con el de los demás que le permita formular un conocimiento nuevo, suyo, porque esta vez él lo escoge, darle orden a sus ideas y con un toque de imaginación y plasmarlo.

CONCLUSIONES

La escritura en educación básica es primordial, pero la hemos limitado a una expresión pasiva, rutinaria, absorbidos por prácticas arcaicas, como una reproducción de las propias experiencias escolares tal vez. Como lo menciona Cassany (1999) en la escuela

“se escribe mucho pero, se enseña poco a escribir”. El estudiante es capaz de llenar libretas con muchas palabras, producir demasiados escritos a lo largo de su vida escolar como una simple condición para acreditar asignaturas y a su vez el alumno la conceptualiza como una tarea mecánica, memorística y poco creativa.

La enseñanza de la historia se ha encasillado a la reproducción y memorización de datos, personajes, lugares, hechos, fechas con la única finalidad de brindar elementos para la resolución de un examen. A lo que autores como Aranguren (2002) destaca que es fundamental que los docentes entendamos que: “los hallazgos más valiosos no se realizan exclusivamente por acumulación de datos” (p. 132). No por más datos que tenga el alumno en su cuaderno significa que tenga más conocimiento.

En México se han llevado algunas investigaciones sobre la literacidad en niños y adolescentes, sin embargo, no son tan abundantes como los de otras disciplinas, se han abordado desde diferentes líneas, cognitiva, psicogenética, neurolingüística y cultural, cada una de ellas aportando al tema desde su perspectiva correspondiente y en mayor énfasis en la educación media superior y sin relación a otras disciplinas. Pero, yo creo que podría aportar información de gran valor, la investigación de la literacidad en relación a la enseñanza de la historia a muchos docentes de educación básica, ya que esta experiencia, es sin duda, el reflejo de las formas como se nos ha educado o enseñado a quien estamos frente al aula escolar y creo que es necesario romper con estos esquemas de enseñanza.

Estos argumentos nos invitan a hacer un análisis de cómo estamos actuando en el aula y repensar que la escritura puede tener beneficios inimaginables, pero, por algunas razones nos sentimos con incapacidad de aventurarnos a cambiar la concepción de ella para la enseñanza de la historia. ¿Vale la pena seguir apostando por la reproducción de un conocimiento histórico mutilado o deformado, que en consecuencia puede producir en el alumno desinterés por

la asignatura? o ¿Aventurarnos a intentar algo nuevo? Y descubrir ¿Qué herramientas brinda la literacidad para el aprendizaje del alumno en la enseñanza de la historia?

REFERENCIAS

Aceves-Azuara, I. & Mejía-Arauz, R. (2015). El desarrollo de la literacidad en los niños. En Mejía- Arauz, R. (coord.) Desarrollo psicocultural de niños mexicanos. Guadalajara, Jalisco: ITESO.

Arteaga, Belinda, & Camargo, Siddharta (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),110-140.

Aranguren Rincón, C. (2002). Crisis paradigmática en la enseñanza de la historia: una visión desde América Latina. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, (7), 129 – 142.

Cassany D. (1999) Construir la escritura. Barcelona, España: PAIDOS

Cuesta Fernández, R. (2009). *Los deberes de la memoria en la educación. La larga sombra del código disciplinar*. Crítica del conocimiento escolar y didáctica crítica. (pp. 17 – 47) Barcelona, España: OCTAEDRO.

Figuroa, B., Aillon, M. y Neira, A. (2018). Escritura argumentativa en enseñanza primaria chilena: un estudio de caso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 59-68. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1710>

Zavala Vidiella A. (2007). La práctica educativa. Como enseñar. *La práctica educativa. Unidad de análisis*. (pp. 11- 24), México: GRAO.

ESTUDIO DE MI ENTIDAD, ESTADO DE MÉXICO: ¿UNA OPORTUNIDAD PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA?

Autor: Casandra Chávez Mora. **Correo:** casame2604@gmail.com

RESUMEN:

La ciudadanía, vocablo común entre los docentes pero que al mismo tiempo desconocen ¿qué es la ciudadanía? En general la ciudadanía es vista como el cumplimiento de la mayoría de edad y se limita al ejercicio de esta en las elecciones presidenciales. Partiendo de la reflexión del ejercicio de mi práctica, surge la necesidad de investigar sobre el tema de la ciudadanía y formación ciudadana, abordados en la primera parte del presente artículo. El segundo apartado se enfoca a la aproximación al análisis del libro de texto gratuito del estudio de mi entidad, Estado de México, y la enseñanza de la historia a partir de las características que presenta el libro de texto. Para el tercer apartado se abre el texto con la pregunta: El estudio de mi entidad, ¿es una oportunidad para la construcción de la ciudadanía?, donde se expone la observación y la búsqueda de actividades del libro de texto buscando responder a la pregunta: ¿Puede el libro de texto gratuito del estudio de mi entidad, Estado de México, promover saberes, conocimientos o habilidades para constituir ciudadanos mexiquenses críticos?

Palabras clave: ciudadanía, libro de texto, enseñanza de la historia.

Estudio de mi Entidad, Estado de México: ¿Una oportunidad para la Construcción de la Ciudadanía e Identidad?

INTRODUCCIÓN

La educación tiene el potencial de transformar la sociedad y la historia da prueba de estos cambios socioculturales, sociopolíticos e ideológicos; para Aranguren (2002) la historia es consciencia de ser en el tiempo y, por tanto, respuesta a los trascendentales interrogantes del ser humano, lo que da respuesta a las preguntas ¿De dónde venimos? ¿Quiénes somos? ¿A dónde vamos, sobre el plano de la realidad temporal y social?

Respuestas que se resumen en la palabra identidad: los profesores necesitan tomar consciencia de su papel en la sociedad para reconocer la necesidad e importancia de analizar los aprendizajes esperados, contenidos, conceptos propuestos por el programa de estudios y del libro de texto Estudio de mi Entidad (SEP, 2011), la cual integra aprendizajes histórico, geográficos y cívicos de los estados de la república mexicana. Para el presente trabajo únicamente se retomará el libro de texto gratuito correspondiente al Estado de México.

El presente documento se aborda en dos apartados, el primero toca los conceptos de ciudadanía e identidad con el fin de resaltar las diferencias entre ambos conceptos, posterior a esto se identifica el modelo de ciudadanía que promueve el libro de texto de Estudio de mi Entidad Estado de México (EEEM) por sus siglas; para dar paso al análisis de las características del libro de texto y el uso que he dado de este material dentro del salón de clases.

El propósito es que el lector analice, a la par del texto, si el proyecto de la escuela es subordinar la cultura local, dando mayor peso a la ideología colectiva nacional o a la formación de ciudadanos críticos, esto, a través, de los programas de estudio, donde, las identidades o creencias individuales por la naturaleza de los programas pudieran quedar relegadas al ámbito privado. De ser

así, solo se estaría generando dentro de las escuelas manufactura industrial, consumista, desinteresada por el otro, con una índole de pensamiento semi-patriota, dentro de la entidad federal que está influenciada por la pluralidad de culturas migrantes nacionales y extranjeras, pero que responden a un mismo sistema político-educativo.

En el ámbito histórico-social del programa de estudios 2011 del EEEM; en el enfoque didáctico la SEP, se plantea que, a partir de la enseñanza del tiempo histórico, los niños aprenderán a reconocer las condiciones y características del espacio geográfico-social del lugar donde viven, para al mismo tiempo, identificar los cambios que ha sufrido a lo largo del tiempo, con la finalidad de fortalecer el sentido de pertenecía e identidad.

Estos objetivos llevan a la reflexión del tercer apartado, espacio para deliberar las características que fomenta el libro de texto en los alumnos para la construcción de la ciudadanía, a partir, de la forma en que se enseña la historia, las actividades sugeridas, el uso de la información para tratar los fenómenos históricos dentro del aula.

Este artículo lleva finalmente a reflexionar a los docentes que se encuentren frente al aula puedan reflexionar sobre su práctica para beneficiar a los alumnos de las instituciones públicas de nuestro país, ya que es en ellos que recae la importancia de la enseñanza desde la historia, como productores de ideologías en masas del ciudadano mexiquense que se deja al mundo. Con la intención de retomar el valor y la importancia de la enseñanza histórica, propicia para la construcción identitaria del alumnado en la escuela primaria.

Ciudadanía y enseñanza de la historia

Al problematizar: ¿Qué es la ciudadanía? ¿Qué ciudadanía estamos fomentando en las aulas? ¿Para qué un ciudadano necesita conocer quién es exige trabajar con el concepto de ciudadanía y formación ciudadana, pero desde la perspectiva de la enseñanza de la historia.

El presente artículo es un reporte parcial de mi trabajo de grado, nace de reconocer que la historia como ciencia social que brinda elementos al sujeto para participar en sociedad, además, de que los estudios sobre la construcción ciudadana se enfocan más al ámbito de la cívica y la ética, lo cual ha dejado aún lado la relevancia de la historia para su formación.

La imagen de la formación ciudadana es reducida por los docentes, en la investigación de Cárcamo (2015b) citado por Félix, Rubio y Castro: al civismo y al espacio escolar, pues consideran que la promoción de la ciudadanía sirve para la incorporación de los niños a la sociedad, reproduciendo así una visión "propedéutica" de la educación (2019: 2).

Además, en investigaciones recientes dentro del país Bustos (2015) concluyó que la formación ciudadana en Educación Básica se realiza en lo que se denomina el currículo formal, pero sobre todo en el currículo informal. Esto incluye no solo a la historia, también el papel que representa el docente en este proceso de formación. Molina (2011) Señala que:

La ciudadanía es entonces un concepto que se redefine cada vez, desde una historia concreta y desde perspectivas teóricas distintas. Puede decirse que ni la ciudadanía, ni la democracia constituyen una práctica natural, espontánea y predeterminada; al contrario, éstas son producto y parte de un proceso de construcción, practica social que se construye y de-construye históricamente (p. 34).

Entendamos, que el concepto de ciudadanía se liga al tipo de sociedad y de comunidad política que es requerida por el gobierno, la cual implica una determinada ideología de la población, credo cargado de significantes, símbolos o ideas que representan en la mente del individuo el concepto de identidad nacional, por lo tanto, para que el ciudadano sea un sujeto histórico e intercultural, requiere de elementos que le permitan romper los estereotipos en la historia oficial, ya que, los sujetos no permanecen inmóviles, ni existen identidades estáticas.

En el enfoque pedagógico del EEEM (SEP 2011) se postula que, los ciudadanos participen de manera informada en el cuidado del ambiente, del patrimonio natural-cultural, así como en la prevención de desastres, que el alumno al reconocerse como sujeto de la historia, tendría que pasar al sentido de pertenencia, lo cual implica que ha desarrollado procesos de identificación y diferenciación, a esto también se le puede nombrar identidad.

Por tanto, el ideal de ciudadano crítico en el programa de estudios, se describe como aquel sujeto consciente de ser ente histórico que deberá participar en la conformación de espacios culturales, educativos, sociales, pluriculturales, políticamente alternativos, originales, de resistencia, de lucha, y de diversa expresión.

En respuesta a la pregunta: ¿Cuál es el tipo de ciudadano que estamos formando con la implementación del programa curricular y el libro de texto del Estudio de mi entidad? Cuesta (2009) plantea que "la escuela promueve un "cruce de culturas", en ella habitan representaciones simbólicas y usos procedentes de distintas instancias de la vida social. La historia escolar que se produce en las aulas es la que proporcionan los valores sociales dominantes" (p. 25)

Sin embargo, la ciudadanía se ve en la actualidad, afectada por todos los problemas sociales de la entidad, derivados de condiciones como la profundización de la desigualdad distributiva, la concentración de la riqueza en manos de pocos, el exceso de empresas extranjeras en los parques industriales, que pone en riesgo la cohesión social, el desarrollo sustentable, el desarrollo de las microempresas, la estabilidad política de la región, llevan a la sociedad a situaciones de desigualdad y exclusión política, educativa, social, cultural, de género, de raza, etc.

Gran parte de las problemáticas que enfrentamos como sociedad, derivan de la falta de identidad de los individuos, ya que, no han concretado el ¿quién soy? siendo está pregunta esencial para la construcción de la personalidad, de la misma forma carece del

sentido de pertenecía y reconocimiento a un grupo social, un espacio geográfico o de símbolos nacionales, que le permitan crear empatía con las diferentes formas de pensar en un mismo contexto escolar.

Carece de la identidad que le permita reconocerse como ente histórico con poder de cambio, es decir, se sabe ciudadano, pero no sabe para qué o cuál es su papel. Autoexcluyéndose de participar activa y conscientemente dentro de su grupo social.

Cuando el alumno entiende quién es: ¿quién soy? No se enfrenta al termino identitario, sino a la construcción escolar de ciudadanía, conceptos que parecen confundirse en las temáticas escolares, está última no es libre, la ciudadanía nacional está manipulada por la historia escolar. El papel del docente aquí puede tomar dos vías, se vuelve agente reproductor de ideologías establecidas o, se reconoce como agente de cambio, busca fuentes alternas, establece un objetivo a su práctica y le da una finalidad a la enseñanza de la historia para brindar al alumno los medios necesarios para participar activamente en sociedad.

Así, se fomenta la idea de que lo que hagamos hoy, repercutirá en el mañana, en mi vida, mi casa, mi sociedad, mi nación y, por lo tanto, la ciudadanía crítica dejará de ser un ciudadano de derechos para volverse un ciudadano con obligaciones.

Ciudadanía crítica y participación en sociedad

Pero ¿qué es la ciudadanía crítica? Es importante mencionar que el concepto de ciudadanía crítica deriva del pensamiento crítico, el cual es adquirido cuando se estudian las ciencias sociales, es decir, es un concepto en constante construcción, sin embargo, este apartado se enfoca en dar claridad al concepto de ciudadanía crítica; empecemos con lo que plantean Aguilar y Velázquez (2018) sobre el papel del docente:

La ECM (Educación para la Ciudadanía Mundial) requiere de docentes que en lugar de asumir de manera acrítica una única visión de ciudadanía mundial, le otorguen sentido teniendo en cuenta los contextos concretos y las fronteras locales/regionales que siguen siendo significativas para los procesos de construcción de conocimiento y de enseñanza-aprendizaje (p. 948).

En relación a la idea anterior, el docente deberá apropiarse, en primer lugar, de temas relacionados con la pedagogía crítica, que le llevarán a trabajar una didáctica crítica, si el docente no es crítico, no puede enseñar a sus alumnos a ser críticos; además, es necesario generar conciencia de los sujetos y su historia.

Es así que se retoma la idea de Giroux (1990) sobre lo que es la pedagogía crítica, “aquella que asuma una política cultural, que necesita examinar cómo se producen y transforman los procesos culturales, el discurso de la producción, el discurso del análisis del texto y el discurso de las culturas vivas” (p. 171).

Se define al ciudadano crítico como el individuo, aquel que es agente de cambio, que indaga, que tiene la capacidad de asumir introspectivamente los asuntos públicos partiendo desde una reflexión social, busca el beneficio público, puede generar o provocar los cambios sobre el estado de las cosas, se involucra, asume responsabilidades y obligaciones, además que, difícilmente puede ser manipulado.

El reconocimiento del alumno como sujetos de la historia, permite que se apropien de habilidades como: empatía, comprensión del tiempo histórico, entendimiento del cambio, permanencia, multicausalidad de los fenómenos históricos, que sepan buscar, reconocer, validar, clasificar, seleccionar y discriminar fuentes, conceptos, personajes en el estudio de movimientos históricos concretos.

Por lo tanto, la escuela tiene la tarea de trabajar e integrar las diversas identidades culturales, enseñar a vivir juntos, formadora de ciudadanos críticos que se hagan preguntas sobre la verdad establecida, aquello que es realidad o mito social, para dejar de lado las supersticiones de su condición como individuo social, dudar sobre las condiciones en que vive, ¿por qué se vive así?, el origen de los sucesos a su alrededor, dudoso de los argumentos dados, que pueda diferenciarse del resto de los individuos de la sociedad sin pisotear a nadie por el hecho de ser diferente, no afectar los derechos ni las garantías del otro, el cual participe en forma activa, solidaria y cooperativa con sus iguales o diferentes en la búsqueda del bien común.

Ciudadanos que aseguren la paz e igualdad pluricultural, donde ninguna cultura, tribu o etnia pase desapercibida o se sobreponga ante las demás, este tipo de ciudadano además deberá reconocer y apreciar las diferencias culturales para enriquecer la propia identidad.

Al mismo tiempo que las sociedades evolucionan, los conceptos se modifican, en específico al hablar de la construcción de la identidad y de la ciudadana, se imposibilita coincidir, con la idea dada por el nacionalismo donde se buscaba generar sentimientos de lealtad patriótica, enfatizada en la comprensión de hechos históricos de héroes y villanos, la historia de los vencedores, que deja de lado sectores populares involucrados en los fenómenos históricos, con la intención de dar legalidad al modelo del gobierno nacional.

El individuo, necesita tener definida su identidad, reconociendo los sectores que le influyen en su cultura, aquellos medios de construcción u organización espacio-temporal- sociopolítico, los cuales le brinda herramientas para reconocer la pluralidad cultural y el interculturalismo, a fin de que, el sujeto escuche, reconozca, respete las diferencias de opinión, identifique la diversidad existente en las versiones históricas de los hechos, sujetos que comprendan el presente a través de la interpretación del pasado.

Ello permite a los individuos una mayor comprensión del mundo, una participación argumentada, positiva en la solución de las problemáticas que enfrenta la sociedad mexicana, específicamente dentro del contexto regional, para lograr la toma de decisiones informadas y conscientes en la búsqueda de un futuro en verdad democrático e igualitario, formará una sociedad que luchará con su intelecto contra la hegemonía social en las nuevas generaciones. En base a las categorías conceptuales ya analizadas, se presenta el siguiente estudio de un caso, del libro de texto gratuito para el estudio de mi Entidad, Estado de México.

Estudio de mi entidad, el Estado de México: ¿Una oportunidad para la construcción de la ciudadanía?

Uno de los propósitos principales del programa de estudios del EEEM, es desarrollar en el alumnado el pensamiento histórico, que se puede denominar como conjunto de saberes históricos que se dirigen al análisis comprensivo entre los seres humanos, el espacio a lo largo del tiempo para respetar, valorar y cuidar el patrimonio natural, social, cultural; con el fin de que proponga acciones que le permitan sentirse parte de la entidad al reconocerse como sujetos de la historia. Este es el concepto que se desprende del programa escolar propuesto por la SEP (2011).

¿Cómo se trabaja el pensamiento histórico en el libro de texto del EEEM? La propuesta pedagógica aconseja el estudio mediante la selección, clasificación e interpretación de diversas fuentes escritas u orales para propiciar el interés por la investigación, el uso de líneas del tiempo para desarrollar nociones de tiempo histórico; establecer secuencias lógicas, utilizar mapas para mejorar la ubicación geográfica espacial, además que marca la incorporación de gráficas, estadísticas, TICs, visitas o recorridos en oportunidad de la construcción de aprendizajes, conceptos, actitudes, habilidades y el desarrollo de competencias.

Esto hace denotar temáticas complejas, amplias y descontextualizadas, incompatible con el desarrollo cognitivo de

los alumnos del grado, que impiden trabajar el análisis del discurso histórico, es decir, los contenidos no representan interés para el alumno.

Pero si el pensamiento se inicia mediante una situación problemática que reclama acción por parte del individuo ¿el programa en compañía del texto genera pensamiento histórico? En base a esto la hipótesis es que la enseñanza propuesta por el programa curricular del EEEM sólo está dirigida a la memorización de hechos, fechas y personajes con la única intención de legalizar el statu quo de la sociedad civil, por lo tanto, no se generan identidades ciudadanas críticas, mucho menos diversificadas. Es decir que no se trabaja la autonomía, ni la reflexión del alumno.

En el caso de las características visuales del libro de texto al hacer un breve análisis se puede observar la sobrecarga de elementos en las páginas del libro, está desde el punto de vista personal diseñado de tal forma que causa cansancio visual, aburrimiento cognitivo, son tantos los elementos, que, en lugar de aclarar la información, crean un coctel demasiado abrumador en la mente de los niños, lo cual genera apatía y disgusto por el estudio de su entidad, la historia o la geografía.

El libro de texto pide que cada página sea considerada una ficha de estudio, por lo cual, se maneje una bitácora, la tipografía no es ideal para la edad de los niños que cursan el tercer grado de primaria y la información oscila entre lo excesivo o lo insuficiente.

En base a las clasificaciones que Braslavsky da al uso del libro de texto: "Utilitarismo nacional coyunturalista, utilitarismo irreflexivo y utilitarismo nacional abstracto" (1993); se deduce que el libro de texto está dirigido hacia el protagonismo histórico de hombres patriotas, intrépidos, leales, valientes como enmarca la categoría utilitarista nacional, que al final de cada ficha existan preguntas orientadas a la memorización o juicios del autor el libro de texto justifica el coyunturalismo.

La justificación para clasificar al libro en el utilitarismo irreflexivo proviene de los modelos de respuesta, estos que van encaminados únicamente a la memorización de datos sin favorecer a la construcción de la identidad, menos a la formación de una conciencia histórica.

En el caso del utilitarismo nacional abstracto la narración de los hechos históricos se encamina hacia legitimar el tipo de gobierno y a fomentar en los niños el concepto de nación unificada dando pie a que todo lo que es diferente está mal, por tanto, está fuera de la legalidad.

Este análisis toma fuerza en la idea de Pagés y Santisteban (2010) como se cita en Campilla (2018) gran parte del siglo XIX y XX las finalidades de la educación ciudadana iban de la mano con valores nacionalistas, encaminadas a la defensa de la patria. México todavía está atrapado en este modelo de enseñanza histórica que proviene de las primeras décadas como México Independiente, urge evolución del programa de estudios donde verdaderamente se busque fomentar la identidad del sujeto orientado a la adquisición de ciudadanía crítica necesaria para la vida en el mundo.

Resulta sorprendente que en un solo ciclo escolar se pretenda estudiar todos los periodos históricos de la nación, las 16 regiones socioeconómicas del estado (sin tomar en cuenta, la complejidad de la conceptualización de palabras como "región socioeconómica" las cuales resultan abstractas y complejas para el estadio cognitivo de los alumnos).

Que los alumnos identifiquen las culturas indígenas que cohabitan aún en el territorio estatal (ubicación, tradiciones, vestimenta, se trata la información de tal manera que resulta ajena, sin interés para la mayoría del alumnado), el origen etimológico de los nombres municipales, la hidrografía, el relieve, la economía del estado, entre otros temas a un ritmo exagerado y sin respetar los tiempos cognitivos que el niño requiere para llegar a la reflexión o la creación de significados conceptuales. Estos temas son únicamente de un bimestre.

El saber académico una vez que llega a las aulas se convierte en algo distinto, las traducciones que se hacen de las propuestas curriculares para la asignatura se han vuelto una rutina de trabajo, los alumnos de manera mecánica sacan de sus mochilas, el libro de texto y el cuaderno de trabajo, iniciamos el trabajo con la lectura del título; se hace lectura guiada del texto con la finalidad de rescatar las ideas principales (fechas, personajes, lugares), mismas que se remarcan con ayuda del resaltador, hecho esto, los alumnos copiarán lo subrayado en sus cuadernos, este proceso se vuelve obligatorio para el profesor, ya que este es el modo en que los padres de familia aprueban que se ha trabajado en el aula.

Además se establece un límite de tiempo, para el copiado de la información, al que llamo "resumen", al llegar a cierta cantidad de alumnos (por ejemplo 5), se retiran los cuadernos para regresar a trabajar en el libro de texto a utilizar las "fichas" que indican las actividades de cada clase, aun cuando el texto pide que se trabaje en parejas o con la familia en casa, con la intención de maximizar tiempos por las horas lectivas que establece el programa de estudios en que se debe de trabajar la materia (tiempo que no alcanza para el amplio contenido temático del libro).

Se contesta en grupo o en el extremo de los casos se responde en el pizarrón para su copiado en la libreta o libro según sea el caso, ya que cada lección se acompaña de un mapa, por lo general trato de asistir a clase con uno en tamaño mural para que puedan identificar mejor lo que en el libro se trata de remarcar para que ellos lo puedan reproducir en sus cuadernos, lo cual se convierte en una exhaustiva rutina.

A partir esto es claro que no se trabaja la creatividad o reflexión, no se cuestiona ni refuerza la identidad, estas actividades impiden el desarrollo del pensamiento crítico, menos una conciencia histórica que a futuro permita la participación ciudadana activa e informada, no apoya a la consolidación del quién soy y hacia dónde voy, estas actividades de clase solo han estado encaminadas a la adquisición enciclopédica de la información, lo cual no ayuda a que el alumno

reconozca las diferencias que lo identifican, tampoco el respeto a la diversidad.

Con la intención de cumplir con los tiempos y programas de estudio se ha dejado de lado la necesaria contextualización de los saberes, he olvidado integrar lo que conocen, las características identitarias que brinda la localidad, de hecho, lo único que se habla en el aula con respecto a la localidad son las fiestas patronales que causan una fuerte inasistencia a clases.

El libro se vuelve la columna vertebral del hacer docente, se les niega a los alumnos crear representaciones de su localidad, no se rescata lo que han visto en ferias, danzas, viajes cortos que realizan dentro del estado, las grandes temáticas descontextualizadas dejan de lado el día a día del alumno, sus hábitos, la carga cultural del individuo.

CONCLUSIONES

Los contenidos del libro de texto trabajan elementos culturales identitarios mediante el estudio de las características geográficas de la entidad, el lenguaje, las fiestas religiosas, las tradiciones, costumbres, el estudio de las actividades económicas de la región de forma superflua. El papel que la escuela tiene en el proceso identitario exige que las instituciones educativas observen y vivan los procesos de transformación de los sujetos, con estrategias didácticas eficiente, estructuras organizativas funcionales pertinentes a los objetivos educativos además de funcionales al ciudadano que queremos dejar al mundo.

En preciso usar a favor de los niños las características particulares que brinda la localidad, ya que el libro de texto deja de lado características importantes de la sociedad mexiquense actual la cual se compone de extranjeros (colombianos, americanos, brasileños, etc.) los cuales llegan en búsqueda del progreso laboral, las tribus urbanas que emergen como símbolos de contracultura dentro de la capital de la metrópoli y que apoyadas de las redes sociales

popularizan ciertas ideologías o modos de vida (a veces poniendo en peligro la vida humana).

El libro de texto deja en la periferia el reconocimiento de las comunidades indígenas del estado, y en el pleno olvido a todos los inmigrantes que llegan a la entidad con su propia cultura, ni las menciona. El programa no reconoce la diversidad cultural ni promueve el interés por fomentarlas como elemento identitario. Conocer no es lo mismo que ejercer la pluriculturalidad respetuosa de la ciudadanía mexiquense.

La reflexión de mi práctica docente, me lleva a reconocer las dificultades presentes en el proceso de enseñanza, es difícil aceptar que la forma en que estaba trabajando la materia EEEM llevaba únicamente a la reproducción cultural propuesta por el libro de texto, sin promover ni un poco el pensar histórico, mucho menos la educación ciudadana para la disminución de la desigualdad social existente en mi país o en mi estado.

88

Preocupa como docente la equivocada forma que tenía sobre la enseñanza del saber histórico, sin embargo, enfrentarme a la latente realidad, me permite esforzarme y comprometerme con la necesidad de repensar, reorientar o romper aquellos procesos que crea hegemónicos en el programa de estudios vigente.

El modelo educativo por competencias diseñado al amparo de las políticas neoliberales reafirma el individualismo y el egoísmo, en clara contraposición a la formación de una entidad o ciudadanía.

El ciudadano que necesitamos fomentar en las aulas es aquel que, mediante el reconocimiento de su identidad, su cultura, consciente, que es conocedor de la importancia de su historia personal, local, estatal y nacional, requiere elementos intelectuales necesario para realizar o exigir cambios en su entorno social al identificar las necesidades requeridas para que exista igualdad para todos.

En lo particular, la apuesta para desarrollar en los alumnos el pensamiento crítico será a través del aprendizaje desde la historia y no solo de historia, además apostar por enseñar la historia a través de temas socialmente vivos, corriente didáctica para desarrollar en el alumno el pensamiento crítico, para que comprendan los eventos históricos, propuesta que promete mejorar la comprensión compleja del pasado, pues se parte del presente hacia el pasado, al contextualizar los hechos, permite que el alumno le dé sentido a la historia, al darle sentido a la historia, el alumno, también se da a él sentido en la historia. Es así que dejo dos preguntas al lector: ¿La enseñanza de la historia tiene influencia en la formación ciudadana? ¿qué hacer desde dónde estamos?

REFERENCIAS

Aguilar, N., Velásquez, A. (2018) Educación para la ciudadanía mundial en Colombia. Oportunidades y desafíos. En Revista Mexicana de Investigación Educativa, 23 (78), 937 – 961.

Araunguren, C. (2002) Crisis paradigmática en la enseñanza de la historia: una visión desde América Latina. En Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, (7), 129-142. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=652/65200707>

Braslavsky, C. (1993) Didáctica de las Ciencias Sociales. La historia en los libros de texto de ayer y de hoy para las escuelas primarias argentinas.

Bolívar, A. (2004). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de la diversidad cultural. En Revista Mexicana de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., 9(20), 15 – 38. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002003>

Bustos, R. (2015) Formación para la ciudadanía en un contexto de diversidad. Estudio de caso en el estado de Morelos. Morelos: UAEM [Tesis de Doctorado]

Campilla, M., Druetta, M. (2018). Educar en ciudadanía a partir del pensamiento histórico: un desafío de la enseñanza de la historia. Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos, Argentina.

Cuesta, R. (2009). La larga sombra del código disciplinar. Crítica del conocimiento escolar y didáctica crítica. Los deberes de la memoria en la educación (pp. 11-47). España: OCTAEDRO.

De la Torre, M. (2000) El ciudadano democrático. Utopía sensata de la posmodernidad educativa. En Revista Electrónica de Investigación Educativa, 2 (2). 48-60.

Díaz, J. (2006). Identidad, Adolescencia y Cultura. Jóvenes secundarios en un contexto regional. Revista Mexicana de Investigación Educativa

Félix, V., Rubio, M., Castro, G. (2019) Formación ciudadana y su enseñanza desde las construcciones conceptuales de los futuros profesores. COMIE.

Giroux, H. (1990) Los profesores como intelectuales, (pp. 171-178). Paidós: Barcelona.

Martínez, G. y Sabatovich D. (2018) ¿Para qué ciudadanía educamos? El caso uruguayo. Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos, Argentina.

Reyes, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. En Revista Mexicana de Investigación Educativa, 14(40), 147-174.

JÖRN RÜSEN Y LOS CUATRO NIVELES DE CONCIENCIA HISTÓRICA

Autor: Hugo Cruz Varela. IEMS CDMX

RESUMEN

Se analiza el concepto de conciencia histórica de Jörn Rüsen y los cuatro niveles de ésta que postula. Se describen los diferentes elementos de su definición de conciencia histórica, así como las características principales de los cuatro niveles de ésta que propone. Se plantea una metodología de intervención para medir y construir el nivel de conciencia histórica en diferentes sujetos.

Palabras clave: Conciencia histórica, memoria, recuerdo, experiencia y enseñanza de la historia.

INTRODUCCIÓN

La noción de conciencia histórica que trabajo es la que ha sido elaborada por el historiador y filósofo alemán Jörn Rüsen. Quien la concibe como una operación mental donde las personas hacen uso de la memoria, los recuerdos de sus vivencias y experiencias pasadas, vinculándolas con su capacidad de pensamiento lógico y racional, para establecer un nexo entre su pasado, presente y futuro. (Rüsen, 2015, p. 261) Rafael Valls y Verena Radkau señalan que Rüsen define la conciencia histórica como aquella que:

“se puede describir como la actividad mental de la memoria histórica, que tiene su representación en una interpretación de la experiencia del pasado encaminada a poder

comprender las actuales condiciones de vida y a desarrollar perspectivas de futuro de la práctica vital conforme a la experiencia". (1999, p. 2)

Para Rüsen es fundamental establecer la forma como la conciencia histórica se va construyendo en la mente humana, la forma como se representan las experiencias pasadas en la realidad presente de los sujetos, que los hace tomar conciencia de la situación en la que viven, y desde donde se perfilan mecanismos de incidencia para una transformación futura de esa realidad actual, trascendiendo la propia temporalidad de los sujetos. Nos dice Rüsen que la conciencia histórica de una persona, cuando se apropia de ella se hace parte de un todo temporal más extenso que el de su vida biológica. (1992, p. 29) Lo que necesariamente lleva a plantearse trascender la inmediatez temporal con que los personas suelen vivir su presente, para insertarlos en la construcción de conciencia histórica donde revaloricen sus experiencias pasadas a partir de la revisión de acontecimientos históricos significativos, que los hagan ver el presente desde una óptica crítica y reflexiva; más allá de la inmediatez, y que se puedan plantear perspectivas y vías de construcción para un futuro mejor.

Rüsen en la parte final de su artículo: "El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral" desarrolla toda una metodología de investigación acerca de la conciencia histórica, que puede ser aplicada para indagar e intervenir en los niveles de conciencia histórica que desarrollan las personas de un grupo determinado. Hasta aquí me remito sólo a desarrollar la noción de conciencia histórica elaborada por Rüsen, así como la definición de los cuatro niveles de conciencia histórica que desarrolla.

DEFINICIÓN DE CONCIENCIA HISTÓRICA

Para Rüsen la construcción de la conciencia histórica está relacionada con la memoria, es el medio por el cual actúa y se hace presente en la realidad social de los individuos. Si bien, una

facultad mental, es el mecanismo en donde el pasado se convierte en presente. Esa operación mental de registrar lo sucedido es lo que posibilita que esos hechos del pasado no queden en el olvido y que se mantengan vivos, actuales y que de alguna forma sigan conformando nuestro presente. Así lo señala Rüsen:

"En este sentido, los acontecimientos pasados son, por así decirlo, la materia prima que se integra en un concepto de la transformación temporal, y con el cual el proceso vital humano en el presente se orienta de modo cultural y temporal, lo cual siempre implica una orientación hacia el futuro" (Rüsen, 2015, p. 362)

La comprensión del presente es permitido por el accionar de la memoria y la razón, por esa facultad humana de reinterpretación del pasado que configura una perspectiva diferente del presente y del futuro de las personas. La interpretación del pasado desde el presente se convierte en una orientación temporal que crea en el individuo, y en los colectivos, perspectivas del futuro. La dimensión temporal de la experiencia pasada adquiere una nueva connotación en el presente de los grupos de la sociedad que la rescatan, le dan sentido, significación y una nueva reinterpretación, con ello anticipan sus acciones futuras. Así, para Rüsen:

"[...] la dinámica de la formación de conciencia histórica consiste en las estructuras mentales y racionales de la mente, que configuran los procesos de interpretación de los acontecimientos históricos y, en donde la experiencia del pasado se transforma en una historia llena de sentido y de significado por medio de la interpretación y de la representación." (2015, p. 360)

Rüsen relaciona la conciencia histórica con el desarrollo de una operación mental, una facultad del intelecto humano, en donde se ponen en juego las capacidades mentales como la memoria, los recuerdos, la razón, la inteligencia, sus estructuras lógicas, el registro mental de los sentidos, su creatividad y sus capacidades cognitivas. Señala que:

“La conciencia histórica arraiga en las fuerzas mentales del recuerdo, pero supera la memoria en un punto decisivo: mantiene vivo el pasado que se ubica más allá del recuerdo de un individuo o de un grupo. Influye y configura el recuerdo de los seres humanos por medio de experiencias elaboradas que ellos mismos no experimentaron, olvidaron o desplazaron.” (Rüsen, 2015, p. 365)

Recuerdo y memoria dos conceptos retomados por Rüsen desde una postura totalmente diferente a lo que plantea la enseñanza de la historia tradicional con respecto a la memoria, aquella que hace una descripción de un acontecimiento u hecho histórico sin reparar en su reflexión, comprensión y significado desde el presente. Rüsen resignifica la memoria como un aspecto central de la conciencia histórica.

Si bien, las operaciones mentales de una persona son parte de su individualidad, las configuraciones mentales que lleva a cabo de sus experiencias pasadas trascienden su propia temporalidad de vida individual, y las inserta dentro un marco referencial de tiempo en donde se conjugan pasado, presente y futuro. En donde el pasado son las experiencias registradas en la mente humana, en la memoria de las personas, las cuales nos dan cuenta del paso del tiempo, de sus cambios, sus continuidades, y de la forma cómo en el presente configuran mentalmente nuestra realidad y elaboran interpretaciones con perspectivas futuras de cambio.

La manifestación más clara de la trascendencia temporal del tiempo de la conciencia histórica de una persona se “dimensiona mentalmente en las tradiciones, prejuicios, resentimientos, miedos, esperanzas, sistemas de valores, convicciones básicas y [...] en los poderes de actitudes inconscientes e intencionales. [...]”. (Rüsen, 2015, p. 362) La misma identidad es una trascendencia temporal de acontecimientos del pasado, vividos y experimentados de forma individual y colectiva en donde la creatividad mental realiza un papel fundamental. En esta operación mental se ven involucrados los valores morales, que como experiencias del pasado se ponen a la luz de la realidad presente y de los cambios acaecidos durante

un determinado periodo de tiempo. La vigencia de los valores morales se deslegitima desde el momento mismo en que las condiciones en que fueron creados se ven modificadas, cambiadas o sufren un proceso de readaptación a las situaciones imperantes en la actualidad. (Rüsen, 1992, p. 30)

Esta concepción mental de la conciencia histórica es la que se desarrolla dentro de la vida cotidiana, lo que para Rüsen sería la vida práctica, es decir; el desarrollo de la conciencia histórica se da en la vida diaria de las personas. La historiografía de la vida cotidiana ha planteado la importancia de la conciencia histórica a nivel de lo cotidiano, así lo señala Pilar Gonzalbo Aizpuru:

“[...] son precisamente las costumbres las que conforman la vida cotidiana; costumbres que determinan la vida de los individuos, costumbres cambiantes en el tiempo y diversas en el espacio; costumbres que se convirtieron en leyes y que se imponen en la conciencia, o más bien constituyen la conciencia de las personas, como auténticos códigos de moral y de justicia; costumbres que pueden estar en contra de la lógica y del sentido común, pero a las que es difícil oponerse” (Gonzalbo, 2006, p. 12)

Por su parte Rüsen nos describe un nivel de conciencia histórica mediante una serie de operaciones y estructuraciones mentales que se dan de forma cotidiana, sin que los sujetos sean conscientes de ello, pero que sin embargo son capaces de establecer diferenciaciones temporales entre el pasado, el presente y el futuro. Una forma cotidiana de hacerse consciente del paso del tiempo, mediante las transformaciones materiales y formas de pensar, que los sentidos del cuerpo humano van registrando, sintiendo y viviendo, y donde se ponen a prueba la vigencia de tradiciones, valores y creencias tanto individuales como colectivas.

La adquisición empírica (operaciones mentales) de esta noción de conciencia histórica que se da en forma individual y colectiva, conlleva en sí misma una función social (lo que para Rüsen sería la orientación) que ésta tiene dentro de las diferentes construcciones

temporales de los individuos y los colectivos. “Es una traducción del pasado al presente, una interpretación de la realidad pasada vía una concepción del cambio temporal que abarca el pasado, el presente y la expectativa de acontecimientos futuros”. (Rüsen, 1992, p. 29) La conciencia histórica funciona como una orientación temporal hacia donde dirigir nuestras acciones, en situaciones o problemáticas de nuestra realidad presente, “tiene como función ayudarnos a comprender la realidad pasada para comprender la realidad presente”. (Rüsen, 1992, p. 28) Es una forma de explicar la situación actual a partir de la comprensión del pasado, para justificar y legitimar las decisiones que se toman en el presente.

En la conciencia histórica que define Rüsen se une el pasado al presente de forma tal que confiere una perspectiva futura a la realidad actual. La referencia al tiempo futuro está contenida en la interpretación histórica del presente, ya que esa interpretación debe facilitar la dirección de nuestras intenciones dentro de un marco temporal. (Rüsen, 1992, p. 28) Es una constante de orientación temporal donde se miran las experiencias pasadas como un espejo del presente en el cual se busca algo acerca del futuro.

Esta propuesta teórica de la conciencia histórica de Rüsen plantea una interpretación diferente de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia. Por un lado, deslinda la enseñanza de la historia de sus funciones tradicionales ligadas al Estado, plantea la necesidad de repensar su función social en un nuevo marco contextual caracterizado por la globalización y el papel que juega la conciencia histórica en este nuevo escenario. (Rüsen, 2000, p. 53). Por el otro, identifica la didáctica y los procesos de aprendizaje de la historia como parte integrante de lo que él llama las ciencias históricas (la historiografía incluida), quienes han trabajado las nociones de aprendizaje desde las corrientes psicopedagógicas; conductismo y constructivismo. Todas ellas han tratado de establecer el proceso por el cual se llega a un aprendizaje significativo de la historia, identificando aspectos de lo cotidiano que hacen significativo el conocimiento histórico.

Para Rüsen, la especificidad del aprendizaje histórico está dado por la forma en que se experimenta e interpreta el tiempo para poder orientarse, mediante la memoria histórica, en la propia vida. Un proceso dinámico que transforma a la persona que aprende un conocimiento histórico, el sujeto no se queda en una actitud pasiva a la hora de recibir el conocimiento histórico, como si fuese algo ya dado, sino que se convierte en participante activo y productivo dentro del proceso de aprendizaje. (Valls y Radkau, 1999, p. 3)

Estamos ante la adquisición por parte del sujeto, de una mayor percepción y habilidad donde los hechos objetivos, sucedidos en el pasado, se convierten en temas de conocimiento consciente, se vuelven subjetivos. Éstos comienzan a desempeñar un papel en la mente del sujeto que estudia la historia. Así, Rüsen señala que el aprendizaje histórico es un proceso de ubicación consciente entre los cambios de la gente, su mundo en el pasado y la comprensión subjetiva del ser (sujeto) y su orientación en el tiempo. (Rüsen, 2015, p. 264)

La vida humana desde esta noción de conciencia histórica se hace de una guía, que parte de la comprensión cabal de un pasado común, que impacta los aspectos individuales y colectivos de la identidad, fundamentados en la memoria y el recuerdo, para asumirse como sujetos históricos del presente, que con su actividad e involucramiento se construye la perspectiva del futuro. La historia se presenta en una relación permanente entre el pasado, el presente y el futuro, una línea transversal en las que estas diferentes nociones del tiempo se combinan, pues una es resultado de la otra. “El pasado se relaciona con el presente y con el futuro, de forma compleja y elaborada, permitiendo que un procedimiento mental cree significado para la experiencia del tiempo, mediante la interpretación del pasado, con el fin de entender el presente y sentar expectativas para el futuro” (Cataño, 2011, p. 230)

La interpretación del pasado desde el presente se convierte en una orientación que crea en el individuo, y en los colectivos, perspectivas del futuro. La percepción del paso del tiempo, queda registrado

en la memoria, en el recuerdo mediante una serie de operaciones mentales, las cuales le dan significado a los acontecimientos y hechos pasados, son comprendidos desde el entorno presente, se simbolizan y resignifican. La dimensión temporal de la experiencia pasada adquiere una nueva connotación en el presente de los grupos de la sociedad que la rescatan, le dan sentido, significación y una nueva reinterpretación, con ello anticipan sus acciones futuras. Este es el objeto de investigación de la conciencia histórica "la comprensión individual y colectiva del pasado, los factores cognitivos y culturales que forman dicha comprensión, así como las relaciones entre la comprensión histórica de cara al presente y al futuro" (Cataño, 2011, p. 228).

Mantener viva la experiencia del pasado en las generaciones actuales es importante, ya que está directamente relacionado con la construcción de la identidad, que es otro de los componentes que Rüsen plantea en relación con la conciencia histórica. La identidad para Rüsen es un factor fundamental de la construcción de conciencia histórica, representa uno de sus objetivos. Por ello realiza una interesante definición de lo que es para él la identidad; un proceso complejo y multifacético, multidimensional donde entran en juego factores como el género, la nación, la religión, los miedos, las esperanzas y los anhelos. Se expresan en los ámbitos conscientes e inconscientes de la percepción, la interpretación, orientación y motivación. Señala que contiene puntos de vista diferentes en donde se entrelazan diversos ámbitos de la conciencia, los valores, normas y experiencias, se determina por medio de las relaciones con otras personas y grupos. En la identidad entran en juego las emociones y la imaginación, en una mezcla compleja y a menudo contradictoria.

La historia entonces, responde a la necesidad de estabilización en un proceso de crisis, de coyuntura en donde las transformaciones sociales generadas por los adelantos bruscos en el ámbito tecnológico, político y económico que están a la orden del día. En este escenario para Rüsen es donde se activa la fuerza imaginativa del ser humano, donde se ponen en acción las estructuras mentales;

el recuerdo y la memoria, se combinan para dar estabilidad al sujeto. La fuerza imaginativa de las personas se constituye en Rüsen en un factor importante de la construcción de la conciencia histórica, y es a la vez también un factor de los fundamentos científicos de la historia. En este punto relaciona las fuerzas imaginativas de la razón humana con las múltiples formas de representación histórica.

Cuatro niveles de conciencia histórica en Rüsen.

De acuerdo con la teoría elaborada por Jorn Rüsen existen cuatro tipos o niveles de conciencia histórica; tradicional, ejemplar, crítica y genética (Rüsen, 1992, pp. 30-33) cada una de ellas se apropia del pasado y lo utilizan de diversas formas. (Landeró, 2016, p. 9) Lo anterior lo ejemplifica Rüsen a partir de una narración que rescata de Samuel Johnson en el libro *Journey to the Western* de 1775, donde aborda la vigencia de un tratado celebrado entre dos familias; los Maclonish y los Maclean, donde el paso del tiempo y las condiciones cambiantes ponen en una serie de dilemas morales los valores de sus descendientes, en un juego de simulación que lleva a cabo Rüsen ante ese mismo tratado. Lo anterior le sirve de sustento para demostrar las diversas formas en que la conciencia histórica se manifiesta, adquiere diferentes niveles en la relación pasado, presente y futuro que establecen los sujetos, con ello "indica la necesidad de la conciencia histórica para tratar los valores morales y el razonamiento moral. [...] las cuatro variantes representan cuatro versiones esenciales de conciencia histórica, reflejando cuatro etapas de desarrollo a través del aprendizaje" (Rüsen, 1992, p. 28)

Las cuatro etapas del desarrollo de la conciencia histórica que define Rüsen son; a) el tipo tradicional, b) el tipo ejemplar, c) el tipo crítico y el d) tipo genético. Valls y Radkau a estas cuatro etapas la llaman modos de generación de conciencia histórica, también las definen como competencias narrativas. (1999, p. 3) En el tipo tradicional hace referencia a las tradiciones, las cuales son elementos indispensables de orientación, señala que la conciencia histórica funciona para mantener vivas esas tradiciones. Las tradiciones nos

recuerdan el origen y la repetición de obligaciones, la validez de los sistemas de valores fundados en hechos pasados, los cuales no se cuestionan, solo se acatan. Nos pone el ejemplo de discursos conmemorativos públicos, los monumentos públicos o historias privadas que justifican cierta relación. Nos dice que:

“las orientaciones tradicionales presentan la totalidad temporal que hace significativo al pasado y relevante a la realidad presente y a su extensión futura como una continuidad de los modelos de vida y los modelos culturales prescritos más allá del tiempo.” (Rüsen, 1992, p. 31)

Las orientaciones tradicionales son las que definen la unidad de los grupos sociales o de las sociedades en su conjunto, mantienen el sentimiento de un origen común. Definen la identidad histórica como un proceso en el cual se asumen y se actúan determinados roles, la afirmación de los modelos culturales en que se fundamentan tanto los individuos como los grupos. Las tradiciones definen la moral como una estabilidad incuestionable más allá del tiempo y del espacio de los sujetos o los grupos, la cual se vive dentro de la vida cotidiana porque de allí depende su permanencia. Esos acontecimientos del pasado se concibe que no tienen ninguna relación con el presente, pero que sin embargo establecen una serie de valores en la realidad que condicionan la moral general de una sociedad o un grupo de personas en su presente. Por su parte, Valls y Radkau señalan al respecto que:

“El modo de generación del sentido tradicional se asienta en el conocimiento de las tradiciones, en el recuerdo de los orígenes de las formas de vida actuales (basándose fundamentalmente en los mitos de origen y en las conmemoraciones oficiales). Es un factor medular en la formación de identidades colectivas resistentes al cambio y suele ser inducido consciente y organizadamente cuando se trata de legitimar el poder a través de las tradiciones. Uno de los principales problemas que plantea este modo es el de las escasas o nulas perspectivas de futuro que genera” (1999, p. 3)

En el tipo ejemplar la conciencia histórica se define como la experiencia del pasado que representa y personifica reglas generales del cambio temporal y de la conducta humana. En esta concepción se ve a la historia como un recuerdo del pasado, como un mensaje o lección para el presente, como algo didáctico. Ella nos enseña las normas, su derivación de casos específicos y la aplicación de reglas probadas y derivadas históricamente a situaciones actuales. La historia enseña el argumento moral por medio de la aplicación de principios a situaciones concretas y específicas. (Rüsen, 1992, p. 31) Rüsen hace referencia a las reglas, las cuales nos indican qué curso tomar y qué debemos evitar hacer en un hecho determinado. La experiencia del pasado se representa y personifica mediante una serie de reglas atemporales. Para Valls y Radkau este tipo de conciencia histórica es el que propone que de las experiencias pasadas se deduzcan las reglas generales para guiarse en el presente y en el futuro. Es una forma de narración muy frecuente en el discurso político en un sentido más programático, vinculado al aprendizaje a partir de los errores del pasado. (1999, p. 3)

En el tipo crítico de la conciencia histórica la tradición y las reglas, las dos categorías anteriores, han perdido toda relevancia para la acción presente y la realidad. Se presenta una nueva interpretación- por medio del razonamiento histórico- para negar la validez de la tradición o las reglas, que de alguna forma nos obligan a acatar sus valores morales impuestos por el peso que en el pasado tuvieron. El tipo crítico cuestiona esta obligatoriedad, es un proceso de cuestionamiento crítico (fundado en la razón histórica) que conlleva una nueva interpretación y argumentación. Es ofrecer una contra narración a la tradicional que se da por hecho verdadero. La pérdida de validez actual a un tratado en el que ha emergido nuevas formas de derecho en donde las leyes han cambiado con el paso del tiempo, señala Rüsen: “Aquí la conciencia histórica busca y moviliza una clase específica de experiencia del pasado: la evidencia provista por las contra-narraciones, desviaciones que hacen problemáticos a los sistemas de valores presentes [...]” (Rüsen, 1992, p. 32)

En otras palabras, es la ruptura de la continuidad histórica de una tradición pasada que pierde su poder como fuente de orientación en el presente. Nos dice Rüsen que:

“Las narraciones de este tipo formulan puntos de vista históricos [...] distinguiéndolos de las orientaciones históricas sostenidas por otros. Por medio de esas historias críticas decimos no a las orientaciones temporales predeterminadas de nuestras vidas.” Alcanzar este nivel de conciencia histórica proporciona una oportunidad para no entramparnos por roles, valores y normas prescritas, es desafiar a la moral presentando su contrario, “las narraciones críticas confrontan los valores morales con la evidencia histórica de sus orígenes o consecuencias inmorales.” Es inyectar elementos de argumentación crítica al razonamiento moral. “Pone en cuestión a la moral apuntando a la relatividad cultural en los valores, que contrasta con una universalidad supuesta y aparente, descubriendo los factores de condición temporal que contrasta con una validez atemporal falsa. Confronta los reclamos de validez con la evidencia basada en el cambio temporal [...]” (Rüsen, 1992, p. 32)

Alcanzar este nivel de conciencia histórica implica que se han puesto en acción toda una serie de habilidades y aprendizajes del conocimiento histórico, que se ven reflejados en razonamientos y cuestionamientos críticos al orden establecido, posturas y actitudes que reflejan un desafío a los valores morales impuestos y que se justifican en el pasado. De alguna forma se visualizan a través del rechazo a la tradición o en su caso a lo establecido por la llamada historia oficial. Valls y Radkau argumentan que el sentido crítico de la conciencia histórica es el “que cuestiona los modelos de interpretación histórica vigentes y diseña modos alternativos que desarrollan la capacidad de negar las definiciones impuestas previamente.” (1999, p. 4)

El tipo genético de la conciencia histórica que desarrolla Rüsen concibe la idea de que el pasado ha cambiado y ha adquirido una nueva conformación en el presente, atendiendo a las estructuras

que se han construido. No niega del todo el pasado, sino que lo concibe a partir de los cambios. Es lo que podríamos señalar cambios y continuidades, así:

“[...] el viejo tratado ha perdido su validez primera y ha tomado una nueva; en consecuencia, nuestro comportamiento necesariamente difiere ahora de lo que tendría que haber sido en el pasado distante.” (Rüsen, 1992, p. 32)

El cambio temporal se despojó de lo que el pasado le había establecido, pero no lo niega, sino que lo transforma, “le concede otro futuro en el cual están abiertas las opciones para que la actividad humana cree un nuevo mundo”. En este nivel de conciencia histórica no se niega el pasado sino que se le da un nuevo sentido. Presenta la experiencia de la realidad pasada como acontecimientos cambiantes, en las cuales las formas de vida y de cultura evolucionan en configuraciones modernas más positivas. (Rüsen, 1992, p. 32).

En este nivel se habla de continuidad, de permanencia y de transformación de estructuras del pasado, que no pierden vigencia sino que se adaptan a las condiciones imperantes de la realidad presente. Esta forma de conciencia histórica ve a la vida social en toda la profusa complejidad de su temporalidad absoluta, en donde los mismos valores morales se desprenden de su naturaleza estática y sufren un proceso de cambio y desarrollo que se caracteriza por ser dinámica y plural. El razonamiento moral depende del cambio de los argumentos temporales para establecer una forma de vigencia y actualidad de ellos mismo, en un presente en constante transición. Así, Valls y Radkau, señalan que al considerar el cambio como condición previa para la continuidad humana, “lo concibe no como elemento desestabilizador y amenazante, sino como una oportunidad abierta, como un proceso de transformación. Apoyándose en la reflexión sobre la distancia temporal y en la ampliación de la experiencia mediante el desarrollo de estructuras lógicas...” (1999, p. 4)

CONCLUSIÓN

Con la definición de estas cuatro categorías de conciencia histórica Rüsen elabora toda una herramienta metodológica para la investigación, como él mismo lo señala: “sirve para construir una teoría del desarrollo ontogenético de la conciencia histórica”, sus competencias cognitivas y el desarrollo cognitivo del aprendizaje histórico. (1992, p. 33) Nos dice que podemos usar esta matriz tipológica para ayudar a categorizar y caracterizar las peculiaridades culturales y los rasgos únicos de la conciencia histórica en diferentes épocas y escenarios, incluso en el presente con diferentes grupos sociales. La clasificación de los cuatro niveles de conciencia histórica da cuenta de los procedimientos y desarrollo de la conciencia histórica, cómo se construye, se desarrolla y transforma, cómo se imbrica en las diferentes nociones de la temporalidad; pasado, presente y futuro.

Los cuatro niveles de conciencia histórica establecen la base para construir un marco teórico en el cual basarse para indagar cómo se construye y expresa la conciencia histórica en diferentes personas y grupos sociales, además de que explica en términos conceptuales las cuestiones básicas a analizar. Se definen los procedimientos de la conciencia histórica mediante una secuencia lógica, que implica una creciente complejidad a medida que se pasa de un nivel a otro, siendo cada uno la precondition para el otro en el siguiente orden: tradicional, ejemplar, crítico y genético. Esta creciente complejidad puede ser especificada y diferenciada; es decir, es susceptible de ser medida siguiendo el orden de las condiciones de cada uno de los niveles de conciencia histórica. Por ejemplo, la extensión de la experiencia y el conocimiento de la realidad pasada se expanden enormemente cuando uno se mueve del modo tradicional al ejemplar, el tipo crítico elabora cuestionamientos al orden tradicional y al establecimiento de reglas sociales, mientras el genético es la concepción de una serie de opciones dentro de una dinámica de cambio permanente. (Rüsen, 1992, p. 33) Estos cuatro tipos de conciencia histórica tiene sus expresiones empíricas en la vida cotidiana, es en este espacio

donde se manifiestan los diferentes niveles de la conciencia histórica y donde se manifiestan sus principales características, particularmente los de modo tradicional y ejemplar como el mismo Rüsen lo señala: “Las observaciones diarias demuestran que los modos tradicionales y ejemplares de conciencia histórica están bastante extendidos y se pueden hallar con frecuencia.” (Rüsen, 1992, p. 34).

El tradicional tiene un carácter exclusivista con sus propios modos de vida y de cultura, el ejemplar que mediante la generalización de las reglas sociales amplía su alcance. Del crítico y genético nos señala Rüsen que son más raros encontrarlos, debido a que están relacionados con el grado de educación y conocimiento, directamente involucrados con el intelecto humano, más allá de sus niveles cotidianos, con el desarrollo de competencias mentales más complejas. El crítico elabora puntos de vista y delimitaciones basados en la argumentación lógica, racional, comparativa y reflexiva, mientras el genético establece una mezcla de todos los anteriores para construir un pluralismo de visiones. (Rüsen, 1992, p. 34) Así, el crítico y genético requieren una mayor complejidad de las operaciones mentales, son lo que mejor pueden permitir el reconocimiento del propio devenir histórico y posibilitar una mirada más profunda hacia los otros y su paso por el tiempo. (Valls y Radkau, 1999, p. 4).

El reto de desarrollar la conciencia histórica en los ámbitos educativos nos lo señala Rüsen de la siguiente forma: “La experiencia de enseñar historia en escuelas indica que las formas tradicionales de pensamiento son más fáciles de aprender, la forma ejemplar domina la mayor parte de los currículos de historia, las competencias críticas y genéticas requieren un gran esfuerzo por parte del docente y del alumno.” (Rüsen, 1992, p. 34) Ello implica trascender las formas cotidianas de conciencia histórica con los estudiantes y activar sus formas críticas y genéticas que son las que posibilitan posturas reales de cambio de la realidad social y educativa en la que viven.

BIBLIOGRAFÍA

Cataño, Balseiro, Carmen Lucia. (2011) "Jörn Rüsen y la conciencia histórica en *Historia y sociedad*, julio-diciembre 2011, Colombia, No. 21, pp. 221-243.

Gonzalb Aizpuru, Pilar. (2006). *Introducción a la historia de la vida cotidiana en México*. México, ColMex.

Landero, Escamilla, Lenin R. (2016) *El perdón como elemento esencial de la condición humana en la enseñanza de la historia de México en bachillerato*. México, UNAM-MADEMS (Tesis de maestría)

Rüsen, Jörn. (1992): "El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral". Traducción de Silvia Finnochio, en *Propuesta Educativa*, No. 7, FLACSO, Buenos Aires, 1992, pp. 27-36.

98

Rüsen, Jörn. (2000): "La Ilustración histórica de cara a la posmodernidad: la historia en la era de la nueva dispersión" en Silvia Pappe (Coordinadora). *Debates recientes en la teoría de la historiografía alemana*. Traducción de Kermit McPherson, México, UAM-Azacapotzalco/UIA, pp. 427-456.

Rüsen, Jörn (2015): *Tiempo en ruptura*. Traducción de Christien Sperling, México, UAM-Azacapotzalco.

Valls Rafael y Verena Redkau, (1999). "La didáctica de la historia en Alemania: una aproximación a sus características", *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, No. 21, pp. 89-105. (Consultado 10 de abril 2017)

PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA HISTORIA ECONÓMICA EN UNA ESCUELA PREPARATORIA DEL ORIENTE DEL ESTADO DE MÉXICO.

Autor: Omar Cruz Azamar

RESUMEN:

El trabajo muestra el planteamiento que se realizó para una investigación en formato de tesina en la Especialidad en Enseñanza de la Historia de México en la Universidad Abierta y a Distancia de México (UnADM). En ella se exponen los problemas socioeconómicos que tienen los estudiantes de tercer año en una Escuela Preparatoria Oficial del Oriente del Estado de México y como estos elementos inciden en la clase de historia de México. El texto, al formar parte de una investigación aún mayor, presenta los problemas que tienen los estudiantes con la lectura de textos que pretenden introducirlos a la historia. La nula comprensión de textos, el difícil comportamiento de los estudiantes en el aula, la poca disposición al trabajo, individual o colaborativo, hacen que la relación diaria se entable a través de mecanismos que el autor explora y explica recurriendo a Foucault.

A través de la información recolectada por el docente en el aula, como diarios, guías de observación, rúbricas e informes de orientación se exponen las dificultades en el aprendizaje de los estudiantes. Estos problemas se pretenden subsanar a través de la clarificación de conceptos de la historia económica, lo cual se propone para que el estudiante lleve el uso de la historia más allá del aula.

Palabras clave: Historia económica, conceptos, relaciones de poder, contexto socioeconómico.

INTRODUCCIÓN

Aprender es una actividad cotidiana. En realidad, nunca dejamos de hacerlo, cada día aprendemos algo distinto. Sin embargo, el aprendizaje cotidiano tiene diferencias con el aprendizaje que se fomenta en la escuela, la razón es que este último tiene como característica fundamental la sistematización del proceso educativo, la dirección del Estado moderno e intereses del orden mundial, esto significa que el proceso educativo al menos en la concepción moderna del concepto nunca es un caso ajeno a la orientación política.

La educación entra en los planes del Estado como parte de una política pública que al ser planificada por el ente rector de la sociedad lo hace de forma vertical (Flores, 2012, p. 19) para que la educación tenga los intereses del Estado. Lazarín Miranda afirma que “la educación formal es un proyecto estatal y como tal debe ser estudiado, pero es indispensable considerar que no se aplica a un ente inerte sino a una estructura socioeconómica dinámica y cambiante, que reacciona afirmativa o negativamente hacia dicho proyecto educativo” (Lazarín, 2016, p. 18) deviene entonces, que la educación siempre tiene una orientación política, por lo que, la ciencia y la educación no tienen fines solamente contemplativos sino pautas políticas que son parte del grupo en el poder como cualquier otra actividad del espectro social.

Así como la educación tiene la dirección del Estado también entra en la dinámica de la economía, es decir, la educación es un factor en el proceso educativo. Esto significa que la educación no incide directamente en la economía, sino que más bien la economía incide en la educación, de ahí que es posible afirmar que: “educar a la población supone mejorar sus habilidades y capacidades de trabajo, por lo tanto, también una mejora individual y colectiva” (Lazarín, 2016, p. 19).

Los elementos señalados le otorgan su particularidad académica, para decirlo en palabras de Coll, “el conocimiento [...] nos sirve

para describir, analizar, explicar y comprender como funciona la naturaleza [...] es porque hunde sus raíces en la biología humana” (Coll, p. 1). A pesar de ello no es fácil iniciar a los jóvenes en el aprendizaje; en la práctica diaria fomentar el aprendizaje en los estudiantes es más complicado de lo que parece.

Es mi obligación mencionar que este texto forma parte de una investigación en formato de tesina sobre la importancia de la enseñanza de los conceptos económicos en nivel medio superior que lleva como título: *Propuesta de intervención de enseñanza-aprendizaje en educación media superior: el caso de las Reformas Borbónicas para incentivar el pensamiento histórico*, la cual ha sido aprobada por el sínodo (tres lectores y un asesor) de la Especialidad en Enseñanza de la Historia de México en la Universidad Abierta y a Distancia de México (UnADM) en colaboración con el INHERM.

En las líneas subsecuentes se presenta el planteamiento inicial del tema sobre la percepción, problemas y retos que tienen los estudiantes de un grupo de nivel medio superior al aprender historia económica. En la primera parte del texto se exploran el contexto socioeconómico, los problemas que presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la relación entre docentes y estudiantes en el grupo 301 de la Escuela Preparatoria Oficial número 55 ubicada en el oriente del Estado de México; en la segunda parte, se indaga en la percepción que tienen los estudiantes ante la historia económica en la historia mexicana.

Caracterizando a los estudiantes

El nivel de bachillerato supone la transición entre la educación básica y el nivel superior de estudios, de ahí la importancia de modificar los modelos de aprendizaje y las prácticas educativas. A pesar de su importancia el bachillerato en México pasa por problemas graves: deserción, bajo nivel de eficiencia terminal, estudiantes sin el conocimiento ni las competencias necesarias para ingresar a alguna Institución de Educación Superior (IES) o el mercado laboral, esa triada pertenece a los problemas más visibles,

aunque también existen otros menos llamativos, aunque igual de preocupantes: desconocimiento de las reglas ortográficas y con ello exceso de falta de ortografía, imposibilidad de realizar operaciones matemáticas básicas, abstracción del espacio en el sentido matemático y geográfico, y como corolario: desconocimiento de conceptos, lo que da como resultado que un gran porcentaje de los estudiantes no pueda realizar procesos cognitivos abstractos.

En el ciclo escolar 2001- 2002 el número de alumnos matriculados en el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) era de 3. 1 millones mientras que en el ciclo 2016- 2017 la cifra aumento 2 millones, dando como resultado un total de 5. 1 millones de alumnos. El problema de estos números es que la tasa de abandono representó durante ese ciclo escolar 15. 5 % mientras que la eficiencia terminal apenas llegó al 65. 5 % (Pérez et al, 2018, p. 21). En el caso del ciclo escolar 2001- 2002 el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE) dice que los números rondaban el 80 % (INEE, 2018, p. 5).

De los niveles educativos obligatorios en México (los otros tres son el preescolar, primaria y secundaria) el bachillerato es el que presenta los peores números. En el mismo ciclo escolar 2016- 2017, la primaria tuvo una eficiencia terminal de 98. 3 %, mientras que la secundaria tuvo un 87. 7 % (Pérez, et al, 2018, pp. 19- 21), esto significa que el bachillerato aún presenta retrasos frente a los otros niveles educativos.

Desde que el bachillerato se convirtió en parte de la educación obligatoria con la Reforma de 2012, y el INEE lleva un registro sistemático desde 2002, se han presentado avances en los tres primeros niveles educativos (hay que analizar en qué condiciones y si esa aprobación tiene sustento cognitivo), pero no en el bachillerato, según lo muestran los números del mismo instituto (Santizo, 2005, p. 65). Claro que entre el discurso y la realidad hay una gran diferencia. El INEE ha reconocido que “las instituciones no han sabido crear estrategias reales que retengan a los jóvenes, en cambio: hay profesores con poco interés, autoridades

desvinculadas de la realidad de los estudiantes y programas que en pocas ocasiones los preparan para continuar con sus estudios superiores” (INEE, 2018, p. 8).

En el mismo sentido, algunos profesores se expresan sobre el problema. En la revista *RED* (2018) que publica el INEE, una profesora llamada Ofelia Silvia dice:

nosotros, los maestros, tenemos en nuestras manos una gran responsabilidad y compromiso con los jóvenes del país, no sólo en el nivel medio superior, sino en todos los demás. La diferencia entre un joven que deja la escuela o no radica, de manera directa o indirecta, en el trabajo de un buen o de un mal profesor (INEE, 2018, p. 8).

Como se desprende de la sentencia, para las autoridades educativas, y algunos docentes, el problema reside en el docente mismo, y en menor grado en las autoridades educativas, pero deja de lado a los estudiantes, los presentan como agentes pasivos; en realidad la mayoría de los involucrados en el proceso educativo los observa de esa manera, autoridades, directivos escolares, padres de familia y docentes, y es válido observarlos como un grupo vulnerable, pero de ninguna manera pasivos.

Una interrogante interesante es ¿Qué se debe hacer cuando el estudiante no muestra los conocimientos y competencias necesarias? De ahí se desprenden otras preguntas igual de válidas que se problematizaron: ¿El docente es culpable de la situación del estudiante? ¿El docente debe buscar alternativas para “hacer” que el alumno acredite la asignatura? ¿Qué hacen las autoridades educativas? ¿Qué hacen los directivos escolares?

Los dos actores principales en el proceso educativo son el estudiante y el docente. La comunicación es parte integral de esta relación, así que la comunicación entre los sujetos sirve como un canal en el que no sólo se da una relación de orden fáctico sino, y, ante todo, simbólico, de la que invariablemente hay una relación de poder entre docente y estudiante.

La relación ideal entre docente y estudiante es la que se da de forma horizontal, lejana del precepto vertical, lo que no ocurre así, ya que las relaciones de poder generan tensión.

El marco general que se ha presentado invita a estudiar un caso determinado con la finalidad de encontrar particularidades. Los estudios que se realizan en las distintas ciencias sociales y las humanidades indican que los estudios generales siempre muestran diferencias con los estudios de caso. Luego entonces, resulta nodal problematizar el tema y preguntar: ¿Cómo aprenden los estudiantes del 301 matutino de la preparatoria 55 los conceptos de la historia económica? Antes de responder esta pregunta hay que aclarar que los estudiantes con los que se trabaja son de la zona Oriente del Estado de México. Algunos de ellos tienen dificultades económicas, familias monoparentales, adicciones de algún miembro del núcleo familiar, aunque no lo comentan de forma abierta, la orientación asegura que en al menos un caso existe problema de adicción a alguna droga, principalmente mariguana, una alumna de 18 años tiene un hijo y una otra de 18 años se encuentra embarazada hasta el momento en el que se redactan las presentes líneas, situación que no la dejará concluir su bachillerato con el resto de sus compañeros, ya que se dará de baja temporal. Todos esos elementos inciden en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

A pesar de todos esos problemas los estudiantes deben aprender, y lo hacen teniendo un referente teórico. No obstante, el elemento teórico no debe ser abundante, si la teoría es difícil el estudiante pierde rápidamente el interés. Kritt, siguiendo a Vygotsky, describe que “la actividad práctica y el análisis teórico podrían ser compatibles en algunas situaciones, pero el énfasis en las tareas escolares se aplica en dejar de lado la experiencia personal, lo que no es fácil de conseguir” (Kritt, p. 20).

La mayoría de los estudiantes a los que se les imparte clase son visuales o en palabras de Gardner tienen desarrollada la inteligencia espacial (Macías, 2002, p. 31). Esta es la forma en que los alumnos

señalados aprenden, debido en gran parte a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's). Estas herramientas, que pueden ser útiles en la planeación de una clase, son difíciles de utilizar en el proceso de aprendizaje, ya que difícilmente los estudiantes utilizan el dispositivo electrónico para el fin que había sido solicitado en clase y muchas veces generan más problemas en la actividad diaria en el aula.

A los alumnos del grupo 301 se les realizaron diferentes preguntas como parte de distintos cuestionarios con la finalidad de obtener información. El núcleo de respuestas, que ofrecieron en un cuestionario abierto sobre su entorno social y hábitos de estudio, fueron: ver televisión en sus ratos libres, ver videos musicales en la plataforma de *You Tube*, a la lectura dicen dedicarle muy poco tiempo, entre las respuestas más comunes está la de no leer fuera del horario escolar (Informe, s/f). En la pregunta referente a si se consideraban comunicativos, de los 40 estudiantes que respondieron el cuestionario hubo una paridad, 22 de ellos dicen no ser comunicativos y los otros 18 afirman tener esa habilidad (Informe, s/f). No obstante, al momento de estar en las sesiones, dicha habilidad no se hizo presente, exceptuando tres alumnos, quienes eran los que la mayoría de las ocasiones participaban.

Las trayectorias académicas son importantes para el docente, él tiene la encomienda de reconstruirlas con los datos que aportan los alumnos y/o padre o tutor. A partir de ellas se pueden elaborar planeaciones, evaluaciones, rúbricas, listas de cotejo o corregir cualquiera de ellas. Esta es una contradicción dentro de la carga administrativa que suelen llevar los docentes, primero se solicita la planeación y posteriormente se realiza el ejercicio diagnóstico. Es obvio que la mayoría de los docentes suelen elaborar correcciones a la planeación, según el tipo de estudiantes que tienen a su cargo y el comportamiento del grupo. De ahí la importancia de un historial académico que oriente lo que se rastrea en los alumnos.

De los 40 estudiantes que respondieron el cuestionario que se solicitó para conocer trayectorias académicas, 34 de ellos dicen

tener padre y madre con estudios de secundaria y primaria respectivamente. Otros 5 respondieron que, al menos, uno de los padres o tutores tenían como grado máximo de estudios la preparatoria. Uno de ellos respondió tener padre con licenciatura y madre con nivel secundaria.

El grupo desde el inicio del semestre ha ido en descenso; inicialmente eran 44 integrantes, pero rápidamente 4 jóvenes dejaron el grupo. Los motivos fueron diversos tales como no acreditación de los extraordinarios pendientes del semestre anterior, problemas de alcohol, drogadicción, embarazos y otras causas no especificadas han dejado al grupo con 40 estudiantes. Estas actitudes disruptivas en el aula generaron conflicto por lo que fue menester buscar soluciones (Cugat, 2012-2013, p. 30).

Se debe aclarar que este trabajo se ha realizado desde una perspectiva de índole mixta donde lo cualitativo y lo cuantitativo convergen desde el postulado teórico. Se entiende que ambas pueden ser complementarias ya que al discurso cualitativo el factor de lo cuantitativo le da solidez. La información ofrecida por los estudiantes sirvió para poner atención a su desempeño educativo y sus hábitos de estudio (véase cuadro 1), de ahí que comparando la información entre los dos cuestionarios diagnósticos se haya encontrado una correlación, a saber: entre menor nivel educativo de los padres los estudiantes tenían resultados académicos negativos: bajas calificaciones, hábitos educativos poco adecuados, mientras que en el caso de los estudiantes con padres con mayor nivel académico había un mejor rendimiento académico en el rubro de las calificaciones, y en algunos hábitos de estudio.

Cuadro 1. Principales características de los estudiantes del grupo 301.

ESTUDIANTES CON BUEN COMPORTAMIENTO	ESTUDIANTES CON COMPORTAMIENTO DIFÍCIL
Transcribe los objetivos de la secuencia propuesta.	No transcribe o transcribe de forma incompleta el objetivo de la secuencia propuesta.
Pone atención sobre las indicaciones, a pesar de descuidarse por momentos busca reintegrarse a la clase rápidamente.	Pierde rápido la atención, no le interesa reintegrarse a las indicaciones, simula escribir.
Ocupa de forma constante el teléfono celular, aunque lo guarda cuando se le recuerdan las reglas del salón de clase.	Ocupa de forma constante el celular, a pesar de las indicaciones sobre su uso en clase.
Trata de conjuntarse con su equipo para organizar la actividad.	Deja la actividad en sus compañeros más laboriosos, finge hacer alguna cosa de la actividad.
Trata de leer la información de la manera más completa posible.	Le aburre la lectura a pesar de que en muchos casos se le asignan lecturas con imágenes o más sencillas.

Fuente: elaboración propia con datos de la guía de observación realizada en el grupo 301.

La premisa señalada sirve para ejemplificar las actitudes de los estudiantes, de ahí que es válida la afirmación: “la escuela resignifica los valores de los estudiantes” (Naranjo, p. 2). En efecto, los estudiantes conviven un tercio de su día en la escuela, razón por la que en el plano del espacio se da un cambio en el significado, apoyado a través del lenguaje. Este razonamiento no es propiamente parte de una teoría pedagógica o educativa, el argumento proviene de la teoría social usada para entender el espacio que las poblaciones (en este caso estudiantes) asignan a su convivencia cotidiana (Raffestin, 2013, p. 125). Desde la perspectiva educativa, Rockwell afirma que:

...todo lo que producen los sujetos que se encuentran en la escuela, al interactuar entre sí y al trabajar con los objetos culturales en ese espacio. En este plano se entretajan las historias individuales y locales con las historias de los instrumentos y los signos culturales, como lo previó Vygotsky. En este entramado, los sujetos pueden transformar el sentido de los signos heredados e inventar nuevos usos para las herramientas culturales (Rockwell, 2000, p. 20, citado en Naranjo, p. 2).

Según las aseveraciones de Rockwell, el estudiante, como cualquier otro sujeto, resignifica el ambiente, en este caso el ambiente de aprendizaje y convivencia. La escuela suele ser explicada a través de elementos pedagógicos, psicológicos y educativos. Los estudiantes resignifican los espacios a través de las relaciones de poder, sus actitudes si bien no son racionales, si cuentan con intencionalidad debido a que sus acciones no suelen ser aleatorias. Foucault diría del poder que la “disciplina” no puede identificarse ni con una institución (en contraposición de lo que dice la teoría de que el Estado es el eje dominante en la educación) ni con un aparato. Este es un tipo de poder, una modalidad para ejercerlo, implicando todo un conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimientos, de niveles de aplicación, de metas; es una “física” o una “anatomía” del poder, una “tecnología” (Foucault, 2011, p. 218).

Los estudiantes, como se señaló líneas atrás, no son agentes pasivos, hacen suyo el espacio que les fue asignado, en este caso el salón de clases. En dicho espacio el que entra como un agente externo es el docente y debe, por responsabilidad, adaptarse al grupo, entender sus costumbres, relaciones de poder y asumir la responsabilidad. La teoría de los ambientes de aprendizaje dice que el cambio de relaciones de poder se da a través del cambio de objetivos perseguidos en la educación, quién aprende, cómo se construye conocimiento y cómo se realiza la evaluación (Bransford, 2007, pp. 12- 21). Esta teoría que parte del constructivismo introduce la noción de la construcción del conocimiento a través de la comunidad. Hasta este momento, la relación entre docente- estudiante sigue siendo el eje primordial del proceso de enseñanza- aprendizaje y, por ende, no escapa a la dinámica del poder. En esta relación binaria “el poder se manifiesta, en el proceso de intercambio o de comunicación, cuando se enfrentan”, como señala Foucault, los elementos del poder se dan a través de interacciones reciprocas:

1. El poder no se adquiere, se ejerce a partir de innumerables puntos;
2. Las relaciones de poder no están en posición de exterioridad frente a otro tipo de relaciones (económicas, sociales, etc.), sino que son inmanentes a ellas;
3. El poder viene de abajo y no hay oposición binaria, y global entre dominador y dominados;
4. Las relaciones de poder son a la vez intencionales y no subjetivas,
5. Donde existe el poder hay resistencia y en virtud de ello, o en consecuencia, no está en posición de exterioridad respecto del poder (Foucault, 2011, p. 121)

Los estudiantes responden al poder que ejerce el docente a través de una forma: la resistencia. Ésta no es solamente aguantar y ver cómo todo ocurre, es una forma de ejercer el poder de las masas, de la mayoría (Raffestin, 2013, p. 100). La información recabada sobre los alumnos del grupo 301 de nivel medio superior del subsistema de EPOEM sirvió para ejemplificar esta dinámica de la resistencia.

Cómo aprenden los estudiantes

El propósito es mostrar las características de aprendizaje del grupo. Las trayectorias académicas que presentan cada uno de ellos son, en su gran mayoría, historias de fracaso escolar. La Preparatoria 55 representa para la gran parte de ellos su segunda, y en algunos casos tercera, oportunidad para acreditar su bachillerato.

Los elementos que inciden en el contexto para el aprendizaje de la historia son, entre otros, el horario asignado, el salón de clases, la relación entre el profesor y los alumnos. Otros elementos que inciden en el proceso de enseñanza- aprendizaje son la relación padre/tutor- hijos, ingresos económicos familiares, alimentación, alcoholismo, drogadicción y trayectorias académicas. Todos estos factores son los que se han encontrado como elementos de primer orden entre los estudiantes a los cuales se les imparte clase.

Hasta el momento, parece que el componente del horario de clase es una variable mínima de ser tomada en cuenta, ya que lo mismo ocurre en cualquier otro horario que se les asigne la materia, los pretextos sobran. Una arista de esta investigación muestra que la asignatura de historia, universal o de México, incide en la reprobación o deserción escolar que ocurre en el grupo.

La lectura es el problema en común que sucede en asignaturas de ciencias sociales, humanidades o hasta ciencias naturales; los alumnos no están habituados a leer y cuando esta actividad llega, los problemas que presentan son vastos. Por lo tanto, y según lo manifestado por los estudiantes, se considera que la asignación de

lectura tiene alguna incidencia en la reprobación y/o la deserción escolar.

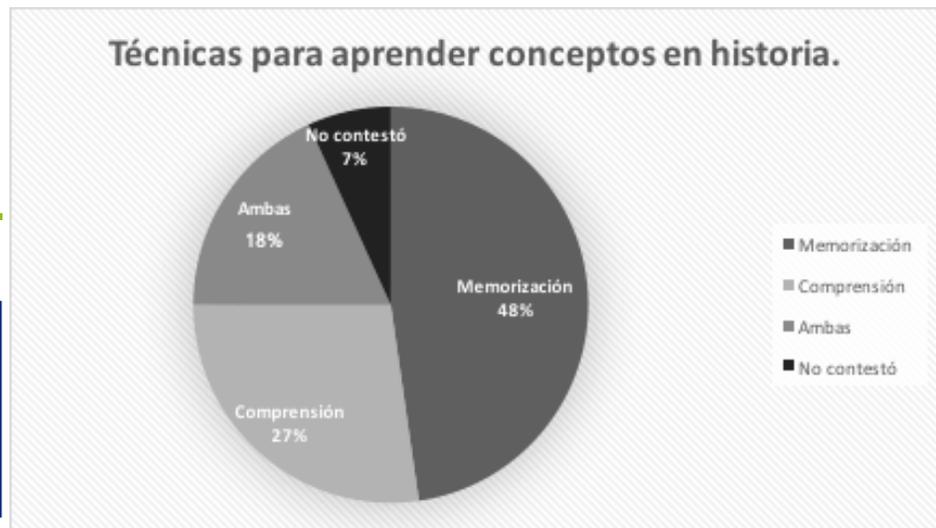
Para exhibir el caso del problema de la lectura, se les asignaron dos escritos sobre el tema de los conceptos. El primero fue una selección de páginas del libro clásico de Pierre Vilar, *Iniciación al vocabulario del análisis histórico* (Vilar, 1999, pp. 28- 31), la segunda lectura fue sobre el texto de Edward Hallet Carr, *¿Qué es la historia?*, al igual que en la primera, sólo fueron seleccionadas unas páginas (Carr, 1984, pp. 37- 40). El tema se enfocaba en las categorías básicas de la historia como el tiempo y sus diferencias entre tiempo físico y tiempo social (corta, mediana y larga duración), la coyuntura fue otro de los conceptos que se quiso explorar y finalmente el espacio geográfico. Inicialmente fue una lectura individual, posteriormente fue una lectura grupal, con el propósito de comentar el tema de forma grupal. Cuando la actividad había concluido, los estudiantes habían dejado de prestar atención a la lectura y la mayoría no entendió la idea básica y las ideas subordinadas de las lecturas a pesar de poner preguntas guía sobre éstas.

Esto dio como consecuencia que los alumnos argumentaran en más de una ocasión que las lecturas eran difíciles, confusas y que los autores escribían de forma extraña, es decir: que las lecturas no seguían una cronología específica. Lo siguiente fue elaborar un cuestionario de opción múltiple que expusiera cómo aprenden los conceptos los estudiantes del grupo 301 (véase Gráfica 1). Los resultados se dividieron en cuatro ámbitos: memorización, comprensión, ambas y no contesto.

Como se ha presentado, el adquirir conceptos es un obstáculo en la comprensión de las lecturas. Si la historia ha de ser enseñada como un proceso, los conceptos deben formar parte integral del proceso de enseñanza- aprendizaje. Es difícil imaginar que, en una asignatura como física, los estudiantes no sepan qué es la caída libre, el tiro parabólico, el movimiento rectilíneo uniforme y, en tercer año, no ocupen esos conceptos para entender qué es un vector y su relación con temas de electromagnetismo. De

ahí deviene la noción que la historia no puede ser un cuento, una historieta o un simple relato de hechos pasados a nivel bachillerato. Sin los conceptos los seres humanos no observamos la realidad y, por ende, no somos capaces de reconstruirla y entenderla (Oncina, 2000, pp. 12- 33), ante todo, es uno de los fines de la historia como quehacer filosófico y científico, premisa que sin los conceptos no se cumple.

Gráfica 1. Técnicas para aprender los conceptos en historia



Fuente: elaboración propia según datos del cuestionario realizado a los estudiantes del 301.

El programa de historia de México hace un tratamiento casi monotemático de la historia política de México, otros temas son señalados de forma periférica. Los libros de texto para bachillerato mencionan los temas, pero en secciones del tipo *¿Sabías qué?* Estos temas, que van desde ámbitos científicos o culturales, son

dejados de lado a pesar de su valor didáctico. No obstante, sólo así se da un dialogo de la historia con otras áreas del conocimiento para generar interdisciplinariedad (Velasco, 2010, pp. 23- 24).

Los apartados dedicados al ámbito social o económico suelen ser breves, no más de media página por unidad, por lo general. Esta circunstancia generó que en la propuesta de intervención elaborada se le diera en el curso un peso similar a la economía y la política bajo la premisa de que sólo en esa condición los estudiantes serían capaces de relacionar los procesos políticos con los económicos, asumiendo que los cambios que sufrió México a lo largo de su historia no fueron únicamente de corte político, sino que las condiciones económicas del país motivaron y fueron determinantes en las decisiones que tomaron los actores políticos del momento.

La dinámica que se dejó para llevar a cabo esta actividad fue que encontrarán las diferencias entre dos textos (con páginas seleccionadas) sobre un mismo acontecimiento, uno político y el otro económico. Los escritos fueron clásicos de la historiografía para nivel básico y medio superior: *La nueva historia mínima de México*, el apartado de Luis Jáuregui, "Las Reformas Borbónicas" (Jáuregui, 2013, pp. 119- 128) por el lado político, mientras que el ámbito económico se tomó de la *Historia General de México*, especialmente el apartado de "Las Reformas económicas" (Florescano, Menegus, 2000, pp. 375- 388).

Los resultados se presentan en la gráfica 2. Al igual que ocurrió en el ejercicio anterior se les guio con preguntas y al final se les pidió que respondieran un cuestionario de opción múltiple. Las opciones señaladas fueron que la lectura tenía tablas y porcentajes, lo cual era obvio, después la periodización, hubo otro rubro de estudiantes que contestaron que no había diferencias y finalmente hubo un grupo de estudiantes que no contestaron.

CONCLUSIONES

Gráfica 2. Concepción de los estudiantes entre las diferencias entre la historia económica frente a la historia tradicional.



Fuente: elaboración propia con datos de un cuestionario realizado al grupo 301.

Como deja entrever la gráfica, los estudiantes no encuentran diferencias relativas al análisis, objeto de estudio o el espacio geográfico del que se hace mención, no logran hacer relaciones entre el ámbito mundial y el ámbito local, sólo en el 9% de los casos mencionaron la periodización. Esto demuestra que en el grupo 301, los alumnos tienen dificultades para acceder al tema económico, situación que no deja de ser curiosa y alarmante debido a que el plan de estudios que aún prevalece en los grupos de tercer año de las EPOEM demuestra que en el cuarto semestre llevaron la asignatura de economía y en el quinto semestre (el mismo en el que llevan historia de México) cursan la asignatura de estructura socioeconómica de México. Esto indica que los estudiantes, al menos en lo que presenta el mapa curricular escolar deberían tener conocimientos mínimos de conceptos de economía y su relación con la sociedad, por lo que la premisa de este análisis se sostiene al afirmar que los conceptos, aclararlos y acercarlos a los estudiantes es la clave para la comprensión de la historia política- económica.

Como se pudo observar la historia no es una materia que sea del agrado de los estudiantes. Los prejuicios que la rodean, tales como que es una actividad sólo memorística y una nula actividad abstracta le dejan una labor de sumo complicada, pero a la vez importante, darle sentido al tiempo diacrónico de los estudiantes. Este último elemento se hace explícito en la relación socioeconómica, donde la economía que es el vector principal de esta investigación, unir los tiempos de los eventos políticos y económicos es una labor que aún está pendiente en el nivel bachillerato y de la cual poco nos hemos ocupado los historiadores que laboramos en el nivel medio superior.

La importancia de la enseñanza de conceptos utilizados en la historia científica a nivel medio superior radica en que los estudiantes los puedan utilizar para explicar su entorno y no sólo sea un obstáculo para acreditar la asignatura. Su uso puede clarificar la explicación de los procesos a nivel bachillerato, pero a la vez le daría solidez a la idea transversalidad que el proceso de enseñanza- aprendizaje requiere. Como se enunció en la introducción, este texto forma parte del planteamiento de una investigación mayor que se ocupa del problema del uso de conceptos de índole económico en media superior.

107

BIBLIOGRAFÍA

Bransford, John, Ann Brown y Rodney Cocking (2007). La creación de ambientes de aprendizaje en la escuela. México. SEP. págs. 12-36. Recuperado en: https://divisionposgrado.unadmexico.mx/pluginfile.php/5421/mod_resource/content/16/Unidad_1/docs/03LaCreaci%C3%B3nAAenLaEscuela.pdf

Carr, E. H. (2010). ¿Qué es la historia? Barcelona, Alianza Editorial. Coll, Cesar. Jean Piaget. Impacto y vigencias de sus ideas. Recuperado de http://divisionposgrado.unadmexico.mx/pluginfile.php/3047/mod_resource/content17/Unidad_2/docs/01JeanPiagetImpactoYVigenciaDeSusIdeas.pdf

Cugat Pacheco, Evelin (2012- 2013). Herramientas y estrategias aplicables en niños con problemas de conducta: éxito en la redirección de conductas disruptivas en el aula, Cataluña. Recuperado de http://divisionposgrado.unadmexico.mx/pluginfile.php/3424/mod_resource/content/12/Unidad_2/docs/11HerramientasEstrategiasTrastornoConducta.pdf

Foucault, Michel (2011). *Historia de la sexualidad. La voluntad del saber*. Madrid, Siglo XXI editores.

Florescano Enrique, Margarita Menegus (2017). Las reformas borbónicas y el crecimiento económico. En *Historia General de México*. Versión 2000, México, El Colegio de México (363- 426).

INNE (2018), sección yo opino. En RED. *Revista de evaluación para docentes y directivos*. INEE, enero- abril (9), (3). Recuperado en pdf. <https://www.inee.edu.mx/publicaciones-old/revista-red/red-9/>

Jauregui Javier (2013). Las Reformas Borbónicas. En *Historia Mínima de México*, México, El Colegio de México, (113- 136).

Kritt, David W. La perspectiva de Vygotsky sobre el aprendizaje, la cultura y la enseñanza que marca diferencia. Recuperado de http://divisionposgrado.unadmexico.mx/pluginfile.php/3047/mod_resource/content/17/Unidad_2/docs/02LaPerspectivaDeVygotskySobreElAprendizaje.pdf

Lazarín Miranda, Federico (2013). *¿Leer y escribir para el progreso? El proceso de alfabetización y la economía mexicana (1891- 1982)*. México, UAM-I/ Ediciones del Lirio, 397- 406.

Naranjo Flores, G. (2011). El asiento vacío: la construcción social y local del espacio. 1- 23. Recuperado de https://divisionposgrado.unadmexico.mx/pluginfile.php/5429/mod_resource/content/18/Unidad_2/docs/02ElAsientoVacio.pdf

Pérez, Mónica Gladis et al, (2018). El derecho a la educación en México. Tres lustros de indicadores educativos. INEE. *Revista de evaluación para docentes y directivos*, septiembre- diciembre (11), (4). pp. 18- 23. Recuperado en pdf. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/Red11.pdf>

Raffestin, Claude (2013). *Por una geografía del poder*. México, El Colegio de Michoacán.

Santizo, Claudia (2005). Cooperación e innovación pedagógica en México. En CEAL/ ILCE. Buenas prácticas de educación básica en América Latina. Tomo 1. México, CEAL/ILCE, pp. 63- 65.

Oncina, Coves, Faustino (2000). Introducción. En Reinhart Koselleck, *Aceleración, prognosis y secularización*. Valencia, pp. 11-36.

EDUCACIÓN HISTÓRICA. UN APRENDIZAJE DESDE EL AULA

Autora: Dra. Raquel Díaz Galván

RESUMEN:

El presente trabajo se inserta en la segunda línea de investigación que responde a la *Educación histórica. Un aprendizaje desde el aula*. Es una propuesta de enseñanza y de aprendizaje que se realizó con alumnos del 3° y 4° semestre de la Licenciatura en Educación Primaria en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, desde los espacios curriculares de Educación histórica en el aula y Educación histórica en diversos contextos durante el ciclo escolar 2018-2019. Aunque se trata de un ejercicio con siete grupos de los quince que conforman la generación 2017-2021, que hasta hace poco tiempo se pensó que sería la última generación del plan de estudios 2012 de la educación normal, para efectos prácticos de este escrito me centraré únicamente en dos de ellos porque se trata de un ejercicio que recupera resultados parciales.

El trabajo está estructurada en cuatro momentos. En el primero, se hace una reflexión con respecto a las dificultades que generalmente ha implicado la enseñanza de la Historia en el sistema educativo mexicano y las problemáticas que hemos enfrentado en la escuela normal con los cursos de Educación histórica. En el segundo, se hará referencia a los elementos diagnósticos que determinaron la necesidad de reorientar la forma de enseñanza y de aprendizaje en esos espacios curriculares. En el tercero, se tratarán los elementos más relevantes de la experiencia de trabajo con los alumnos y, por último, algunas conclusiones preliminares.

Palabras clave: Aprendizaje, Docentes, Enseñanza, Estudiantes, Educación histórica.

Incluso el pasado puede modificarse;
los historiadores no paran de demostrarlo.
Jean Paul Sartre

En el principio

La enseñanza de la Historia en cualquier nivel, en especial en la educación básica, generalmente se torna en experiencias estériles. Desde la perspectiva de los estudiantes, resulta una asignatura irrelevante dado que no le encuentran significado ni utilidad práctica en su vida cotidiana, es decir, no aprenden. ¿Qué implica para los alumnos su estudio? Prácticas rutinarias que se reducen a una lectura aburridísima que conlleva un subrayado de lo que se enuncia como ideas importantes, pero que se traduce en una copia del libro al cuaderno sin ningún sentido.

Desde la perspectiva de los maestros, a los alumnos nada les interesa por más que ellos tratan de hacer sus clases interesantes. De manera empírica puede decirse que independientemente de dónde se le mira, lo cierto es que, al llegar a la etapa adulta, para los mexicanos, incluidos los maestros en formación, existe un desconocimiento de los contenidos disciplinares de la asignatura de la Historia y, por ende, se observa la carencia del desarrollo del pensamiento histórico, es decir, habilidades intelectuales que buena falta hacen en la actualidad (Santiesteban, 2010).

Por su parte, los formadores de docentes consideramos que los normalistas ni tienen las bases de conocimiento en la parte factual, ni tampoco los referentes teóricos y/o metodológicos que les permitan construir secuencias lógicas de trabajo para implementarlos en su práctica cotidiana. Entonces, ¿se puede hacer algo al respecto? Evidentemente, la respuesta es afirmativa. ¿Pero qué?

A partir de la implementación de la malla curricular de 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, los docentes del Colegio de Historia nos enfrentamos al conocimiento, análisis y apropiación de los cursos de Educación histórica y con ellos a replantearnos cómo lograr que esta propuesta metodológica, que pretende acercar a los estudiantes normalistas a la labor de los historiadores, resulte más significativa para ellos como maestros en formación y, a la vez, les permita encontrar el sentido práctico a la enseñanza de la asignatura en la primaria. O sea, vincular el conocimiento y las habilidades de pensamiento histórico a su vida cotidiana.

Durante siete generaciones, los docentes del Colegio de Educación histórica hemos reflexionado con respecto a nuestra propia práctica y el impacto que ella ha tenido en los maestros en formación. Esto a la luz, sobre todo, del penúltimo año (2018) cuando al inicio del ciclo escolar se nos informó que esa sería la última generación del plan 2012. ¿Cuál era la justificación para cambiar la malla curricular?, ¿Qué ejercicios de evaluación se realizaron por parte de la Autoridad Federal o desde la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) o desde la Subsecretaría de Educación Superior o desde la Secretaría de Educación Pública o desde dónde sea para decidir que era necesario ese cambio?

A los cuestionamientos anteriores se agregaron los siguientes: ¿Hasta cuándo los formadores de docentes dejaremos de ser objeto de quienes con un hondo desconocimiento de la práctica docente y de la Historia misma deciden cambiar los planes de estudio como el vaivén de las olas?, ¿Hasta cuándo podremos convertirnos de simples operadores a sujetos activos que con base en su experiencia y sus referentes teóricos proponen alternativas de enseñanza? Evidentemente no sucederá cuando la autoridad nos dé la oportunidad, es nuestra responsabilidad generar y construir por nosotros mismos y por quienes son nuestra razón de ser: los docentes en formación.

¿De dónde partir?

Con esas y otras reflexiones en mente, los docentes del Colegio de Educación histórica decidimos hacer un ejercicio de problematización de tipo experimental.

Los problemas de investigación, en especial con referente empírico, son muy apropiados para el estudio del profesor-investigador. Estos problemas son múltiples y diversificados. Se relacionan con el desarrollo institucional, con el desarrollo académico y, en particular, con prácticas y procesos didácticos en los que se encuentra directamente involucrado el desempeño del profesor en el aula, la apropiación de conocimientos-valores por parte del alumno, las propuestas programáticas de los contenidos de aprendizaje, las técnicas didácticas, así como los distintos recursos de evaluación y de retroalimentación (Sánchez, 1993: 68).

Tomando en cuenta lo anterior, lo que en este trabajo se presenta es un avance de ese proceso de investigación. Esto es, para iniciar ese largo trabajo comenzamos por plantearnos lo siguiente: cuáles eran nuestras principales dificultades para lograr hacer un aprendizaje significativo desde la Educación histórica, cómo explicar lo que sucede en las aulas y, sobre todo, cómo generar conocimiento para conseguir construir una alternativa viable de acuerdo con nuestro contexto educativo y social. Para poner en marcha el proyecto, de acuerdo con lo que señala Sánchez 1993, iniciamos por problematizar nuestra práctica docente desde un espacio curricular en concreto: el de la Educación histórica.

Lo primero que sirvió para fundamentar esta investigación fue el análisis de la información obtenida a través de un estudio socioeconómico de los normalistas de cuatro generaciones que ya habían tomado los dos cursos de Educación histórica, a saber, los estudiantes que iniciaron su formación como docentes en el 2013, 2014, 2015 y 2016.

Para el estudio socioeconómico nos dimos a la tarea de diseñar de manera colegiada todos los ítems que pensamos nos serían de mayor utilidad para conocer a nuestros estudiantes. Este instrumento fue subido al blog que desde hace siete años también se construyó en el colegio a propuesta de uno de sus integrantes (<http://www.educacionhistoricabenm.wordpress.com>). Al principio de cada ciclo escolar les pedimos a los alumnos que entren y que lo contesten.

La aplicación de estos instrumentos nos ha aportado información como la siguiente: el 80% de las cuatro generaciones se concentra entre los 25 y 30 años de edad. El 90% de ellos son solteros. El 82%, son estudiantes de tiempo completo. El 88%, vive con su familia y depende de ellos económicamente. El 23%, realizó sus estudios en un bachillerato tecnológico. El 49%, contestó que la mayor parte de su tiempo libre lo ocupa en la lectura y/o en la navegación por internet. Sin embargo, cuando se les pregunta con respecto a los hábitos de lectura de sus padres, el 41% dice que no estar seguro si son lectores o no. Asimismo, cuando se les pide que respondan lo relativo a si en su familia se aprecia, fomenta y apoya la lectura, el 43% contesta de manera afirmativa. Pero, cuando se les cuestiona con respecto a que, si cuentan con una pequeña biblioteca en casa, sólo el 35% dice que sí.

Al indagar en lo relativo a lo que leen nos encontramos que el 64% contesta que novelas, en tanto que sólo el 22% lee revistas de difusión científica. A lo anterior se agrega que el mayor número de alumnos, que corresponde al 34%, le dedica de 2 a 4 horas a la semana para leer textos especializados mismos que se reducen a las cargas académicas de los distintos espacios curriculares. De ahí que el 50% exprese que lee para cumplir con alguna tarea de la escuela. En ese sentido, al pedirles ser más específicos con respecto a la manera en que se acercan a los textos académicos, el 36% que es la mayoría, dice que en pocas ocasiones se plantea preguntas como quién, cuándo, dónde, para qué o por qué para analizarlas. Lo cual significa, entre otras cosas, que se acerca a los

textos de manera pasiva esperando ver qué logra comprender y generalmente es poco porque no cuenta con referentes teóricos suficientes.

Cuando nos adentramos en la asignatura de la Historia encontramos que, aunque el 72% señala que le gusta la disciplina, que la forma en que la ha trabajado de manera cotidiana es a partir de un subrayado de texto o la resolución de un cuestionario o mediante la elaboración de mapas mentales y eso nos lleva a que sólo el 31% dice que se ha apropiado de los conocimientos históricos. Porque una situación es que les guste y otra muy diferente es que la sepan.

Panorama de la investigación

Con la información que hemos obtenido a partir del estudio socioeconómico, parte de lo que presenté en el apartado anterior, los docentes del Colegio de Educación histórica realizamos un primer diagnóstico. Los estudiantes son adultos jóvenes que, no obstante, presentan un pequeño rezago escolar. Indagando al respecto con ellos en clase nos refieren que al concluir su educación media superior tuvieron la intención de ingresar o a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) o al Instituto Politécnico Nacional (IPN), pero como no se quedaron en su primera opción, tuvieron que esperar un año o dos más, mismos en los que siguieron intentando ingresar a esas instituciones sin éxito por lo que finalmente, decidieron elegir otras alternativas: las escuelas normales.

Sin embargo, al profundizar al respecto todavía nos encontramos con que el 62% de los alumnos nos señala que preferían la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños o la Escuela Superior de Educación Física. Que, dado que se trata de un examen único para las cinco normales de la Ciudad de México, alguna de estas había sido su primera alternativa y tampoco pudieron acceder a ella porque no obtuvieron el resultado requerido para su ingreso. Por absurdo que parezca, a estos alumnos que no demostraron los

conocimientos mínimos necesarios para acceder al nivel superior se les abrió la oportunidad de seguir estudiando a partir de una llamada telefónica que se redujo a: no fuiste aceptado en la normal de tu preferencia, pero te podemos ofrecer la Benemérita Escuela Nacional de Maestros para que te formes como maestro en educación primaria.

Evidentemente esas condiciones no son las mejores para trabajar con los docentes en formación porque de entrada más de la mitad no están convencidos de querer ser maestros de primaria. Algunos de ellos todavía mantienen la esperanza de poderse cambiar a la normal de su preferencia en algún momento y, sin embargo, esos son nuestros estudiantes y, sin embargo, es nuestra responsabilidad prepararlos de la mejor manera posible y a todos los otros posibles sin embargos, habría que agregar las condiciones materiales de esta benemérita institución (Díaz, 2018).

Con ese panorama poco propicio decidimos emprender un estudio experimental que nos permitiera lograr un aprendizaje significativo desde la Educación histórica. Generalmente, al principio de cada semestre los docentes del colegio, elaboramos una antología con aquellos textos que consideramos, con base en nuestra experiencia, que son los más apropiados para que los docentes en formación se apropien de los sustentos teóricos y/o metodológicos para el aprendizaje de la Historia en la escuela primaria. La mayor parte de ellos está orientado hacia el manejo de fuentes históricas.

Pensamos que es importante que los estudiantes se apropien de estos referentes para que, con base en ellos, puedan orientar su práctica profesional. Sin embargo, esa situación nos llevó a cuestionarnos en qué medida los docentes en formación los consideran significativos y cómo con una antología propuesta por nosotros logramos que ellos adquieran un aprendizaje autónomo que los lleve a desarrollar sus propias estrategias para aprender a aprender (Fierro, 2010).

Ante todas las preguntas hasta aquí formuladas decidimos partir de acuerdo con lo que nos señala Sánchez, de una problematización que comenzará de una necesidad de los docentes. “Se problematiza proponiendo estudios exploratorios” (1993, 70). Es decir, una de nuestras necesidades fue el plantear un estudio de experimentación que nos aportara elementos prácticos de cómo transformar nuestro propio quehacer académico en beneficio de los estudiantes normalistas. En especial, ¿cómo lograr que a partir del trabajo teórico y/o metodológico del espacio curricular de la Educación histórica los docentes en formación fortalezcan las habilidades de pensamiento histórico para adquirir un aprendizaje autónomo?

La puesta en práctica

Para llevar a cabo este estudio, los docentes del Colegio de Educación histórica decidimos implementar el proyecto en el ciclo escolar 2018-2019. Además de la información que hasta ese momento disponíamos a través de los instrumentos socioeconómicos obtenidos en nuestro blog, otro factor que nos motivó a ejecutarlo fue el aviso, por parte de la Subdirección Académica de la institución de que la generación 2017 que en ese ciclo pasaba al tercer semestre sería la última del plan de estudios 2012 porque la siguiente que ingresaría en ese 2018 lo haría con una nueva malla curricular. Es decir que, sin una evaluación seria, se establecería un nuevo plan de estudios en donde nos enfrentaríamos a un semestre sin algún curso que impartir porque en el nuevo plan de estudios el espacio curricular de Historia estaba propuesto para el semestre par, que se trabaja no en agosto sino a partir de febrero (SEP, 2018)

Tomando en cuenta lo anterior y el que nosotros elaboráramos un plan de trabajo con textos a analizar, actividades, formas de trabajo y formas de evaluación, entre otros, no favorecía el aprendizaje autónomo. Entonces, cómo lograrlo. Decidimos que, tomando en cuenta que éramos los responsables directos de la formación de siete de los quince grupos que conformaban la generación,

implementaríamos dos formas de trabajo: en tres de esos grupos llevaríamos el curso de la forma que hasta ese momento lo habíamos hecho con las pasadas generaciones, (grupo A) y en los otros cuatro, realizaríamos el estudio exploratorio (grupo B).

Para esto establecimos el siguiente propósito general que estaba relacionado con los docentes del colegio y los específicos que se enfocaron a los estudiantes normalistas:

a) Reflexionar con respecto a nuestra propia práctica docente de manera crítica para reconocer las fortalezas y, sobre todo, las áreas de oportunidad que nos permitieran proponer otras formas de trabajo académico que resulten significativas para los estudiantes en el momento de construir sus propias estrategias de enseñanza en la escuela primaria.

b) Conocer cómo los docentes en formación construyen sus propias estrategias para aprender a aprender a partir de sus propias necesidades favoreciendo su autonomía.

c) Identificar cuáles son las principales dificultades a las que se enfrentan los docentes en formación para apropiarse de los referentes teóricos y/o metodológicos del espacio curricular de la Educación histórica.

d) Analizar cómo los docentes en formación logran establecer la relación entre lo que aprenden en los espacios curriculares de Educación histórica con su práctica profesional en la escuela primaria.

De esta manera, el objeto de este texto es enfocarse especialmente en lo que sucedió en dos de los grupos tomando en cuenta que esa fue la carga académica que se nos asignó a cada maestro, salvo un caso al que se le dieron tres.

Se trata de resultados parciales porque hasta ahora no ha sido posible por factores de tiempo, analizar de manera conjunta

cuáles han sido los principales hallazgos que nos permitan hacer una valoración con respecto al cumplimiento de los propósitos establecidos al inicio de nuestro estudio exploratorio. Los dos casos corresponden al grupo A y al grupo B, respectivamente. Aunque me centraré fundamentalmente en este último.

El grupo B

Este grupo correspondiente a la generación 2017-2021 estaba conformado por veinte estudiantes, de los cuales catorce eran mujeres, es decir, principalmente femenino. Sus edades predominaban preferentemente entre 20 y 25 años. Aunque en el principio no se les aclaró que formarían parte de un grupo experimental, el curso comenzó con el establecimiento de un contrato que de manera colectiva se trabajó en clase. Este se centró en cuatro aspectos a manera de cuestionamientos que fueron propuestos por los docentes del colegio: ¿Qué sé de Historia?, ¿Qué necesito aprender para enseñar Historia en la escuela primaria?, ¿A qué me comprometo? y ¿Cómo espero ser evaluado?

La primera pregunta tuvo la intención de explorar con respecto a sus conocimientos previos y, sobre todo, reconocer con qué bases se contaba para iniciar este trabajo. La respuesta que entre todos lograron construir fue que se trataba de “una ciencia que estudiaba los hechos pasados: relatos, origen, cultura” y que “sirve para no cometer errores pasados” (Diario del alumno, 28 de agosto de 2018), en adelante DA. Como se observa, los estudiantes conceptualizaban a la Historia de forma positivista porque ante mis cuestionamientos, ellos afirmaban que se trataba de los hechos más importantes, lo cual los llevaba a la acumulación de datos y, por otro lado, a un conocimiento acabado que tendrían que memorizar (Diario del maestro, 28 de agosto de 2018), en adelante DM.

De acuerdo con mi registro, pude percatarme que predomina un desconocimiento de la Historia. Cuando les pregunté cuáles hechos y les pedí que fueran específicos, sólo acertaron a decirme que

los más importantes. Al tratar de indagar al respecto identifiqué, entre otras causas que la mayoría de ellos durante su trabajo con la disciplina se ha enfrentado a prácticas rutinarias que les resultan poco significativas: lectura y subrayado de los textos proporcionados en el libro del alumno o la elaboración y resolución de interminables cuestionarios que deben memorizar únicamente para el examen. También observé que el hecho de que más de la mitad de los alumnos provengan de un bachillerato tecnológico dificulta el trabajo con la asignatura porque ni siquiera está incluida en esos planes de estudio (DM, 28 de agosto de 2018). Esto significa que después de la secundaria no existe continuidad en el desarrollo de las habilidades de pensamiento histórico (Santiesteban, 2006). Entonces, ¿cómo pueden enseñar lo que ellos no saben?

La segunda pregunta del contrato tuvo la intención de que los propios estudiantes fueran conscientes de cuáles eran sus carencias y, sobre todo, cuáles sus principales necesidades no como alumnos que aprenden sino como maestros que requieren trabajar con la Historia para enseñarla. Entre las respuestas que ellos señalaron me interesa destacar tres: a) Saber Historia, b) Saber cómo aprenden los niños y c) Conocer estrategias de aprendizaje (DA, 28 de agosto de 2018). Basándome en los estudios socioeconómicos que hemos aplicado a las distintas generaciones, si bien los estudiantes reconocen que no saben Historia no hay avance en ese primer paso porque, dado que la asignatura como tal no está contemplada en el plan de estudios, terminan su formación sin cubrir esa carencia. Esto es, reconocen que están faltos de los conocimientos propios de la disciplina, pero difícilmente tienen la iniciativa o la inquietud de aprenderla por su cuenta.

Con respecto a su respuesta de cómo aprenden los niños, si bien es materia de otros espacios curriculares -Psicología del desarrollo infantil (0-12 años) y Bases psicológicas del aprendizaje-, en la antología que se elabora en el colegio se incluyen autores como Gojman (2006) o Hernández (2009), entre otros, con los que se pretenden abordar la significatividad psicológica que debería tener el aprendizaje de la Historia y aportarles referentes que les faciliten la comprensión de ese proceso.

Finalmente, en lo que a las estrategias de enseñanza se refiere, los docentes en formación en la medida que tienen acercamiento a la práctica profesional tienden a considerar que cuando se aborda lo relativo a estas se habla de una serie de pasos establecidos que ellos solamente deben seguir. No conciben que esto supondría que sean ellos los principales constructores de las estrategias tomando en cuenta cómo aprenden sus alumnos. Además, cuando en los cursos de Educación histórica se les ofrecen metodologías de aprendizaje como Hernández (1992), Reinhartz (1991) o Zavala (2006), entre otros, la mayoría de ellos no logra apropiarse de esas propuestas porque no alcanza a distinguir su utilidad en la escuela primaria.

La tercera y cuarta preguntas evidentemente también fueron parte del estudio experimental porque en afán de fortalecer la autonomía de los estudiantes normalistas nos interesaba que ellos hicieran su propia valoración con respecto a sus trabajos y esfuerzo.

Tomando en cuenta las preguntas del contrato como directrices del estudio, se estableció que serían los propios estudiantes los que buscarían los referentes teóricos y/o metodológicos para cumplir con los retos que les implicaba la enseñanza de la Historia en la escuela primaria. Esto representaba acercarse al trabajo con las fuentes, primero de consulta y más tarde, a las históricas para poder desarrollar una clase. Asimismo, marcaba una ruptura, o al menos así lo pensamos, con la forma de enseñanza en donde de manera pasiva el estudiante espera que sea el maestro quien tome la iniciativa de conducir el curso, muchas veces sin ninguna lógica desde la perspectiva de los alumnos. Hay que tener presente que uno de los propósitos del estudio experimental era favorecer su autonomía.

Los hallazgos

Como mencioné al principio, lo referido hasta aquí se presenta de forma parcial. Con esa aclaración me interesa en este apartado abordar en dos aspectos los hallazgos del trabajo. En el primero

lo relativo a los estudiantes, a la luz de los propósitos específicos. En el segundo, lo concerniente a los docentes en relación con el propósito general.

De los estudiantes se puede establecer que el reto de que fueran ellos quienes tuvieran que darse a la búsqueda de sus propias fuentes resultó una tarea compleja. Son demasiados años de inercia a lo largo de su trayectoria escolar, en donde se han acostumbrado al trabajo pasivo como para conseguir que en sólo dos semestres se logre alcanzar un cambio significativo. La manera en la que enfrentaron el desafío fue acudiendo al internet, pero al carecer de la experiencia teórica difícilmente encontraron referentes que les ayudaran a comprender su práctica docente con la Historia. Esto es que, aunque tienen la facilidad de poder acceder a todo tipo de información, no cuentan con las habilidades intelectuales para discriminarlas en función de su utilidad práctica.

En ese mismo sentido, apropiarse de referentes teóricos y/o metodológicos les resultó complicado, entre otras razones porque no están acostumbrados a ellos. "Pienso que las clases de Historia son importantes para nuestra formación como futuros docentes, pero falta realizar tal vez alguna actividad de los temas con otra dinámica. Es bueno dar opiniones sobre lo que se expone, pero se necesita un complemento para recalcar la importancia del tema." (DA, 22 de octubre de 2018).

Por otro lado, intentar establecer la relación entre lo que se estudió en la clase de Educación histórica con la práctica profesional fue un proceso arduo. Producto de esa misma inercia como estudiantes fue que les costó demasiado trabajo entender y aceptar que estaban en el proceso de transformación como docentes en formación. Se siguen asumiendo como alumnos que necesitan la aprobación del maestro para desarrollar su trabajo. "La maestra debería reforzar más la información de lo que exponemos, decirnos si está bien o mal la información que damos y hablarnos un poco sobre el autor que se expone" (DA, 29 de noviembre de 2018). Al final entonces parecería que el propósito no era aprender lo que ellos necesitaban y les era útil, sino lo que la maestra quería.

En lo relativo al propósito general del estudio, las reflexiones que hago respecto a mi práctica profesional son las siguientes:

- Llevar la conducción del trabajo con el grupo B me fue sumamente difícil porque implicó demasiados retos. Uno de ellos fue el de no tener el control del grupo en lo relativo al trabajo académico. El que fueran ellos quienes propusieran los referentes me causó una gran incertidumbre. No era lo mismo comenzar la clase sabiendo cuál era la fuente que se iba a analizar que llegar para, al igual que ellos, enterarme en ese momento de qué se iba a trabajar. Por esa razón, sobre la marcha, les pedí que cada equipo responsable de la presentación de la fuente nos avisará con antelación cuál era el texto que se revisaría.

- El proceso de autonomía de los estudiantes aplicado a las estrategias para aprender a aprender es imprescindible. Sin embargo, poco se logra avanzar si desde otros espacios curriculares no se trabaja en armonía. Una golondrina no hace verano. Se requiere que los maestros encaucemos, cada uno desde nuestros cursos, hacia el mismo horizonte. Sin embargo, nosotros mismos no estamos acostumbrados a esto. No es lo mismo decir que se espera que los estudiantes tengan iniciativa y sean autónomos, que serlo y alentarlos porque eso, sobre todo al principio, nos hace pensar que perdemos autoridad.

- En ese mismo sentido, con el trabajo desde la Educación histórica en un nivel básico, es difícil que los estudiantes normalistas comprendan en qué consiste esta propuesta y la puedan explicar. Pero en un nivel más profundo se pretende que ellos se acerquen a las fuentes -desde su búsqueda y localización-, para luego pasar a su reconocimiento, contrastación, corroboración y análisis con otras fuentes, para finalmente entender lo que implica cuando se dice que se trata de una ciencia en construcción. Desde el trabajo que con ella se espera en la escuela primaria, se propone que los niños aprendan por descubrimiento.

- Los estudiantes normalistas, en su rol de alumnos, en general llegan a los cursos de Educación histórica con la inercia de que lo que se hace en la normal es un conjunto de clases que sólo sirven para ocupar un tiempo y cumplir con un requisito académico. Que las actividades y tareas que en ese espacio curricular se realizan nada más tienen una función: sirven para acreditar una asignatura. Les cuesta bastante comprender que se trata de una propuesta que tiene un sentido práctico: enseñarles cómo se puede trabajar la Historia en la primaria con los niños. Que dentro de la malla curricular 2012 forma parte del trayecto de Preparación para la enseñanza y el aprendizaje, es decir que se encuentra directamente vinculada a su práctica profesional.

- Los propósitos que se plantearon al principio del estudio experimental no se cumplieron cabalmente. Sin embargo, se requiere todavía reflexionar más en ese sentido no solamente de manera individual sino en colectivo. Compartir cuáles fueron las experiencias de los docentes que participamos en él y con base en ellas, reformular el estudio. Identificar cuáles fueron nuestros aciertos y sobre todo cuáles nuestros errores para ilustrarnos de ellos. Con eso, establecer nuevos propósitos y formas de encauzar el trabajo y principalmente realizarlo con los estudiantes. Esto implica un proceso de aprendizaje tanto para los docentes en formación como para nosotros mismos. Hemos dado un primer paso, pero con él ya generamos un conocimiento modesto, sí, pero conocimiento al fin que no se puede quedar ahí porque entonces el esfuerzo habrá sido vano. Especialmente si se sabe que en este sexenio existe la intención de promover un nuevo plan de estudios para la educación normal en donde, sin una evaluación seria de los alcances de la malla 2012 se imponga otro en el que nuevamente los formadores de docentes sólo seamos operadores.

- Como es sabido, las tareas sustantivas de la educación superior son la docencia, la investigación y la difusión. En

las escuelas normales tradicionalmente su vocación ha sido la primera. Hasta nuestros días, se privilegia esta sobre las otras. No obstante, eso no es impedimento ni puede ser un pretexto para que las demás también se cumplan. El maestro puede y debe, además de enseñar, investigar sobre su propio objeto de estudio. Él tiene toda experiencia al respecto, pero necesita sistematizarla y fundamentarla en fuentes teóricas y metodológicas para generar conocimiento que le permitan hacer propuestas. Debe transformarse en un ser activo que con su experiencia y su conocimiento enseñe a los estudiantes a conjuntar su decir con su hacer. En una palabra, debe ser congruente. No podemos pedirles a los estudiantes que sean autónomos cuando nosotros no lo somos.

- Las escuelas normales deben ser instituciones del nivel superior no por decreto. Deben serlo en su práctica cotidiana. Sus maestros, así como deben impartir clases también están obligados a hacer investigaciones y difundirlas. No es una tarea o la otra. Son las tres con el mismo compromiso y responsabilidad.

FUENTES DE CONSULTA:

Colegio de Educación histórica, (2018) *Estudio socioeconómico*, Disponible en: <http://www.educacionhistorica.benm.wordpress.com>

Díaz, Raquel (2018) "De las incongruencias de dos reformas a la enseñanza de la Historia en la educación normal" En *III Congreso Internacional AFIRSE 2018. "Formación de profesores y profesionales de la educación"*, México, IISUE-UNAM. (en prensa)

Fierro, Cecilia (2010) *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*, México: Paidós.

Gojman, Silvia (1995) "La historia: una reflexión sobre el pasado. Un compromiso con el futuro" En Beatriz Aisenberg y Silvia Alderoqui comp. *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*, México, Paidós, pp. 42-62.

Hernández, Francisco (1992) "Procedimientos en Historia" En *Cuadernos de Pedagogía* No. 193, Madrid, pp. 60-64.

Porlán, Rafael (2000) *Diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Serie Práctica, Madrid.

Reinhartz, Dennis (1991) "Historia, geografía y mapas. La enseñanza de la Historia universal" En *Enseñando Historia. Una revista de métodos*, Vol. 16:2, pp. 84-90.

Santisteban, Antoni (2010) "La formación de competencias de pensamiento histórico" En Clío & Asociados (14), En *Memoria Académica*, pp. 34-56. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf

Sánchez, Ricardo (1993) "Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación" En *Perfiles Educativos* no. 61, México, pp. 64-78. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206108>

SEP (2012), Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, México. Disponible en: https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular

____ (2018), Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, México. Disponible en: <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>

Zavala, Lauro (2006) "El paradigma emergente en educación y museos" En *Opción*, Vol. 22 Núm. 50, Maracaibo, pp. 128-141. Disponible en: <http://redalyc.org/articulo.oa?id=31005006>

LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: UNA EXPERIENCIA DEL NORMALISTA EN SU DOCUMENTO DE TITULACIÓN

Autores: Sergio Adolfo Dueñas García, sermalo_21@yahoo.com.mx; Francisco Rodríguez Gómez, pacojasso@yahoo.com.mx; Néstor Ricardo Vega Medina, nestorricardovega2018@gmail.com

Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos"

RESUMEN

La formación inicial de docentes establecida en el plan de estudios 2012 para las Escuelas Normales del país señala el desarrollo de una serie de competencias profesionales para los estudiantes, una de ellas tiene que ver con los procesos evaluativos de los aprendizajes de los alumnos en la Escuela Primaria. Esto implica que el futuro docente conozca también los diferentes dispositivos didácticos para la enseñanza de las asignaturas contempladas para ese nivel educativo; entre estos dispositivos se encuentran el diseño de secuencias didácticas y que entre los varios componentes que la integran se encuentra la forma en que serán evaluados los aprendizajes esperados de los propios alumnos. En tal sentido, el presente trabajo pretende dar cuenta de cómo el alumno normalista lleva a cabo la planeación de la enseñanza, en este caso de la asignatura de historia, y así mismo la evaluación del aprendizaje.

Palabras clave: Enseñanza de la historia, Evaluación para aprendizaje

INTRODUCCIÓN

En agosto de 2012 se signa el acuerdo 649, que establece un nuevo Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. Dicho plan se estructura a partir de tres orientaciones curriculares: enfoque centrado en el aprendizaje, enfoque basado en competencias y flexibilidad curricular, académica y administrativa, en consonancia con los modelos y enfoques de todo el sistema educativo nacional (DOF, 2012).

Asimismo plantea un nuevo perfil de egreso, y se configura alineado con las seis competencias genéricas y nueve profesionales; las primeras expresan desempeños comunes que deben demostrar los egresados de programas de educación superior, tienen un carácter transversal y se desarrollan a través de la experiencia personal y la formación de cada sujeto, mientras que las segundas expresan desempeños que deben demostrar los futuros docentes de educación básica, tienen un carácter específico y se forman al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales (DOF, 2012).

En el presente trabajo hacemos alusión a una de las nueve competencias profesionales que se establecen en el perfil de egreso y que a la letra dice: “Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa”. Así mismo, cabe señalar que dentro de la misma se establecen cinco unidades de competencia, por lo que aquí solamente habremos de dar cuenta tan solo a una de ellas y que se refiere a establecer niveles de desempeño para evaluar a los alumnos de la escuela primaria como parte de la práctica profesional que realiza el alumno normalista durante el octavo semestre de la carrera y que documenta en su informe final para efectos de titulación como Licenciado en Educación Primaria.

En tal sentido, el propósito de este documento es dar cuenta sobre los procesos evaluativos que lleva a cabo el normalista con

respecto a la enseñanza de la historia en la escuela primaria y para tal efecto hemos considerado como un estudio de caso el Informe de Prácticas Escolares correspondiente a febrero-julio de 2019.

Informe final de prácticas profesionales: “Enseñanza de la revolución mexicana con base al tiempo histórico y causalidad en los alumnos de sexto grado de educación primaria”.

El informe de prácticas “consiste en la elaboración de un documento analítico-reflexivo del proceso de intervención que realizó el estudiante en su periodo de práctica profesional. En él se describen las acciones, estrategias, los métodos y procedimientos llevados a cabo por el estudiante y tiene como finalidad mejorar y transformar uno o algunos aspectos de su práctica profesional”. (DGESPE, 2014, p. 26).

Para ello el alumno normalista elabora una presentación fundamentada, sistematizada y reflexiva de las actividades de intervención realizadas en un escenario profesional como parte de las actividades de asignaturas teórico- prácticas cursadas durante dos semestres consecutivos, bajo la guía y supervisión continúa in situ de un docente. Es una propuesta de intervención estructurada y fundamentada en las necesidades de la institución, que favorezca la calidad de los servicios que ahí se brindan. Se conceptualiza a la propuesta de mejora como la herramienta teórico-práctica que utiliza el profesor-alumno para explicar y valorar un problema significativo de su práctica docente. Le permite proponer mejoras en su quehacer profesional en relación con ese problema, en las condiciones concretas para su aplicación, además, comprobar mediante el seguimiento, reflexión y evaluación los aspectos propositivos aplicados.

En tal sentido, la propuesta de mejora que presenta el alumno normalista en su informe final de prácticas profesionales se destaca algunas posibles acciones que permitirán debatir la problemática detectada:

1. La primera actividad a realizar, es una estrategia didáctica y llamativa para obtener información sobre el tema a tratar utilizando diferentes recursos didácticos de los que nos recomienda la asignatura de historia, además presentar una perspectiva metodológica que sustente la razón por la que se debe trabajar de esta manera con la finalidad de que los alumnos obtengan conocimiento acerca de la Revolución Mexicana conforme a como lo establecen las necesidades de los mismos.

2. A través de diferentes estrategias llamativas, que permitan que los alumnos de manera autónoma seleccionen la información más relevante y críen un conocimiento histórico evitando la memorización. Dejando de lado el libro de texto y apoyarnos por el de "Arma la Historia" el cual fue publicado en el 2010 como parte para conmemorar el centenario de la Revolución Mexicana y solo como fuente de investigación y guía, ya que en el mismo se marcan puntos muy relevantes los cuales hay que investigar más a fondo. De esta forma los alumnos despertaran su interés por procesar información histórica.

3. A través de una composición literaria (corrido), los alumnos procesen la información histórica, de tal manera que les permita convertir los datos aburridos de la historia en una bonito y alegre corrido, despertando nuevas emociones de expresión y aprecio a nuestra patria. El alumno tendrá la libertad de expresarse y esto motivará en él, el interés por conocer el pasado de nuestro país a través de cantos de los cuales ellos mismos serán autores.

4. Seleccionar una metodología que permita analizar y reflexionar las actividades implementadas. Esto ayudara a evidenciar la eficacia de la intervención o si se tiene la necesidad de replantear las acciones.

Para esta intervención pedagógica se seleccionó un tema relevante de la historia de México: la "Revolución Mexicana".

a)- Secuencia de intervención

La historia que se enseña en la escuela básica es muy importante para la formación integral y ciudadana de los jóvenes alumnos, porque a través de ella les podemos enseñar a recomerse en el pasado de su país, de su comunidad, de su familia, lo que es previamente necesario para entenderse en la sociedad del presente [...]. (Sandoval, 2008, p. 563)

Con el fin de llevar la intervención por un buen rumbo es importante clarificar las actividades que se van a realizar para favorecer los propósitos y objetivos que se tienen. Como se había reflejado anteriormente, se utilizará el dispositivo de Secuencia Didáctica, así como también el uso de distintos recursos didácticos que favorezcan el aprendizaje significativo y permanente en los alumnos, además, despierten en ellos la motivación por el conocimiento histórico.

Las actividades que se plantean a continuación fueron creadas con la intención de eliminar en los alumnos las actividades rutinarias, atrapando su atención usando diferentes materiales didácticos los cuales ayuden a comprender de una mejor manera, con estas estrategias se realizarán dos ciclos haciendo modificaciones en el segundo según los resultados obtenidos en el primero de ellos.

La primera actividad que se toma en cuenta es "Me informo sobre hechos históricos de la revolución", en esta los alumnos deben indagar de diferentes fuentes de investigación utilizando, libros, videos, revistas, periódicos... de estos, ellos obtendrán el inicio y desarrollo de la Revolución Mexicana, además, los hechos históricos relevantes y personajes involucrados.

La segunda actividad considerada es "¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Por qué? Y ¿Qué paso después?", para esta haremos uso de los recursos didácticos que señala la asignatura de historia, como: líneas del tiempo, mapas e imágenes, estos serán realizados por los mismos alumnos, donde procesarán la información rescatada y les permita a los alumnos identificar los acontecimientos relevantes, tiempo y espacio histórico además la causalidad de los mismos.

La siguiente actividad tiene por nombre, "Aprovecho lo que sé para hacer una composición literaria (corrido revolucionario)", con la intención de que los alumnos recuperen lo comprendido realizarán una composición de un corrido, este contendrá información histórica la cual se obtendrá de las diferentes fuentes en las que los alumnos indagaron.

Finalmente, la cuarta y última actividad tomada en cuenta es, "La presentación de los corridos, reflexión, socialización"; esta consiste en que los alumnos con diferentes maneras según ellos las elijan harán su presentación (con o sin pista), los alumnos escucharán para comprender y poder realizar o responder un texto de concentración o cuestionario referente al tema.

Para llevar a cabo esta intervención se abordará una planeación a través de una Secuencia Didáctica, la misma que durante mi formación me ha servido para realizar un mejor análisis y reflexión, así como autoevaluación. Con esta misma se favorece el aprendizaje colaborativo. "La secuencia didáctica o trabajo por proyecto, es

b)- Datos generales de la asignatura:

Hipótesis de acción: el uso adecuado de estrategias y recursos didácticos favorecen la comprensión de revolución mexicana, así como de la historia.

un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas en tomo a la consecución de unos propósitos construidos a partir de características previamente identificadas en los estudiantes" (SEFOC, 2016, pág. 33). Así mismo se mencionan las características de la misma, que son:

- Fase inicial o de apertura, en la cual los estudiantes deben de ponerse en situación de aprender.
- Fase de desarrollo, en la que se realizan los aprendizajes. (Búsqueda de información. Organización de la información)
- Fase de síntesis o cierre, en la estructuran o se consolidan los aprendizajes. (Evaluación, conclusión y retroalimentación).

En seguida se presentan las planeaciones que corresponden a la aplicación que se realizaron de manera intencionada y se muestran los elementos curriculares correspondientes a la intervención.

Bloque: III	<p style="text-align: right;">asignatura: <i>historia</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Del porfiriato a la revolución mexicana.
Contenido:	<ul style="list-style-type: none"> • La revolución mexicana: el maderismo y el inicio de la revolución mexicana. el desarrollo del movimiento armado y las propuestas de caudillos revolucionarios: Zapata, Villa, Carranza y obregón.
Competencias a favorecer:	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión del tiempo y del espacio histórico. • Manejo de información histórica. • Formación de una conciencia histórica para la convivencia
Aprendizajes esperados:	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce las causas de la revolución mexicana, los momentos del desarrollo de la lucha armada y las propuestas de los caudillos revolucionarios.
Propósito:	<ul style="list-style-type: none"> • Establezcan relaciones de secuencia, cambio y multicausalidad para ubicar temporal y espacialmente los principales hechos y procesos históricos del lugar donde viven, del país y del mundo. • Consulten, seleccionen y analicen diversas fuentes de información histórica para responder a preguntas sobre el pasado.

Tabla 1: Fuente Docente en formación. Datos generales de la asignatura (SEP, 2011)

c)- Conceptos de primer y segundo orden

PRIMER ORDEN	SEGUNDO ORDEN
*Revolución. *Revolución Mexicana	*Tiempo Histórico. *Causalidad.

Tabla 2: Conceptos de primer y segundo orden

d)- Evaluación: Conceptualización

En el plan de estudio 2011 de educación básica se estructura una serie de principios pedagógicos entre los cuales se establece uno que se denomina “Evaluar para Aprender” (SEP, 2011, p. 31-34). En dicho principio la evaluación es concebida como:

“[...] es el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación” (SEP, 2011, p. 31). En cambio en la reforma Integral para la educación básica (RIEB) se establece como:

[...] el conjunto de acciones dirigidas a obtener información sobre el grado de apropiación de conocimientos, habilidades, valores y actitudes; en función de las experiencias provistas en clase y por otro lado, aporta elementos para la revisión de la práctica docente. (SEP, 2011, p. 126)

PROCESO DE EVALUACIÓN EN LA ASIGNATURA DE HISTORIA

1. ¿Qué se evalúa?

Es importante que el trabajo que se realice en el aula permita evaluar las competencias de los alumnos en los siguientes aspectos: los conocimientos: lo que debe saber, al lograr la comprensión y el manejo de nociones y conceptos que se

trabajan en los contenidos; las habilidades: lo que sepa hacer, que incluye las técnicas y destrezas relativas a la aplicación práctica de los conocimientos –por ejemplo, la lectura e interpretación de textos breves, la consulta y utilización de fuentes, la elaboración de esquemas, etcétera–, y las actitudes y valores: lo que se considera deseable que logre, con la orientación del maestro, en relación con el respeto, la solidaridad, tolerancia, responsabilidad, convivencia y empatía. Estos aspectos se encuentran en los aprendizajes esperados. (SEP, 2011, p. 134)

Los conocimientos, las habilidades y las actitudes que constituyen esta triada de evaluación, deberán ser demostrados en la práctica cotidiana del alumno en el momento de ser evaluado.

2. ¿Para qué se evalúa?

“La evaluación representa un proceso importante para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, ya que aporta información oportuna para cambiar, adecuar o continuar con determinadas prácticas docentes para favorecer el desarrollo de competencias de los alumnos” (SEP, 2011, p. 134).

Esto permitirá emitir un juicio de valor con respecto a sus propias competencias, en este caso la forma en que el alumno logra adquirir los conceptos de primer y segundo orden.

3. ¿Con qué se evalúa?

Los alumnos podrán ser evaluados a partir de los resultados de algunas actividades de aprendizaje como:

- Uso de materiales gráficos: líneas del tiempo, mapas, gráficas, estadísticas, imágenes y fotografías, a partir de los cuales los estudiantes sitúen la duración de un proceso o periodo, expliquen hechos y procesos, los ubiquen espacial y temporalmente e identifiquen cambios, entre otros aspectos [...]

- Utilización de fuentes escritas: libros, documentos, periódicos o revistas que permitan conocer el avance que tienen los niños en el uso de las fuentes, principalmente en la búsqueda, la selección, el análisis y la interpretación de la información.

- Exposición: escrita, oral o gráfica en la que pongan en práctica sus habilidades para la presentación de los resultados de alguna indagación, sus conclusiones sobre un tema o los argumentos que sustentan sus ideas.

- Uso de las TIC: donde los alumnos muestren sus conocimientos y habilidades para la búsqueda y selección de información histórica sobre determinados temas. (SEP, 2011, p. 134)

Los diferentes instrumentos de evaluación que pudiera emplear el maestro para evaluar los logros de los aprendizajes de sus alumnos permitirán tener una amplia gama de resultados que posibilitarán asignar diferentes juicios de valor para la toma de decisiones.

Realizar un proyecto en el tramo final del curso que integre los conocimientos, las habilidades y las actitudes adquiridos a lo largo del ciclo escolar; ésta es una oportunidad más de retroalimentación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje. Se evalúan el proceso de planeación, la asesoría, el desarrollo de actividades, el producto final y la presentación o exposición de los resultados del proyecto.

4. ¿Cómo se evalúa?

El proceso de evaluación observa tres momentos, la evaluación inicial, la evaluación formativa y la evaluación sumativa.

La evaluación inicial o diagnóstica recupera los conocimientos y habilidades que poseen sus alumnos. La evaluación formativa tiene como finalidad informar y valorar del proceso de aprendizaje de los alumnos, para ofrecerle en todo momento, las propuestas educativas más adecuadas para el logro de los aprendizajes esperados. La evaluación sumativa valora la trayectoria que han seguido los alumnos, los aprendizajes logrados, el desarrollo de competencias y especialmente a partir de estos resultados, plantear previsiones sobre lo que hay que seguir haciendo o lo que hay que hacer de nuevo.

Se sugiere apoyar el proceso de evaluación con:

- Registro de los aprendizajes logrados y de las actitudes de los niños y las niñas: se observarán las actitudes y los valores de los estudiantes al trabajar en equipos; compartir y comparar información; escuchar a sus compañeros; respetar las diferencias de opinión; cuidar el patrimonio cultural y natural, y proponer alternativas de solución a problemas, entre otros.(SEP, 2011, p. 135)

Para poder desarrollar una competencia profesional de evaluación el profesor debe tomar en cuenta una evaluación sistemática a través del uso de instrumentos que le suministren los insumos para proceder en la modificación de su hacer y actuar en los momentos apropiados para el logro de una formación integral.

5. ¿A quién se dirige la evaluación?

Llevar a cabo el proceso de evaluación tiene como propósito no sólo evaluar las competencias que va logrando el alumno, sino también valorar la práctica docente y los recursos didácticos utilizados. De tal forma que la evaluación debe

ser un indicador cualitativo para aplicar medidas oportunas que mejoren el aprendizaje de los alumnos en el desarrollo de competencias, así como las formas de enseñanza de los maestros. (SEP, 2011, p. 135)

Desde la visión del docente, éste se comienza a evaluar aún antes de concretar un conocimiento en la planeación, ya que él es el eje de la acción pedagógica, por tanto nunca deja de ser evaluado; en el caso del alumno la evaluación debe tenerse en cuenta a cada momento los logros alcanzados mediante la actividad que emprende a través del conocimiento aplicado.

6. *¿Cuándo se evalúa?*

La evaluación en su concepción de proceso formativo considera una valoración permanente de los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que van logrando los alumnos a lo largo del ciclo escolar, para identificar ámbitos de oportunidad que requieran cambios o modificaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje. (SEP, 2011, p. 135)

En tanto que el docente desarrolle una práctica de evaluación de manera continua y permanente le permitirá identificar las fortalezas en su actividad pedagógica como un profesor de calidad, desde el alumno le permitirá encontrar los puntos de inflexión que le permite continuar con la formación integral en sus alumnos; de igual forma le será posible encontrar las debilidades más marcadas en el desempeño de sus niños para de ahí impulsar acciones como áreas de oportunidad que le lleven a lograr una educación de calidad.

e)- Primer Ciclo

Actividad 1: “Me informo sobre hechos históricos de la revolución”

Se interviene con la primera actividad con la intención de utilizar recursos didácticos, que puedan ser de interés para los alumnos, desde videos siendo una fuente secundaria, además partiendo desde algunas primarias, como: fragmento de la Revolución mexicana de 1910.

CONTEXTUALIZACIÓN

Hipótesis: con el uso de distintas fuentes de investigación los alumnos recuperan información sobre los hechos históricos y su proceso.

Actividad 1.

“me informo sobre hechos históricos de la revolución y producir registros, resumen, punteos, además exposiciones relevantes”.

Tabla 3: Fuente: Docente en formación, contextualización y formulación de hipótesis

Inicio:

- Retomaremos nuevamente el tema "Revolución Mexicana", a través de una breve charla. Enseguida cuestionaré:
¿Qué es Revolución? ¿Qué fue Revolución Mexicana? ¿Qué pasó? A lo que conocen,
¿Cuál fue la causa de esta? ¿Quiénes fueron sus principales personajes?

Desarrollo:

- A través de una idea, comenzaremos a hablar sobre las fuentes de información que podremos consultar, (libros, revistas, periódicos, videos e incluso hasta cuestionarios con las personas que conocen del tema).
- En binas, los alumnos consultan en una de las fuentes de investigación señaladas, luego en una mitad de cartulina o papel bond, escribirán de 3 a 5 datos o ideas que les hayan parecido relevantes sobre la revolución. (La comunicación en el grupo será constante tratando de que todos los niños hagan algo diferente).
- Utilizando las TIC, se hará una proyección acerca de uno o dos capítulos del vuelo del águila, utilizándola como una fuente más.
Nota: Los alumnos tendrán que tomar notas en su cuaderno de todo lo que les parezca relevante, (relacionado al tiempo histórico y causalidad).

Cierre:

- Los alumnos por parejas como quedaron, socializarán las presentaciones aclarando los datos que rescataron. (Exposición). Todos tomaran apuntes de lo que les parece relevante.

Actividades permanentes: Tarea: (los alumnos seguirán investigando en diferentes fuentes que no se tuvieron en el salón de clases, internet, libros que se puedan tener en casa, etc.).

Tabla 4: Fuente Docente en formación, actividades de secuencia didáctica para historia

EVALUACIÓN

Conceptual: Comprender qué fue la revolución mexicana y los acontecimientos más relevantes, además, los principales personajes.

Procedimental: Elaboran una pequeña exposición con palabras clave y presentarla de manera clara y explícita.

Actitudinal: Atender respetosamente en cada una de las participaciones, comparten puntos de vista y ceden a las instrucciones que se indican.

Tabla 5: Fuente Docente en formación, proceso de evaluación para la comprensión del tiempo histórico

RECURSOS Y MATERIAL DIDÁCTICO

Recursos didácticos	Material didáctico
Video Proyector Computadora	Marcadores
Pizarrón	Cartulinas y papel bond Plumones
Fuentes escritas	Marca textos Periódico

Tabla 6: Fuente Docente en formación, recursos y materiales didácticos para el proceso de aplicación

ACTIVIDAD 2 “¿CUÁNDO? ¿DÓNDE? ¿POR QUÉ? Y ¿QUÉ PASO DESPUÉS?” CONTEXTUALIZACIÓN

Retomaremos nuevamente el tema de la “Revolución Mexicana”, pero ahora ubicando el tiempo, espacio y causa de esta en general.
Hipótesis: La realización de diferentes recursos didácticos por los mismos alumnos logra la percepción de los hechos históricos (tiempo y espacio histórico y causalidad).
Actividad 2. “¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Por qué? Y ¿Qué paso después?”

Tabla 7: Fuente Docente en formación, contextualización para la actividad 2 y formulación de la segunda hipótesis

ACTIVIDADES

Inicio:

- Organizar el grupo en equipos de 4 integrantes, a los cuales les pediré presentar su información recabada de las diferentes fuentes después de unirse con sus compañeros. Plasmare la siguiente cuestión:

¿Cómo se representa la Revolución Mexicana en las diferentes fuentes que investigaron?

- *Los alumnos presentan su tarea, (solo un requisito de presentar los recursos didácticos que se presentaron en un primer momento.*

Desarrollo:

- A través de una rifa, repartir diferentes recursos didácticos que se toman en cuenta (imágenes, ilustraciones sobre mapas, líneas del tiempo, etc.), para el procesamiento de los datos y conocimientos obtenidos.

-El grupo en general se pone de acuerdo entre equipos para organizar sus participaciones y comisiones que se le dé a cada uno de los integrantes. Durante el tiempo en que se ponen de acuerdo, se les entregan los materiales correspondientes al recurso didáctico que les tocó elaborar.

-Conforme al recurso didáctico que le corresponde a cada equipo, los alumnos comienzan a hacerlos, representan en ellos todo el proceso de la Revolución Mexicana con base a todos los apuntes que rescataron.

Cierre:

- Los alumnos a la brevedad explicaran cada una de las actividades que realizaron tratando de que se entienda lo que fue la Revolución Mexicana.

Actividades permanentes: Tarea: 4 hojas blancas de máquina y 1 de color claro.

Tabla 8: Fuente Docente en formación, Secuencia de la actividad 2

EVALUACIÓN

Conceptual: Ubicar los acontecimientos históricos más relevantes, desde su causalidad tiempo y espacio histórico.

Procedimental: Realizan un recurso didáctico para explicar y representar la Revolución Mexicana.

Actitudinal: Atención de manera respetosa en las participaciones de sus compañeros, atender las indicaciones que dan.

Tabla 9: Fuente Docente en formación. Proceso de la evaluación para actividad 2

RECURSOS Y MATERIAL DIDÁCTICO

Recursos didácticos	Material didáctico
Pizarrón Fuentes escritas	Marcadores Papel, cascaron Plumones Papel bond
Líneas del tiempo Imágenes	Hojas de máquina, blancas y de color. Resistol
Mapas	Tijeras colores cartulina

Tabla 10: Fuente Docente en formación. Recursos y materiales para la actividad 2

ACTIVIDAD 3. "APROVECHO LO QUE SÉ PARA HACER UNA COMPOSICIÓN LITERARIA (CORRIDO REVOLUCIONARIO)".

Contextualización

Con el celular o computadora y utilizando el equipo de sonido del salón: presentación de 1 o 2 corridos de la Revolución.

Hipótesis: Creando productos que sean del interés de los alumnos se logra el aprendizaje de manera más significativa.

Tabla 11: Fuente Docente en formación: Contextualización e Hipótesis de la actividad 3

ACTIVIDADES

Inicio:

- Presentación de toda la información por parte de los alumnos en sus mesas, acomodan las bancas alrededor del espacio porque en el centro se presentarán todos los recursos didácticos que realizaron la clase anterior. (los alumnos entregan su tarea).
- En plenaria hablaremos sobre la Empatía, que es un valor que utilizaremos para poder poner empeño en la realización de nuestro corrido. Preguntaré: ¿Qué se utiliza para escribir un corrido o canción sobre una historia? A parte de los corridos que escuchamos al principio, ¿Qué otros corridos han escuchado sobre la historia de México?

Desarrollo:

- De la información que los alumnos presentaron en su mesa, apuntes, y con apoyo de los recursos que realizaron y su conocimiento obtenido, los alumnos remarcan y seleccionan acontecimientos relevantes y los mencionan en su corrido. Tratando de mencionar lo más importante de la Revolución.

- Individualmente y con todas sus herramientas y conocimientos que ya paseen los alumnos, escriben en manera de borrador un corrido de la Revolución, utilizando todos los datos y recursos de los que se pueden apoyar.
- Con la misma organización, los alumnos revisaran su borrador, (auto revisión), ubicando errores ortográficos utilizando el diccionario o libros de apoyo.
- En la hoja de color que los alumnos presentan o en una blanca según prefieran, pasarán en limpio su corrido. Ellos le ponen el título al corrido según su gusto y como lo requiera la letra del mismo.

Cierre:

- Los alumnos comparten ideas sobre la composición literaria que hicieron, como herramientas constructivas para quien guste modificar su producción.

Actividades permanentes: Tarea: Presentar las herramientas necesarias para su presentación.

Tabla 12: Fuente Docente en formación: Secuencia de actividad 3

Procedimental: Buscan información y producen una composición literaria (corrido revolucionario), para aclarar y mostrar el uso que se le puede hacer al conocimiento histórico.

Actitudinal: Escuchan para ser escuchados, participan con respeto a las opiniones y participaciones de los demás dando críticas constructivas.

Conceptual: Reconocen el periodo de la Revolución, y procesan información y conocimiento sobre el mismo.

Tabla 13: Fuente Docente en formación. Proceso de la evaluación para actividad 3

**EVALUACIÓN
RECURSOS Y MATERIAL DIDÁCTICO**

Recursos didácticos	Material didáctico
Pizarrón fuentes escritas	Marcadores
Líneas del tiempo imágenes	Hojas de máquina, blancas y de color.
Mapas	Colores equipo de sonido

Tabla 14: Fuente Docente en formación. Recursos y materiales para actividad 3

ACTIVIDAD NO. 4: "LA PRESENTACIÓN DE LOS CORRIDOS, REFLEXIÓN Y SOCIALIZACIÓN"

Contextualización

Adentrar al grupo con una breve charla, comenzando con el siguiente comentario:

*Existen muchas dificultades y barreras para una composición de corridos y la presentación de los mimos...

Hipótesis: El hecho de compartir resultados y productos realizados de una manera llamativa, interesante y novedosa, logra la reflexión del tema dejando un mayor aprendizaje en los alumnos.

Tabla 15: Fuente Docente en formación. Contextualización e Hipótesis actividad 4

Actividades

Inicio:

- Los alumnos deberán mostrar su corrido en perfectas condiciones para su presentación. Y cuestionare:

¿Qué autores conocen que canten corridos revolucionarios?

¿Si ellos se atreven, nosotros no podremos?

Desarrollo:

- Los alumnos presentan sus condiciones para participar, expresando su emoción en el momento.

- Se pone a votación el orden de la presentación, tomando en cuenta tres primeras aportaciones de propuestas.

- De manera respetosa se da la presentación según el orden elegido, así mismo el resto del grupo muestra su atención, tomando apuntes, para al finar hacer comentarios y críticas constructivas de las participaciones.

Cierre:

- Se abre el espacio para los comentarios y críticas constructivas de todos los oyentes, esto con agilidad.

- Recabar evidencias de lo trabajado.

Tabla 16: Fuente Docente en formación. Secuencia actividad 4

Evaluación

Conceptual: Comprende y vive en carne propia la emoción de compartir y hacer uso del conocimiento histórico.

Procedimental: Presentan su corrido, expresando el valor de que tiene el pasado para los habitantes de la nación.

Actitudinal: Escuchan para ser escuchados, participan de manera de manera respetosa al hacer comentarios y críticas hacia las participaciones sus compañeros

Tabla 17: Fuente Docente en formación. Proceso de evaluación actividad 4

Recursos y material didáctico

Recursos didácticos	Material didáctico
Pizarrón Fuentes escritas	Marcadores
Líneas del tiempo	Hojas de máquina, blancas y de color. Colores
Imágenes	Equipo de sonido
Mapas	Los que los alumnos requieran.

Tabla 18: Fuente Docente en formación. Recursos y materiales actividad

CONCLUSIONES

La propuesta de mejora que elabora el alumno normalista en su Informe Final de Prácticas Profesionales para efectos de titulación podemos decir que es aceptable en lo general, ya que nos presenta al menos dos aspectos importantes: el saber en juego y el aspecto didáctico del mismo (cómo enseñar historia), en tanto que responden al desarrollo de sus propias competencias profesionales de su formación inicial como docente y que requieren irse consolidando ya sea a través de su propia experiencia y de la formación continua a la que pueda acceder.

Con respecto a los procesos evaluativos de la enseñanza de la historia en la escuela primaria, el estudiante de la Escuela Normal en este mismo informe tiende a focalizar en su secuencia de intervención como aspectos a evaluar los conocimientos, habilidades y actitudes, pero deja de lado el uso de algunas herramientas e instrumentos de evaluación que le permitan obtener información para dar cuenta de los distintos tipos de evaluación que promueve o realiza el docente durante el ciclo escolar, tanto por el momento, como por quienes intervienen en ella.

132

BIBLIOGRAFÍA

DOF. (2012). *ACUERDO número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. México.

DEGESPE (2014). *Modalidades de titulación para escuelas normales*. México.

SANDOVAL, T. V. (2008). *La enseñanza de la historia en la escuela básica venezolana. Visión del profesorado*. Barcelona: DDCSFFP.

SEFOC. (2016). *Secuencia Didáctica en la Práctica Escolar*. Sinaloa: CM.

SEP. (2011). *Reforma Integral de Educación Básica. Diplomados para maestros de Primaria: 2° y 5° grados Módulo 4 "Evaluación para el aprendizaje en el aula"*. UNAM, México.

SEP. (2011). *Plan de estudios 2011 Educación Básica*, México, Autor.

EL USO DE LAS TIC EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN ALUMNOS DE SECUNDARIA.

Autores: Dr. Daniel Gómez Macedo, Mtra. Lilian Berenice Soto Arteaga, Prof. Uzziel Aminadab Lázaro Santos

RESUMEN

Entendemos la práctica docente como el entramado de significados, percepciones, aspectos políticos, administrativos, normativo y acciones en el que intervienen todos los actores educativos y que da dirección a lo que el docente hace dentro del aula.

Estas relaciones la mayoría de las ocasiones generan en los docentes arraigo de prácticas pedagógicas tradicionales que obstaculizan el aprendizaje y la mejora de la enseñanza de la historia. Consecuencia de lo anterior, se visualiza en las escuelas de educación básica problemas relacionados a la falta de interés y motivación en la consolidación de aprendizajes significativos.

Tomando como herramienta de mejora un ciclo reflexivo para analizar la práctica docente, se ha identificado que el medio para acercar a los alumnos con el conocimiento y pensamiento histórico es el uso de las TIC, pertinentes a las necesidades y gustos, así como características de la sociedad del siglo XXI que desenvuelven los adolescentes centenials, con ello, se busca privilegiar las habilidades digitales natas de los alumnos usando plataformas para elaborar videoblogs con contenido histórico; creando con ello un vínculo entre los intereses de los alumnos, los planes y programas de estudios y la mejora de los procesos de enseñanza.

Se retoma la enseñanza situada para generar un proyecto pedagógico, que permita al estudiante trabajar en equipo, moderar los ritmos y estilos de aprendizaje, motivarlo en el aprendizaje de contenidos históricos y canalizar las habilidades digitales que posee de manera nata, orientándolas como herramienta en su proceso de aprendizaje escolarizado, generando con ello un aprendizaje significativo.

Palabras clave: Práctica docente, Reflexión de la práctica, TIC, Aprendizaje significativo

PROBLEMÁTICA

Al transcurrir el tiempo, el docente se va empapando de las dinámicas que permean la tarea de enseñar, ellas se caracterizan de acuerdo a las asignaturas, grados y grupos que se imparten. Las prácticas docentes en la enseñanza de la Historia se han enfrentado a retos que van desde la motivación de alumnos, hasta el enfoque de la asignatura y que ante tales problemas se concluye que los docentes no han sido capaces de lograr mediar de manera pertinente su *práctica profesional*, adecuándola a las necesidades que exige su entorno y el entorno de los estudiantes de secundaria.

Por lo tanto, se plantea como problemática la reproducción de *las prácticas pedagógicas tradicionales en la enseñanza de contenidos históricos*, el cual se debe contrarrestar, ya que el docente al haber transcurrido su vida en las instituciones educativas, ha arraigado prácticas instituidas, las cuales para P. Bourdieu son parte del capital heredado, los cuales manifiestan relaciones simbólicas en las escuelas, desde el sistema escolar que genera habitus entre los miembros que la conforman (directivos, docentes, alumnos) aceptándolos o asumiéndolos como legítimos, formando así una cultura homogénea. Por consiguiente, menciona Bourdieu, el alumno se forma bajo la sumisión de las reglas, pautas y condiciones, instituidas por los docentes y este a su vez por el sistema educativo del que forma parte, en este sentido la educación legitima ciertos saberes culturales que inmersos dentro del contexto de la educación se ven absolutamente reproducidos (Cfr. Bourdieu P, 1996).

Metodología de investigación:

Afirmamos que la metodología que rige este proyecto es la investigación-acción, porque otorga una importancia considerable al "yo" profesional, visualiza un objeto de estudio no tangible (la práctica educativa) realizada por un sujeto (docente) y que "conlleva la comprobación de ideas en la práctica como medio de mejorar las condiciones sociales e incrementar el conocimiento". (Latorre, 2003, p. 27) Explicado en otros términos, la investigación-acción es la mezcla homogénea entre la investigación y la acción para transformar la práctica docente.

Marco teórico:

Los conceptos que se rescatan con mayor énfasis para comprender la problemática y dar solución a ella son los siguientes:

Las prácticas instituidas son parte del capital heredado, las cuales manifiestan relaciones simbólicas en los centros educativos, desde el sistema escolar que genera hábitos entre los miembros que la conforman (directivos, docentes, alumnos) aceptándolos o asumiéndolos como legítimos, formando así una cultura, el alumno se forma bajo la sumisión de las reglas, pautas y condiciones, instituidas por los docentes y este a su vez por el sistema educativo del que forma parte, en este sentido la educación legitima ciertos saberes culturales que inmersos dentro del contexto de la educación se ven absolutamente reproducidos, por lo que la escuela posee función cultural e ideológica, que rutiniza la cultura escolar dado que transmite, inculca y conserva la cultura sin aceptar ningún tipo de opinión, reproducida a través de una acción pedagógica, contribuyendo a la reproducción de la estructura social fomentada directamente en la escuela (cfr. Bourdieu, p. 1996).

De acuerdo a La Teoría del *Aprendizaje Significativo* de Ausubel (1976) se menciona que es un proceso donde se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende de forma no arbitraria o no literal, la mayor parte

de los conocimientos se adquieren de manera diferenciada pero progresiva, de conceptos o estructuras existentes.

Ambos aportes en el proceso de análisis, permitieron verificar la adquisición del saber histórico como indica la SEP en el programa de estudios de Historia en Secundaria, sin hacer uso de la memorización, sino más bien, favoreciendo la comprensión de hechos y procesos históricos por medio de la relación y comprensión de consecuencias de dichos procesos históricos y cómo estos se ven reflejados en su actualidad (Cfr. SEP. 2011).

Por lo tanto, al buscar que el alumno adquiriera *aprendizajes significativos*, es pertinente reconocer que una opción es manejar la enseñanza por medio de la cognición situada, la cual plantea Frida Díaz Barriga (2003) "Los teóricos de la *cognición situada* parten de la premisa de que el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura que se desarrolla y utiliza". (p. 2) Para lograr que el alumno relacione los contenidos de la Historia con su entorno, es importante generar situaciones auténticas de aprendizaje, que como menciona Dewey (1938) en la experiencia y educación "toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia" (p. 22) por lo que es importante que se retomen características propias del contexto de los alumnos, para lograr la comprensión de los hechos y procesos históricos y las competencias de la asignatura.

Y que cómo plantea Díaz Barriga (2003), algunas de las estrategias de enseñanza que se adecuan a la cognición situada es el aprendizaje mediado por las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (NTIC), por lo que, partiendo de dicha referencia, se vuelve relevante al buscar estrategias para lograr los aprendizajes mediante los contextos actuales de los estudiantes.

En el estudio de la Historia se engloban varias habilidades importantes, que deben ser desarrolladas tales como el tiempo y el espacio, y así retomando la habilidad para comprender el tiempo menciona Mario Carretero que algunas de las categorías

que constituyen la columna vertebral para el estudio del tiempo histórico, son la cronología, secuencia, cambio, permanencia, tiempo, presente, pasado, futuro, espacio y la multicausalidad, (Cfr. Carretero, M. 1989) siendo la temporalidad la principal noción histórica que ayuda a fortalecer el pensamiento histórico, acompañada primordialmente de la simultaneidad para comprender los acontecimientos y procesos históricos (SEP, 2011).

Asimismo, Raymond Nickerson señala que desde la primaria los alumnos pueden ir construyendo deducciones hipotético-deductivas, con deficiencias y aciertos correspondientes a su edad, (cfr. Nickerson, R., p. 1987) por lo que cabe destacar que el proceso de evolución cognitiva no se manifiesta de la misma manera ni en el mismo tiempo en todos los alumnos del grupo, pues cada uno va a su ritmo y estilo de aprendizaje. Lo esencial para el docente es buscar las estrategias pertinentes que permitan un equilibrio en el desarrollo de las nociones históricas que logren el manejo y la comprensión de los hechos y procesos históricos, retomando las características biológicas, sociales y culturales de los alumnos.

Pensar históricamente, implica en la Educación Básica, un largo proceso de aprendizaje de forma gradual sobre la consciencia de tiempo, de la participación de varios actores sociales y del espacio en que se producen los hechos y procesos históricos, por ello, la SEP menciona que

"Reconocer que todos los seres humanos dependemos unos de otros y que nuestro actuar presente y futuro está estrechamente relacionado con el pasado. Además significa comprender el contexto en sus diferentes ámbitos -económico, político, social y cultural- en el que se han desarrollado las sociedades, tomando en cuenta que los seres humanos poseen experiencias de la vida distintas, que les hacen tener perspectivas diferentes sobre los sucesos y procesos históricos y acerca de su futuro" (2011, p.16).

El *pensamiento histórico* se va desarrollando conforme se van fortaleciendo las habilidades y competencias históricas; actualmente no existe una prueba estandarizada que permita verificar el nivel de pensamiento histórico alcanzado, pues no es una adquisición producida por el desarrollo natural, sino que es construido de forma cultural, por lo cual se debe ir guiando al alumno por medio de estrategias que permitan llegar a comprender los hechos históricos desde diferente perspectiva, que de acuerdo al constructivismo y al enfoque didáctico que establece la SEP para la enseñanza de la historia, debe ser formativa y total.

De tal forma el docente debe ir monitoreando y dando las herramientas necesarias para ir favoreciendo aprendizajes, logrando que el alumno se involucre en su aprendizaje, siendo éste quien construya y refuerce con la ayuda de las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Del mismo modo, que el docente detone el pensamiento hipotético deductivo, que se necesita para poder comprender los hechos y procesos históricos de una forma integrada.

Al considerar los resultados obtenidos en la aplicación de distintos instrumentos que permitieron formular el diagnóstico del grupo con el que se iba a trabajar, la propuesta de intervención pedagógica se hace hincapié en el uso de las tecnologías de las NTIC las cuales han ganado terreno en el progreso de la humanidad, en ellas ha girado el desarrollo de las grandes potencias económica, política, social y culturalmente pues como menciona Castells en la sociedad red, han existido dos revoluciones industriales las cuales han favorecido las condiciones humanas principalmente en el plano económico “la aparición repentina e inesperada de unas aplicaciones tecnológicas transformó los procesos de producción y distribución, creó un aluvión de nuevos productos y cambió decisivamente la ubicación de la riqueza y el poder en un planeta que quedó al alcance de aquellos países y elites capaces de dominar el nuevo sistema tecnológico” (1997, p. 65).

Entre los adolescentes, el uso de la tecnología es aplicada principalmente como medio de comunicación, el uso del internet se

ha convertido en parte primordial de su cultura, de la cotidianidad, en palabras de Castells “La cultura se diferencia tanto de la ideología como de la psicología o las representaciones individuales. Si bien se manifiesta de forma explícita, la cultura es una construcción colectiva que trasciende a las preferencias individuales e influye en las actividades de las personas pertenecientes a dicha cultura” (p. 51. 2001) el uso del internet ha sido como una propagación de un virus adictivo en los adolescentes, en donde pasan la mayor parte de tiempo consumiendo los productos ofrecido en el mundo virtual.

Ante el surgimiento del internet y su uso o consumo, se han desarrollado dos posturas de análisis sobre los patrones de interacción social, en donde de acuerdo a Castells, “se ha visto como un nuevo medio de comunicación que ha permitido la formación de comunidades virtuales, basadas principalmente en la comunicación en línea, la cual ha sustituido por medio de nuevos modelos de relaciones la interacción humana cara a cara, en un tiempo y espacio definido; y por otro lado la expansión de Internet está conduciendo hacia un aislamiento social y una ruptura de la comunicación social y la vida familiar, acusando a Internet de incitar gradualmente a la gente de huir del mundo real, en una cultura cada vez más dominada por la realidad virtual (cfr. Castells, M., p. 2001).

Asimismo, las TIC en su abanico de herramientas y los contextos de una sociedad tecnificada, los videoblogs se convierten en innovadoras estrategias para los adolescentes que pasan tiempo en las redes sociales. Por lo tanto, atendiendo a las características de aprendizaje del grupo 3° D, las cuales se diagnosticaron mediante diversos instrumentos teniendo como resultado adolescentes con cambios biológicos, físicos y psicológicos, con distintas fortalezas para desarrollar aprendizajes significativos siempre y cuando estuvieran bien canalizados, con una afinidad muy latente a la tecnología y el uso de diversas plataformas digitales, pero a su vez con serios focos de alerta ante la carencia de habilidades y competencias históricas; así se plantea como estrategia de

enseñanza el uso de los *videoblogs* para generar aprendizajes significativos en los alumnos. Ellos destacan el uso de las nuevas tecnologías de comunicación, así como también, de las redes sociales, plataformas digitales, el uso de canales de YouTube, entre otras.

Ante estas características y demandas de las potencias que han desarrollado avances científicos y tecnológicos se han establecido políticas internacionales para estar al alcance de los mismos, unas de ellas se ven reflejas en el plano educativo, en donde la globalización ha generado la necesidad de que todos los países se vean inmiscuidos en las sociedades del conocimiento y de la información, demandando a los países reformar sus planes y programas educativos, en aras de formar ciudadanos con perfiles de egreso basados en las necesidades económicas de dichas potencias.

La revista "El país de los estudiantes" define a los videoblogs como "un sitio web o canal que recopila cronológicamente vídeos sobre todo tipo de temas, con una periodicidad de publicación muy alta" (p. 1).

La principal ventaja que aporta un *videoblog* es la libertad temática y con apoyo de materiales como: fotografías, cortes de video y audios. Las temáticas que se manejan en este sitio web pueden ser de dos tendencias: los temáticos, que son los que recogen diferentes contenidos, todos centrados en una temática muy específica y los *videoblogs* personales, que son utilizados para plasmar sus experiencias, intereses y reflexiones. La temática, por tanto, es muy diversa, ya que los vídeos pueden tratar temas profesionales, personales, de ocio o cualquier aspecto que la/el protagonista considere interesante (Cfr. S/A). Los alumnos de 3º de secundaria abordaron el *videoblog* con temática personal, derivados de los contenidos históricos de la asignatura.

La revolución tecnológica en la actualidad ha llegado a todas las esferas sociales, de la cual el ámbito educativo no se salva, de

esta manera el uso de la tecnología se ha ido empleado como herramientas educativas y en la actualidad empleadas como estrategias de enseñanza y aprendizaje tallo menciona Lola Torres (2007):

Para hablar del papel de los blogs dentro del mundo educativo es imprescindible hablar de tres grandes fases en la evolución de la tecnología educativa, situando los blogs en la última de estas etapas:

1. Tecnología analógica. Desde los años ochenta, en la enseñanza de ELE se utilizan casetes, vídeos, grabadoras y retroproyectors, instrumentos que supusieron importantes avances en la enseñanza de lenguas extranjeras, aunque dan poca opción a la participación.
2. Tecnología digital. En los años noventa aparecen los CD y la Web con una tecnología "poco colaborativa". En general y hasta hace no mucho, muchos docentes veíamos la red como un lugar de consulta antes que como un lugar de intercambio y comunicación. Se lleva años recurriendo a internet en búsqueda de material para preparar clases, principalmente bajando textos, imágenes, software, actividades de aula, modelos de evaluación, etc. Es decir, eran -y en muchos casos lo siguen siendo- muchísimos más los docentes que usaban los recursos tecnológicos para preparar sus clases que los que tenían posibilidades de directamente usarlos con los alumnos.
3. Web 2.0. Actualmente tenemos muchas herramientas online que permiten usos educativos en redes sociales con un alto grado de participación de los aprendices. (p. 28).

Por lo que, al centrarnos en esta última etapa de desarrollo de la tecnología educativa, la cual se define como un espacio abierto y común donde el alumno toma parte activa y gestiona su proceso de aprendizaje, el profesor tiene un importante papel de guía o bien

de mediador entre el alumno y el conocimiento. Se debe observar a la Web 2.0 como una oportunidad que ofrece el internet como una extensión del aula, convirtiéndola en una herramienta para el aprendizaje y aumentando las posibilidades del docente, logrando la adecuación de sus estilos de enseñanza a los nuevos sistemas de aprendizaje. Por lo tanto, la Evaluación del aprendizaje se abordó en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En nuestro país se ha implementado siguiendo algunas normas estipuladas a nivel internacional y por las características propias del sistema mexicano, lo cual menciona Casanova (1998) es importante destacar dos características principales para el tratamiento de la evaluación: 1) La estructura política de México con diferentes niveles en las atribuciones educativas federales, estatales y municipales y 2) El reconocimiento de la democracia como sistema político de gobierno. De esta forma se implementan evaluaciones nacionales que les permitan al gobierno federal tener un pulso de cómo se manejan los recursos en cada uno de los Estados y municipios del país al manejar de una forma la autonomía de las entidades federativas para adecuar los planes y programas, así como los recursos económicos a las necesidades educativas de cada rincón del país.

De tal modo que el docente debe adecuar estrategias que permitan apoyarse de estos tres agentes de evaluación para poder tener una visión más amplia y que sea favorable para que el alumno reconozca cuáles son las áreas de oportunidad vistas no sólo desde el docente sino también por medio de sus compañeros de clase y por el mismo.

Para poder evaluar a los alumnos por medio de una rúbrica se consideró el aprendizaje esperado que se va a consolidar, la competencia o habilidad histórica, partiendo de ciertos elementos cognitivos que puedan valorar su alcance, por lo que se ha encontrado información relevante que permitió dar seguimiento a este proceso evaluativo por medio de la *Taxonomía* diseñada por Robert Marzano (2001) el cual plantea una serie de dimensiones

sobre el aprendizaje, y marca una serie de pautas que van desde el recuerdo de la información hasta el uso de conocimiento por medio del sistema de conciencia del ser.

A continuación, se procederá a desplegar la información de dicha *Taxonomía*.

La *Taxonomía* está conformada por A) El dominio del conocimiento que provee el contenido necesario, basado en la organización de ideas, tales como principios, generalizaciones y detalles como términos y hechos, los principios y las generalizaciones son importantes debido a que permiten almacenar más información con menos esfuerzo categorizando los conceptos, de aquí se parte para dar pie a B) Los procesos que comprende el Sistema de cognición, con el que se da acceso al uso del conocimiento, se divide este Sistema en cuatro procesos: conocimiento/recuerdo, comprensión, análisis y utilización.

Por lo tanto, ¿Cuáles son los factores de la práctica profesional que contribuyen a que el docente no logre desarrollar en los alumnos un aprendizaje significativo en los contenidos históricos? De esta interrogante, se plantearon objetivos que permitieran diversificar las estrategias de enseñanza de los contenidos históricos, tomando en cuenta los saberes previos y condiciones socioculturales de los alumnos. Asimismo, innovar las estrategias de enseñanza por medio de herramientas tecnológicas, considerando las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Y, finalmente, emplear los videoblogs como estrategias de enseñanza para motivar a los alumnos y generar aprendizajes significativos en los contenidos históricos.

Ahora bien, ¿Qué sucede en el proceso de enseñanza de la historia? ¿Cómo podemos identificar los avances y áreas de oportunidad? Tomando como referencia lo anterior, se recurrió a realizar un análisis de la práctica docente (entendiendo al término anterior como "una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los implicados" (Fierro, 1999, p. 20) a través de un ciclo reflexivo, diseñando a partir de las necesidades detectadas por los investigadores.

El ciclo reflexivo constó de tres momentos: antes, durante y después de la práctica. A su vez, cada momento incluyó cuatro etapas: descripción, explicación, reconstrucción y confrontación. A través de cuatro subcategorías (elemento extraído de los ciclos reflexivos de Smith) los docentes tienen la posibilidad de acotar su actuar, de tal forma que permite mayor sistematicidad de su acontecer por consecuencia directa una focalización de aspectos relevantes. (Ver imagen 1)

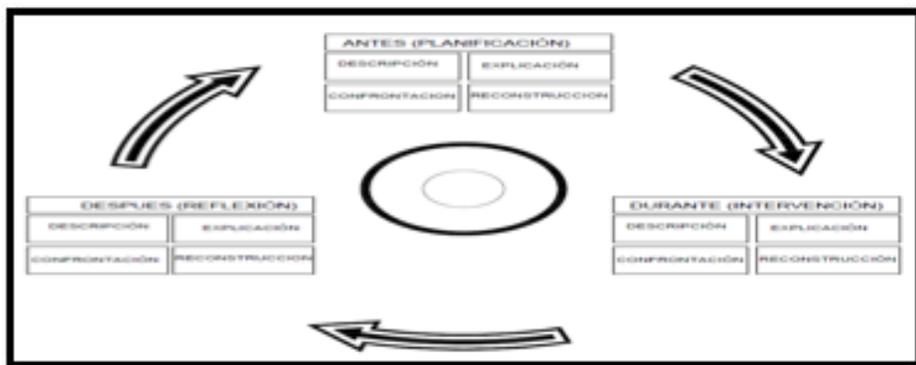


Imagen 14: Ciclo reflexivo. Fuente: Creación propia.

Tomando como referencia el ciclo reflexivo antes mencionado, se realizó una reflexión sobre la planificación didáctica, partiendo del supuesto de que la planificación es un proceso mental que se hace evidente al escribirse en un formato y posee la misión de prever el acontecer a futuro.

En este tenor, la planificación fue acompañante de la reflexión de la práctica, el cual forma parte de los recursos que se pueden ocupar para hacer evidente la transformación del profesor, fungir como diagnóstico y evaluación de la reflexión docente.

El segundo elemento que se retomó fue la intervención didáctica, en él, se destaca la importancia de revisar la aplicación de la propuesta educativa pues la ejecución de la intervención, es el proceso en donde la práctica docente arraigada emerge con cotidianidad. Es por ello que el ciclo reflexivo enunciado en el apartado "durante" permite que el profesor sea capaz de visualizar

a través de diversos recursos su acontecer cotidiano, para detectar aquellas acciones que son necesarias modificar.

La intención de que el docente sea capaz de reconocer sus áreas de oportunidad en la práctica cotidiana, da la posibilidad de corregir los procesos al momento de su ejecución, reduciendo con ello el impacto en su vida profesional y el aprendizaje de sus alumnos. Finalmente, a través de un informe final, se pudo medir los avances que el docente ha alcanzado en el ejercicio práctico, para ello se ha construido el "Después de la práctica" en donde se lleva a cabo un proceso de análisis y de reflexión de manera general.

Al considerar el ciclo reflexivo anterior como la herramienta que permita la mejora de la práctica docente, se consideró necesario dar evidencia de los tres momentos mencionados (antes, durante y después de la práctica) con sus tres subcategorías.

Después de realizar un análisis de la *práctica educativa*, se identificaron ciertos elementos que eran necesarios focalizar. Se destacó que la intervención didáctica está marcada por un racionalismo técnico donde se olvida al estudiante como el eje del proceso de aprendizaje; el docente es un técnico-administrativo que se tiene que enfrentar cotidianamente entre lo impuesto por el sistema educativo, sus nociones previas y la visión constructivista que tienen los educandos sobre su aprendizaje.

Del mismo modo, se identificó que hay un desfase evidente entre los aspectos curriculares y los propósitos del docente. Aunado a lo anterior se reconoce como un profesor que asume un enfoque tradicional de enseñanza, en donde se ha posicionado a la didáctica no reflexionada como la única solución de los conflictos emergidos en la institución en donde labora.

Partiendo de lo anterior, durante la práctica, se identificó que una estrategia que permitiría la innovación educativa, el aprendizaje educativo y la mejora de la enseñanza de la historia era el uso de *videoblogs*, por lo que centrado en los tema y en aprendizaje

esperado “Reconoce los retos que enfrenta México en los ámbitos político, económico, social y cultural, y participa en acciones para contribuir a su solución”, se planificaron y desarrollaron una serie de actividades dentro del proyecto pedagógico las cuales se enlistan a continuación:

Conformación de equipos (mediando estilos de aprendizaje)
Investigación sobre el proceso electoral 2018
Elaboración de guiones de entrevistas y sabías qué Entrevistas/Videos
Edición y publicación de los videoblogs en plataforma digital YouTube.

Análisis y evaluación del aprendizaje por medio de ensayo, evaluado con una rúbrica valorativa (Taxonomía de Marzano, 2001) Del mismo modo, después de la práctica el docente, reconoció e identificó que, de 35 alumnos, 32 lograron desarrollar con éxito el aprendizaje esperado de los temas abordados en el Bloque V, mientras que en 3 alumnos no se pudo verificar puesto que no se logró obtener la evidencia de ello por medio de su escrito, ya que por motivos de inasistencia a clases en el mes de julio no se les pudo aplicar la evaluación.

En los resultados se pudo observar que, de 35 alumnos que fue la muestra inicial, se llegó a evaluar el proceso del proyecto y a verificar el alcance del aprendizaje significativo en 32 alumnos, de ellos su evaluación con la rúbrica valorativa en la elaboración del *videoblog* muestra que ni un alumno desarrolló el nivel 1 Conocimiento/Recuerdo, 2 alumnos desarrollaron el nivel 2 Comprensión, lo que significa que reconocen y distinguen los elementos y los procedimientos para la elaboración del *videoblog*, lograron trabajar en equipo para la realización del guión de entrevista, así como para la elaboración del video, la edición y publicación del video.

Asimismo, 7 alumnos desarrollaron el nivel 3 Análisis, lo que representa que los alumnos lograron seleccionar la información necesaria aprendida en clase y la investigada para poder elaborar y aportar al equipo conocimiento histórico relevante y poder

así elaborar el guión de entrevista, la realización de las mismas, la edición y publicación del videoblog. En nivel 4 Utilización, lo manifestaron 11 alumnos que de acuerdo a la rúbrica emplearon el conocimiento histórico relevante para la realización del guion de entrevista, siendo este claro y preciso, de igual forma mostraron dominio de habilidades digitales para la elaboración, edición y publicación del videoblog, todo ello realizado en un trabajo en equipo armonioso y colaborativo.

En el caso del nivel 5 Metacognición lo lograron desarrollar 7 alumnos los cuales diseñaron y construyeron de manera autónoma y favoreciendo el trabajo en equipo, la elaboración del GUIÓN de entrevista, así mismo fueron capaces de organizar y dirigir la edición y publicación del *videoblog*, mostrando sus habilidades digitales, su creatividad y su dominio de conocimiento histórico consolidado en los ámbitos económico, político, social y cultural.

Finalmente, 5 alumnos lograron desarrollar el nivel más alto en la rúbrica valorativa Conciencia del ser, lograron estructurar de manera organizada, clara y precisa el conocimiento histórico abordado en clase, así como la información investigada de manera individual para realizar cada uno de los procedimientos del proyecto de manera satisfactoria.

CONCLUSIONES

El uso de la tecnología de manera generalizada puede ser una herramienta excelente para ayudar a fortalecer los procesos de aprendizaje de los alumnos, sin embargo, pero no se debe desviar la atención en las carencias que la misma tecnología ha producido en los jóvenes de las nuevas generaciones. En primer lugar, tenemos insuficiencia en el uso de lenguaje, en los años de experiencia como docente frente a grupo, se ha observado que cada vez más el lenguaje escrito se ha visto encarecido, pues los alumnos ya no toman importancia a las reglas ortográficas, ahora con ayuda de los autocorrectores de escritura los adolescentes dejan de lado los signos de puntuación, así como el correcto uso de las palabras homófonas y homónimas, por mencionar algunas.

El uso excesivo de los emojis han encarecido de una forma significativa el uso del lenguaje, sustituyendo el lenguaje escrito por un lenguaje pictográfico, que cada vez se es más común entre las conversaciones en los aparatos digitales usados por los adolescentes, trayendo como consecuencia un lenguaje con estructura deficiente, no sólo en su forma sino también en su contenido.

El uso constante, así como su fácil acceso a la información ha traído consecuencias en los adolescentes tales como el creer que cualquier página de internet les muestra la información verídica, sin contraponer información de diversas fuentes ya sea digitales o físicas, en donde a mención de ello resalta de igual forma que la búsqueda de información se ha centrada por comodidad sólo en la información cibernética y ya no en los libros de texto o especializados en los temas que ellos necesitan conocer.

Se resalta así mismo que el uso de las redes sociales ha desencadenado en algunos centros educativos, incluida la escuela en donde se labora actualmente; misma en donde se llevó a cabo el proyecto de intervención pedagógica, conflictos entre adolescentes, por retos que están de moda en las plataformas digitales, comentarios e imágenes, que concluyen en conflictos entre compañeros del salón de clases, de otros grupos incluso otros grados escolares, generando bullying o bien cyberbullying, situación latente en los centros escolares.

Y no es que por lo antes mencionado sea incorrecto el uso de las TIC en la enseñanza de los saberes dentro de las instituciones educativas; sino más bien, que el docente debe estar consciente de las debilidades que el uso de ellas puede generar en los alumnos, ya que a consideración de ello debe adecuar estrategias que le permitan llevar por buen camino el aprendizaje de los estudiantes y no dejar de lado los puntos tratados en líneas anteriores, tales deben ser entendidos como desafíos a considerar como costo del uso de la tecnología, por lo que a continuación se mencionan los resultados obtenidos en el aprendizaje con el apoyo del uso de los *videoblogs*.

El aplicar estrategias de enseñanza y aprendizaje, llevando a cabo el análisis correspondiente de ellas, son de suma importancia en la práctica docente, pues permite ampliar el panorama del docente al planificar los contenidos históricos, ajustando su intervención en el aula mediante las características particulares y generales del grupo, centrándose principalmente en su proceso de aprendizaje, así como en sus áreas de oportunidad en el manejo de contenido histórico y sus alcances por medio de las estrategias implementadas.

Por medio del uso de los *videoblogs* se modificó el estilo de planificación didáctica, partiendo del uso del proyecto para conseguir motivar a los alumnos y generar aprendizajes de los contenidos históricos, logrando en 32 de 35 alumnos del grupo 3° "D" generar un *aprendizaje significativo*, verificado al finalizar el proyecto por medio del escrito tipo ensayo y del proceso de evaluación que permitió tomar en consideración la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación para medir el nivel de desarrollo del aprendizaje significativo obtenido en la rúbrica valorativa.

Buscar generar en los alumnos aprendizajes significativos exige de un docente preparado, con dominio de contenidos históricos y sobretodo con un pensamiento crítico, analítico y reflexivo; que permita a los alumnos el adecuado acompañamiento en el proceso de aprendizaje, pero sobretodo de un docente a la vanguardia que conozca y comprenda las características y necesidades de los alumnos, los retos que enfrenta en la sociedad, así como los cambios que enfrenta como adolescente, para así planificar estrategias y actividades que permitan día a día ir fortaleciendo las habilidades y competencias propias de la asignatura, con la finalidad de hacer el conocimiento útil para ellos y como sujetos históricos inmersos en una sociedad que demanda jóvenes analíticos, críticos, con valores y que ejerzan una ciudadanía responsable e informada, que amen y valores su Historia y tradiciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ausubel, D. (1983) Psicología educativa: Un punto de vista cognitivo. México: Trillas.

Bourdieu P. y Passeron, C. (1996) La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Distribuciones Fontamara

Carretero 1989 Carretero, Mario et al. (1989), La enseñanza de las Ciencias Sociales, Madrid: Visor.

Casanova, M. A. (1998) La evaluación educativa Escuela básica. SEP-Cooperación Española, Fondo Mixto de Cooperación. Técnica y Científica México-España.

Castells, M. (1997) La era de la información (Vol. 1) Economía, sociedad y cultura. La sociedad red. Madrid, España: Alianza Editorial.

Castells, M. (2001) La galaxia Internet. Barcelona, España: Areté

Dewey, J. (1938) Experiencia y educación. Buenos Aires: Losada.

Díaz, F. (2003) Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5.

Fierro, C. & B. Fortoul & L. Rosas (1999). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción. México: Paidós.

Latorre, A. (2003) La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. España: GRAO.

Marzano, R. J. (2001) Designing a new taxonomy of educational objectives. Experts in Assessment Series, Guskey, T. R., & Marzano, R. J. (Eds.). Thousand Oaks, CA: Corwin.

Nickerson, R., Perkins, D. y Smith, E. (1987) Enseñar a pensar: Aspectos de la aptitud intelectual. Barcelona: Paidós Ibérica.

Secretaría de Educación Pública. (2011) "El desarrollo del pensamiento histórico en los alumnos de Educación Básica" en Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. México: SEP.

https://estudiantes.elpais.com/descargas/Consejo_VideoBlog.pdf (recuperado el 04-05-18) S/A El país de los estudiantes XVII EDICION consejos periodísticos "El videoblog".

<http://www.um.es/glosasdidacticas/gd16/03torres.pdf> (recuperado el 04-05-18)

Lola Torres Ríos. Glosas didácticas revista electrónica internacional. La influencia de los blogs en el mundo de ele no 16 invierno 2007.

CONCEPCIÓN DE TIEMPO HISTÓRICO DE LOS ALUMNOS DE UN CENTRO DE EDUCACIÓN EXTRAESCOLAR (CEDEX) DE LA CIUDAD DE MÉXICO.

Autores: Andrés García Escamilla, Ximena Shui-En Lara Ramírez

RESUMEN:

La presente investigación busca demostrar si el programa de estudios de los Centros de Educación Extraescolar (CEDEX), un subsistema semi-escolarizado dirigido hacia jóvenes y adultos que buscan concluir con su educación básica, responde a la población al que va dirigido, basándonos en la asignatura de "Familia, comunidad y sociedad". Esta investigación fue realizada a través de observaciones de clase no participativas, para las cuales se desarrolló un diario de campo; un cuestionario que fue aplicado a los alumnos; además de ser analizada la currícula escolar. Nuestra principal categoría de análisis para establecer si existía dicha correlación entre la población y los objetivos que se establecen en la currícula, fue la de *Tiempo Histórico*, entendiéndolo como un metaconcepto, del cual retomamos los conceptos de precisión fáctica, cambio y continuidad. Mientras que, para conocer a profundidad a los alumnos en aspectos como deserción o motivación escolar, se realizó una entrevista a un grupo focal. Además, observamos que hay otros factores que influyen en el proceso de aprendizaje de la Historia, como el hecho de que no cuenten con un libro de texto pertinente para su currícula. Nuestra investigación pretende ser el punto de partida hacia un cambio en la didáctica de la Historia para estos centros.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia, Estudio de casos, Análisis curricular, Características del estudiante, Educación básica de adultos.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación busca conocer la noción de tiempo histórico que tienen los estudiantes de secundaria de un Centro de Educación Extraescolar (CEDEX). Dicho interés surge al percatarnos de que la población que acude a estos centros son jóvenes que han sido rechazados de otros subsistemas de secundaria y que han sido marginados de la atención de las autoridades correspondientes al mostrar poco interés por la creación de planes de estudio pensados en la población que estudia en estos Centros, así como de materiales que ayuden a los alumnos en su proceso de aprendizaje.

Las pocas -o nulas- investigaciones sobre este subsistema nos ha hecho interesarnos por el estudio de la noción de Tiempo Histórico de este grupo, puesto que creemos que puede ayudar a dar luces para un posterior cambio en la enseñanza de la Historia en las que se ajusten a la realidad de su población.

Nuestra investigación se trata de un estudio de caso de un Centro de Educación Extraescolar que se ubica en el norte de la ciudad de México. Estos centros de educación básica tienen presencia en toda la República Mexicana, los cuales están dirigidos a jóvenes y adultos en modalidad semi-escolarizada en donde se les brinda la posibilidad de concluir la educación básica completa en dos años. Se considera que al egresar del CEDEX, los alumnos han adquirido los conocimientos necesarios para obtener su certificado de Primaria o Secundaria, dependiendo de lo que se esté estudiando, además, esto 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, párr. 1), 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.

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 sólo 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.

Nuestra investigación se encuentra dividida en cuatro apartados, el primero de ellos busca dar cuenta de lo que entendemos por *tiempo histórico* y cómo es que este concepto nos auxilia para resolver nuestro problema de investigación, en el segundo apartado abordamos la metodología que empleamos a lo largo de la investigación, así como los instrumentos y técnicas que nos permitieron la recolección de información y que se volvieron auxiliares en el posterior análisis y procesamiento de la misma. En el tercer apartado se realiza la presentación de la información recabada y los resultados de los instrumentos a través de representaciones gráficas y en el último apartado, mostramos las conclusiones del análisis y los posibles aportes para futuras investigaciones.

Al ser la currícula de los CEDEX una adaptación de la del sistema escolarizado provoca que no responda a las necesidades de la población que ahí asiste a clases y que además no cumpla con los objetivos que se propone este subsistema en general, a esta situación debe sumarse el no contar con un libro de texto que sirva de apoyo para continuar con la educación en casa y modos de evaluación que no están acorde al estudiantado. La concepción de tiempo histórico de los estudiantes revela que la enseñanza de la Historia en los CEDEX debe plantearse en nuevos términos que comprendan la realidad de las aulas y no el ideal de las mismas.

2. TIEMPO HISTÓRICO

2.1 Concepto para definir el problema de investigación

El concepto principal que nos ayuda a la resolución de nuestro problema de investigación es Tiempo Histórico. Mikel Asensio, Juan Ignacio Pozo y Mario Carretero consideran que el tiempo histórico es un *metaconcepto* 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.” (1989:133)

Cabe acotar que no hay un consenso de los conceptos que conforman este *metaconcepto*, pues investigadores como Pedro Miralles Martínez y Cosme Gómez Carrasco proponen una categorización de los conceptos en primer y segundo orden. En el primer orden nos arrojan conceptos que nos ayudan a dar una descripción de los procesos históricos, este orden se conforma por la cronología y la precisión conceptual/factual; mientras que en el segundo orden nos presentan conceptos que nos ayudan a explicar los procesos históricos, está conformado por la relevancia histórica, las fuentes/evidencias, cambios y continuidades, causas y consecuencias, perspectiva histórica y dimensión ética (2016: 15-26).

Por otra parte, Laura Valledor propone una división de seis conceptos, algunos de los cuales tienen a su vez subdivisiones. Los conceptos que propone la autora son: Cronología, que está conformada por las unidades temporales convencionales, que implica identificar en el pasado las sucesiones lineales dentro de las convenciones culturales, por ejemplo, antes y después de Cristo, pero también de manera cronológica, como los siglos, milenios y fechas. El siguiente concepto es la *Periodización*, que es la individualización de una serie de aspectos de un proceso social,

que son diferentes a los que existían antes y a los que existirán después. El otro concepto es el de *Cambio*, que es el movimiento que se produce en el seno de una sociedad y la modifica; después está el de *simultaneidad* que divide en dos, el producido en distintas culturas durante el mismo tiempo y las que se dan al interior de una misma sociedad en distintas dimensiones como la religiosa, económica y política.

Además del concepto de *Continuidad o permanencia* entendido como el conjunto de fenómenos históricos que más se reducen al cambio y a su vez actúan como constantes de las transformaciones a su alrededor. Por último está el concepto de *Duración* que se subdivide en tres partes, la primera es el “tiempo corto” que es el más fijado en la conciencia de las personas, pero es el que menos explica, la autora lo denomina como el tiempo del acontecimiento, el segundo es el “tiempo medio” también nombrado cíclico en el que se engloba un período de hasta cincuenta años, y por último el tiempo de “larga duración” que es el tiempo inmóvil, el de las estructuras y de las permanencias. (2013: 3-12)

Por su lado, Ángel Blanco Rebollo propone la división de este *metaconcepto* en once conceptos. El primero es el de la *Datación o cronología* considerada como la forma precisa de medir el tiempo con el objetivo de establecer límites claros y definidos a la actividad humana. El segundo concepto es el de *Sucesión*, que es la ordenación de los acontecimientos según un antes y un después que se muestra de manera lógica y progresiva. El siguiente concepto es la *Simultaneidad*, que la describe como la realización de un hecho que está ocurriendo al mismo tiempo en otro sitio. El concepto número cuatro es el de *Permanencia*, que es un fenómeno que se resiste al cambio y al progreso manteniendo inalterables sus esencias más importantes. Un concepto más en la lista de Ángel Blanco es el de *Secuenciación*, lo define de la siguiente manera: acción emprendida en un momento determinado y que tiene continuación posterior en un tiempo impreciso no muy lejano. Los acontecimientos se suceden de forma ordenada en la línea del tiempo y facilitan la comparación entre dos situaciones

relacionadas entre sí. El concepto número seis es Continuidad, es decir, los hechos o estructuras que se extienden en el tiempo y conservan sus rasgos sin transformaciones excesivas, la situación se modifica por efecto de un cambio brusco, una crisis o una revolución. A continuación, presenta el concepto de *Cambio*, que lo define de la siguiente manera: acontecimientos o situaciones que han sufrido una transformación en el tiempo y han provocado el nacimiento de nuevos sistemas. Esta modificación altera el curso de las cosas y origina el surgimiento de un periodo distinto, incluso opuesto, en el que la colectividad se organiza de un modo diferente al realizado hasta ese momento. La siguiente definición la consulta en el Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española, *Duración*: "tiempo que transcurre entre el comienzo y el fin de un proceso", en este caso lo divide como según la propuesta de Braudel, en tres: duración corta, duración media y duración larga.

El siguiente concepto es *Periodización* que se caracteriza por la división de la historia en unidades de tiempo más pequeñas que tienen una coherencia interna de los acontecimientos que individualizan el periodo. El décimo concepto es *Causalidad*, entendido como los motivos que explican el origen de un proceso o un hecho histórico. Por último está el concepto de *Empatía*, que es la reconstrucción del pasado a fuerza de imaginarlo desde el presente (2008:77-88).

Como podemos percatarnos, hay conceptos que son constantes en las tres propuestas que aquí retomamos como cronología, cambio, continuidad, periodización y duración, mientras que hay otros que son poco comunes como los propuestos por Ángel Blanco Rebollo de *causalidad y empatía*. Es por eso que hemos decidido retomar los conceptos de *precisión fáctica, cambio y continuidad*, ya que son parte de los conceptos recurrentes en las propuestas que revisamos.

Consideramos que la definición dada por Mikel Asensio, Juan Ignacio Pozo y Mario Carretero de Tiempo Histórico es la más pertinente para nuestra investigación, aunque no haya un acuerdo

de los conceptos que construyen a este *metaconcepto*. Concebirlo de esta forma nos hace ser conscientes de la complejidad del Tiempo Histórico y que para estudiarlo lo podemos diseccionar en las diferentes partes que lo conforman o bien retomar algunas de sus partes, como es nuestro caso.

2.2 Nuestro problema bajo el concepto Tiempo Histórico

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". Para nuestra investigación, el bloque que nos corresponde es el de "Familia, comunidad y sociedad" en donde se encuentran englobadas las asignaturas de Historia, Geografía, así como la de Formación Cívica y Ética. Hay que realizar un rastreo de la manera en que su población 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 algo inconexo, es decir, como una serie de acontecimientos que ante sus ojos no tienen una clara secuencia temporal como lo menciona Pagés y Santisteban (2008).

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

Hemos decidido retomar tres operadores temporales que consideramos que nos serán de gran utilidad para conocer la noción

de Tiempo Histórico en los CEDEX: *precisión fáctica, permanencia y cambio*, la primera entendida como los datos, fechas, lugares, nombres, personajes y conceptos que son parte fundamental para la comprensión histórica, y el segundo, comprendido como los elementos, aspectos o características de las sociedades que se mantienen constantes, aunque no iguales, a pesar del transcurrir del tiempo. El cambio se ve manifestado al preguntarse cuáles de las condiciones se transformaron y conformaron otras nuevas.

Con los tres conceptos anteriores, según la propuesta de Pedro Miralles Martínez y Cosme Gómez Carrasco (2016), estaremos estudiando los dos órdenes (descriptivo y explicativo) en los que divide al tiempo histórico, lo cual nos permitirá conocer su concepción de Tiempo Histórico y saber si el plan y programa de estudio que tienen responde a ello.

3. SELECCIÓN DE METODOLOGÍA Y RELACIÓN CON EL PROBLEMA

Decidimos retomar a los autores David Rodríguez Gómez y Jordi Valldeoriola Roquet y su libro *Metodología de la investigación*, del cual decidimos hacer uso de las categorías que plantean para determinar la metodología, el tipo de investigación y algunos criterios que plantearemos a continuación.

Nuestra investigación tendrá una metodología constructivista (cualitativa), ya que es un estudio de caso que se desarrolla en campo y la finalidad que persigue es ser una investigación aplicada. El alcance de la investigación es transversal, ya que las observaciones fueron diacrónicas, es decir, que buscan sobre todo, ser descriptivas por el poco conocimiento que se tiene de este subsistema, por esto último, el carácter que tiene es cualitativo. La concepción que se tiene del fenómeno educativo es ideográfica, ya que no pretendemos generalizar a partir de lo observado, por lo que nuestra orientación es el descubrimiento y su amplitud es microsociológica.

Hemos elegido como parte de nuestra metodología las observaciones en clase, análisis de currícula, cuestionarios y entrevista a un grupo focal. También emplearemos una matriz de análisis para triangulación de resultados.

3.1 Descripción de técnicas e instrumentos de recolección de información

- Observaciones de clase. Se realizaron cinco observaciones de clase no participativas, para las cuales se desarrolló un diario de campo para que las observaciones se centraran en nuestro problema de investigación y no se dispersaran entre la multitud de cuestiones observables. Las categorías que retomamos para observar son los conceptos que anteriormente desarrollamos: *precisión fáctica, cambio y continuidad*.

- Cuestionarios para alumnos. Hemos diseñado un cuestionario que fue aplicado a los estudiantes del nivel secundaria. Este consiste en siete preguntas, las respuestas son cerradas y cada pregunta tiene cinco opciones de respuesta. Hemos decidimos otorgarle dos preguntas a cada una de las categorías (*precisión fáctica, cambio y continuidad*) buscando indagar su concepción de Tiempo Histórico, la última pregunta hace alusión al uso de recursos de materiales audiovisuales en el aula. Es importante aclarar que hemos hecho un cambio en el lenguaje para que sea claro el entendimiento de las preguntas por parte de los alumnos.

- Análisis de la currícula. A través de la currícula del 2018, que es la que se encuentra en vigor en los CEDEX, se pretende identificar en los aprendizajes esperados del eje de "Civilizaciones", que fueron los temas que se abordaron en clase, el cómo se desarrollan dichos conceptos en los programas, es decir, nuestras categorías son de nueva cuenta *precisión fáctica, cambio y continuidad*.

- Guión para grupo focal. Debido a que el grupo de estudiantes en el CEDEX es pequeño, hemos creído conveniente que se desarrolle una entrevista en un grupo focal. A diferencia de la información que

hemos tratado de obtener en otras herramientas, en esta se busca conocer las condiciones generales de la población que acude a este centro, la pertinencia radica en que, de acuerdo a nuestra hipótesis, la currícula en relación a la noción de tiempo histórico no corresponde a la población que acude a estos Centros educativos, entonces es necesario conocer a los alumnos que ahí estudian.

- Matriz de análisis. La utilizaremos para realizar la triangulación de los datos obtenidos a través de los cuestionarios, las observaciones de clase y el análisis de la currícula. Por lo que nuestras categorías de análisis serán los mismos conceptos que hemos planteado en nuestras herramientas.

En el caso de los cuestionarios se les pidió a los estudiantes que colocaran sus nombres y edades con la finalidad de tener un control de la información. En las instrucciones de dicho cuestionario les fue aclarado que no tendría un impacto en la calificación de sus exámenes globales. Para las observaciones de clase les fue solicitado a los directivos y profesor el correspondiente permiso para que fuera grabado el audio. Por último, en el grupo focal les fue informado a los participantes el motivo de la investigación, así como el permiso para grabar audio.

3.2. Resultados de validación de los instrumentos

El cuestionario que se aplicó a los estudiantes del CEDEX fue debidamente piloteado, en este caso se recurrió a cinco estudiantes externos al sistema del CEDEX de entre 15 y 18 años. Dicho pilotaje nos llevó a la modificación de lenguaje que dificultaba la comprensión de las preguntas y que modificaba la respuesta hacia las mismas.

El diario de campo también sufrió modificaciones conforme se fueron llevando a cabo las observaciones en el aula, ya que apartados como el empírico y la sección de dudas fueron agregados posteriormente, al considerarlos necesarios para anexar cuestiones relacionadas con la población que no tenían relación directa con la noción de Tiempo Histórico.

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Las últimas reformas que se han hecho a los programas de estudio en la educación básica, 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 con el resto es que para los CEDEX no ha sido editado un libro de texto, ya que utilizan materiales de otro sistema de educación como la Secundaria a Distancia para Adultos (SEA).

La Secundaria a Distancia para Adultos (SEA), 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 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 del sistema SEA y, aunque las asignaturas lleven el mismo nombre, los contenidos no son los mismos, es por eso que son denominados como "libros de apoyo". 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 sólo 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.

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

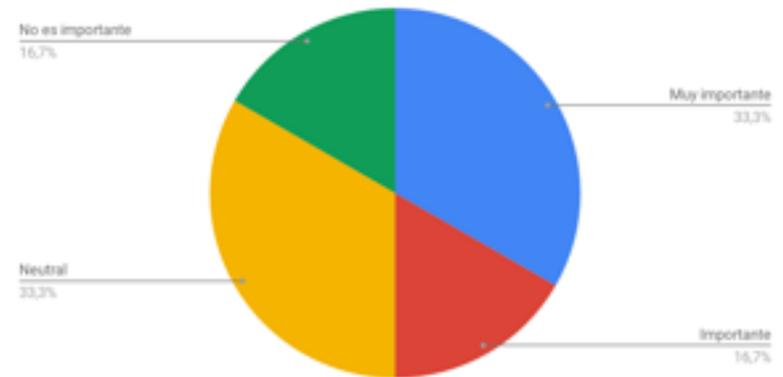
muestra una diferenciación entre los aprendizajes esperados tanto en nivel inicial como en nivel avanzado de primaria y secundaria, es decir, los temas no cambian de acuerdo a los niveles, sino que la profundización de los aprendizajes entre uno y otro nivel son distintos. Dentro del programa del 2018 se propone 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. Como se puede observar, no se refleja una preocupación por conocer las circunstancias sociales y familiares de la población que acude a los Centros de Educación Extraescolar.

A continuación presentamos el análisis que hicimos de los conceptos a partir del vaciado de información que llevamos a cabo en la matriz de análisis con el fin de realizar una triangulación de los datos obtenidos por los diversos instrumentos utilizados, además fueron anexadas las gráficas de los resultados del cuestionario a los alumnos.

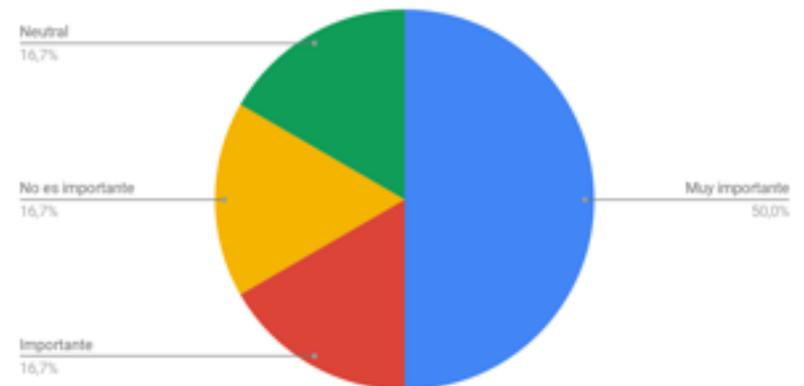
- Precisión fáctica: a pesar de que en los aprendizajes esperados de la currícula se pone énfasis en la ubicación espacial y temporal, así como en la definición de conceptos que son auxiliares para el entendimiento del proceso histórico de la conformación de las civilizaciones, tanto europeas como las surgidas en el territorio nacional, podemos observar que en las clases, el interés prioritario es el ubicar geográficamente los principales asentamientos de cada civilización, pero la ubicación temporal es dada por el profesor a través de marcadores ambiguos como lo puede ser la frase "hace un montón de años", además es pertinente aclarar que durante

las cinco observaciones que realizamos la definición de conceptos no fue abordada. Lo anteriormente mencionado se refleja en el cuestionario aplicado a los alumnos en el que se le dio mayor importancia a la ubicación geográfica y temporal para el estudio de la Historia en comparación a la poca importancia que se le dió a los conceptos en el estudio de la Historia.

¿Cuál crees que es la importancia de los conceptos en el estudio de la asignatura de Historia?



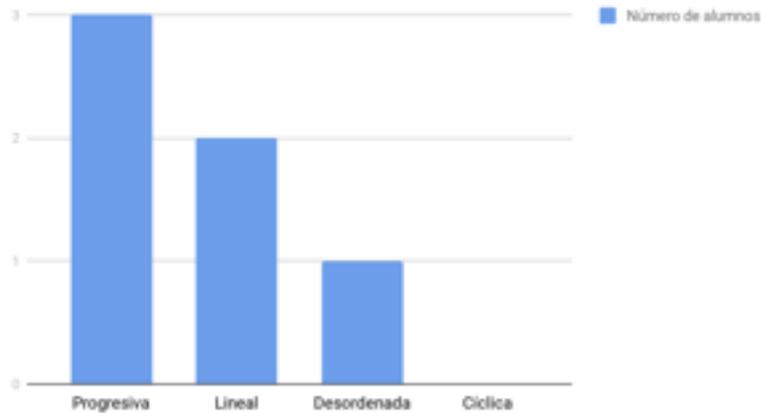
¿Cuál crees que es la importancia de las fechas, lugares y personajes en el estudio de la asignatura de Historia?



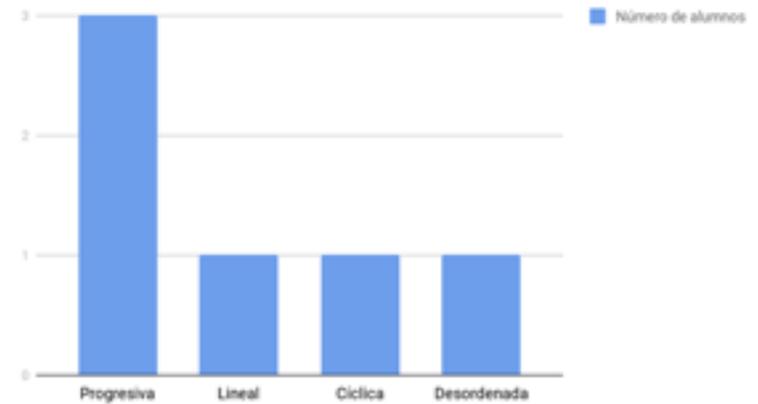
- Cambio y continuidad: hemos decidido anidar estos conceptos, pues creemos que al ser complementarios se facilita su explicación. En el programa se hace énfasis en reflexionar sobre las diferencias

culturales entre españoles e indígenas en la época de la conquista y la realización de comparaciones de diferentes fuentes históricas de la vida del México Antiguo para que los alumnos puedan identificar cambios, pero como ya lo hemos mencionado con anterioridad, en las clases se pone más énfasis en la precisión geográfica que en la precisión temporal, por ejemplo, en clase, el profesor ubica en el mapa de la República Mexicana los centros urbanos más importantes de las civilizaciones mesoamericanas, todas en un mismo mapa y al mismo tiempo, dando a entender que las civilizaciones más antiguas como los Olmecas pudieron ser contemporáneas de las civilizaciones que tuvieron contacto con los españoles como los Mexicas. La inconexión temporal del conocimiento histórico se ve reflejada en el cuestionario aplicado a los alumnos. Generalizando un poco, la mayoría consideran que la manera en que se desarrollan las sociedades en el pasado es diferente a como se desarrollan en el presente, es decir, la concepción que tienen del devenir histórico es de constante cambio. Cabe destacar que ninguno de los alumnos eligió la respuesta "cíclica" en la pregunta "¿Cómo crees que se desarrollaron las culturas en el pasado?", sin embargo, en la pregunta "¿Cómo crees que se desarrolla nuestra sociedad en el tiempo?" sí obtuvo respuesta en la opción "cíclica", esto nos refiere a que ven reflejado en su presente hechos de su pasado.

¿Cómo crees que se desarrollaban las sociedades en el pasado?

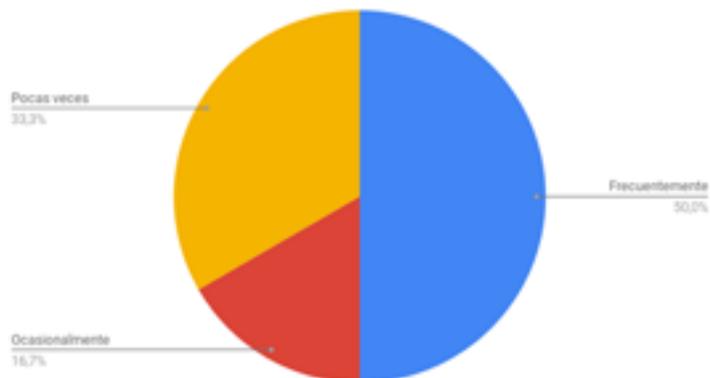


¿Cómo crees que se desarrolla nuestra sociedad en el tiempo?



- Por otra parte, cuando hablamos de continuidad, en la currícula se busca que el alumno reconozca las aportaciones y el legado jurídico, político y cultural de las civilizaciones occidentales, aunque en clase solamente se destacan los nombres y la ubicación geográfica de las principales ciudades pero no sus aportaciones, por ejemplo, la currícula plantea que se deben estudiar las civilizaciones griega y romana, aunque el profesor se centró más en la cultura babilónica, sus construcciones y aportes. En el cuestionario aplicado a los alumnos se les preguntó si consideraban que la relación del pasado con el presente se da a través de los hechos o de las ideas y obtuvimos por respuesta que es más fácil establecer una relación con el pasado desde el presente a partir de ideas y no de hechos.

¿Crees que en el presente hay ideas que provienen del pasado?



Se hace notar que en la currícula hay una especial atención en mostrar el legado que dejaron las civilizaciones occidentales (Grecia y Roma), en cambio, no se muestran las continuidades que tuvieron las civilizaciones mesoamericanas después de la conquista, ya que solamente se reflexiona sobre las diferentes culturas que existen en el México de hoy. Es muy probable que por los referentes temporales impartidos en la clase, los alumnos puedan llegar a pensar que las culturas sobrevivientes tengan las mismas características que las civilizaciones precolombinas.

Durante el transcurso de nuestra investigación tuvimos algunos problemas que no teníamos contemplados, los cuales tienen consecuencias en los resultados de nuestra investigación. En primer lugar, los problemas conductuales, factor que nos llevó a centrar nuestra atención en la población que acude al CEDEX. En segundo lugar, la problemática a la que se enfrenta el profesor al no contar con los recursos didácticos necesarios para dar la clase como lo son mapas, imágenes, etcétera, aunado a lo anterior, pudimos percatarnos de lo fundamental que es, en un sistema semiescolarizado, contar con materiales de apoyo para la clase que estén elaborados según los planes de estudio vigentes, como lo sería un libro de texto editado para estos centros.

5. CONCLUSIONES

Recordemos el objetivo de nuestra investigación: estudiar la noción del Tiempo Histórico en los alumnos del CEDEX a través de tres categorías de análisis (*Precisión Fáctica, Cambio y Continuidad*) para conocer si la currícula está pensada para la población que acude a esos centros y si tiene relación con lo que pasa dentro del salón de clases. Con el análisis de nuestros resultados podemos afirmar que:

- Se presenta una preferencia por establecer una ubicación geográfica, temporal y de personajes para el entendimiento de la historia, dejando fuera 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 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 puedan llegar a establecer pasado-presente, son a través del plano de las ideas, es decir, del legado del pensamiento, no así con los procesos materializados. En este sentido nos surge la pregunta ¿cómo hacer que los alumnos puedan generar una relación pasado-presente a través de los hechos?

El reto de resolver esta pregunta, creemos, radica en cambiar las formas en las que se evalúa, pues los exámenes no siempre son prueba fehaciente del entendimiento total de un tema, por ejemplo, las "Civilizaciones". La adaptación del programa de estudio del sistema escolarizado es otra dificultad que surge, pues pensamos que un sistema semiescolarizado debe tener un plan de estudios completamente diferente, que persiga otro tipo de

objetivos y que esté pensado para el tipo de población que asiste a los CEDEX.

Esta investigación está contemplada para ser el punto de partida hacia un cambio en la didáctica de la Historia para estos centros, pues creemos que futuros investigadores podrán crear algunas propuestas para dicho fin, además que este trabajo es el primer estudio que se hace del CEDEX, pues en la búsqueda de bibliografía no hemos encontrado algo relacionado con este sistema. Con esto, sistemas marginados como lo es el CEDEX son traídos a las investigaciones de los estudios de nivel secundaria y el hecho de que se introduzcan como objetos de investigación frena, en cierta medida, la marginación de la cual han sido objeto.

BIBLIOGRAFÍA

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*, (número 7), pp. 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*, (número 7). pp. 77-88.

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*. (número 15) pp. 15-26.

Pagès, J. y Santisteban, A. (2008) Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. En Jara, M. A. (coord.) *Enseñanza de la Historia. Debates y propuestas*. Nuequén: Editorial de la Universidad Nacional del Comahue, pp. 95-127.

Rodríguez Gómez, D. y Valldeoriola Roquet, J. (2014) *Metodología de investigación*, Barcelona: Universidad Abierta de Cataluña, pp. 82.

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:autor.

_____, (2018). "Familia, comunidad y sociedad." en Aprendizajes clave. Adecuación para personas jóvenes y adultos de los Centros de Educación Extraescolar (CEDEX). México:autor.

_____, (2018). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México:autor.

_____, (2019). Qué hacemos Adultos. Recuperado de: https://www2.sep.df.gob.mx/que_hacemos/adultos.html

_____, (2019). SEA. Recuperado de: <http://sea.sep.gob.mx/>

Valledor, L. (2013) La comprensión del tiempo histórico en estudiantes chilenos. En *Enseñanza de las Ciencias Sociales* (número 12), pp. 3-12.

LA FORMACIÓN INICIAL EN LA METODOLOGÍA SITUACIÓN-PROBLEMA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Autores: Roberto Leyte Rodríguez coal1971@gmail.com y María de Jesús Yolanda Tapia Torres madeje_yola@yahoo.com.mx

RESUMEN

Este documento presenta la experiencia obtenida en la metodología de Situación-Problema de la formación inicial de docentes de educación secundaria para la enseñanza de la historia, propuesta del Dr. Alain Dalongeville y recuperado en México por la Dra. Graciela Fabián. El texto se desarrolla a partir del enfoque cualitativo de Kemmis (1989) a través de la metodología de investigación-acción en cuatro fases; planificación, acción, observación y reflexión. Primero se realiza un diagnóstico acerca de los conocimientos previos, segundo se procede a planificar la propuesta, se plantea la acción, tercero se registra la observación y por último se hace una reflexión de los resultados obtenidos. Se recupera la información a partir de la planificación didáctica, el registro de observación no participante y los informes de los docentes en formación.

Palabras clave: Formación inicial, metodología, situación-problema, enseñanza, historia.

INTRODUCCIÓN

La formación de docentes en la Escuela Normal de Zumpango a lo largo de aproximadamente cuarenta y cinco años ha sido un tema de discusión entre los formadores, una de sus

dificultades ha sido la de formar en planes de estudio distinto. En el año dos mil dieciséis surge la primera convocatoria para la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Historia, plan de estudios 1999 y, en el año dos mil dieciocho la convocatoria para la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia para Educación Secundaria, plan de estudios 2018. En este sentido, el reto de la formación radica en desarrollar campos formativos y trayectos formativos respectivamente. Ante tal panorama, el formador tiene ante sí un problema fundamental, en el ¿qué hacer? en la formación de docentes para la generación y aplicación del conocimiento es sustancial la reflexión de la práctica.

Y en efecto, el acto de conocimiento ya no tiene por objeto responder a la pregunta que se plantea el practicante dentro de su práctica (ya sea enseñante, educador administrador escolar, etc.): “¿Qué hacer?”, ni por lo tanto elaborar un tipo de saber que sería un “saber que hacer”, sino un saber sobre la acción educativa tal como ésta se lleva a cabo, para comprender sus finalidades, sus juegos, sus modalidades y condiciones (Ferry, 1987, pág. 31).

La acción educativa como saber se vincula con la capacidad del docente en formación para dar respuesta a las necesidades educativas de la estudiante de nivel secundaria y, dicho saber hacer es complejo ante las situaciones de la realidad del contexto en que se pretende desarrollar, construir o reflexionar el conocimiento.

La acción educativa vinculada a la competencia es el reflejo del conocimiento construido durante la formación y este a su vez expresado en la realidad de la práctica educativa. La competencia es el motivo en la formación de los futuros docentes en educación secundaria con especialidad en historia, para lograrlo se plantea que los cursos o asignaturas estén encaminadas a lograr el perfil de egreso con competencias genéricas, profesionales y disciplinares.

Formar docentes en educación secundaria con especialidad en la enseñanza y aprendizaje de la historia es sin duda enfrentar las

situaciones que surgen en la práctica educativa que realizan los docentes en formación, realidades que son compartidas en la reflexión y análisis de la misma. En ella se expresan preocupaciones en donde lo que se planifica en muchos los casos no se dieron los resultados esperados de lo que se planea. Sin duda, la mayor preocupación, tanto del formador como del que ésta en formación, son los resultados, los cuales no son los óptimos. Ante este panorama, es fundamental la evaluación que se haga de la práctica; desde el diagnóstico hasta la aplicación de la misma planificación, identificando primero, si el diagnóstico fue construido a partir de la realidad, en el caso del docente en formación y del formador, en cuanto si el acompañamiento realizado fue adecuado a las necesidades teórico-metodológico y, no caer en el modelo tradicional de la formación que se caracteriza por ser pasivo en la práctica educativa, esto limita resolver las necesidades educativas de quienes lo necesitan.

En el enfoque tradicional de la formación docente, muy común en nuestras instituciones, subyace la creencia de que cualquier docente puede desempeñar tareas de formador sin ningún tipo de entrenamiento previo. Su “saber hacer” es suficiente para considerar que “sabe formar” (Vaillant y Marcelo, 2015).

Las dificultades en la formación de docentes es difícil porque al menos hay que saber distinguir entre el hacer y el formar, el primero se considera como el docente que saber hacer muchas cosas, es decir, un estuche de monerías, pero que queda lejos de ese saber hacer vinculado a las competencias genéricas, profesionales y disciplinares. Mientras que el segundo se enfoca precisamente en lo que se plantea en un plan de estudios, sin embargo, es fundamental realizar un proceso analógico entre los dos, es decir, hay que considerar el saber formar para saber hacer de manera interrelacionada, de tal manera que, el formador sabrá acompañar al docente en formación en su saber hacer de la práctica educativa, colocándolo en el accionar de sus competencias a desarrollar.

Formar para la docencia requiere del comprender las preocupaciones que presentan los docentes en formación al mostrar los resultados obtenidos de su práctica educativa. En algunos se muestra un panorama desalentador cuando se reflexiona sobre las situaciones que no fueron óptimas en relación a lo planeado. En este sentido, el docente en formación muestra su preocupación entre ser o no ser, esto en cuanto a las situaciones reales que tendrá que enfrentar durante treinta años las complejidades en la formación de estudiantes del nivel básico.

DIAGNÓSTICO

La formación de docentes se inicia con conocer los aprendizajes previos que han obtenido en el contexto de la docencia, específicamente en la planificación que se realiza antes de llevar a cabo la práctica educativa. La manera de indagar los conocimientos es a partir del diagnóstico, este es concebido como el recoger y analizar datos para evaluar problemas de diversa naturaleza REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.2 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [23/09/2019].

Para saber el estado de conocimientos, se procedió a dialogar con once docentes en formación acerca de lo que ellos utilizaban para elaborar su planificación para su jornada de práctica educativa. Algunos de ellos expresaron su preocupación por las confusiones que tenían acerca de cómo planificar, los recursos didácticos, la evaluación, y sobre todo, en lo metodológico para la enseñanza de la historia en educación secundaria.

Las expresiones que más fueron mencionadas fueron “no sé cómo planear”, “usted nos puede orientar en la planificación”, “para mí es difícil planear”, “no sé qué método utilizar”, entre otros. Al escuchar estas necesidades, en la planificación se procedió a profundizar en algunos aspectos a través de preguntas directas, por ejemplo: ¿qué se entiende por planificar?, ¿cuáles son los procesos o aspectos de una planificación? y ¿qué métodos utilizan para la generación de conocimientos?

En la primera pregunta, los docentes en formación manifestaron que planificar es una serie de pasos a seguir, es un proceso, planear actividades, es diagnosticar, emplear estrategias. La segunda pregunta se respondió que la planificación contiene una presentación, diagnóstico, estrategias, recursos, tiempo, actividades, evaluación. Las respuestas respecto al método en la tercera pregunta aducen que el método en la planificación incluye un inicio, desarrollo y cierre. Posteriormente, se solicitó a los docentes en formación presentarán en digital un ejemplo de planificación y precisamente contenía las características descritas anteriormente.

Con el diálogo y las preguntas directas se determinó que los docentes en formación carecían de recursos metodológicos para la enseñanza en educación secundaria en la disciplina de la historia. Ante este panorama de los docentes en formación surgen las cuestiones que a continuación se menciona.

¿Qué metodología proponer a los docentes en formación para su práctica educativa?

¿Cuál o cuáles metodologías determinar para su práctica?

¿Cómo orientar la metodología seleccionada?

PLANIFICACIÓN

La planificación es determinante si se considera el diagnóstico, la importancia de planificar con argumentos que coadyuven a la formación de los futuros docentes, también es esencial cuando existen necesidades académicas para lograr un impacto en la práctica educativa.

Dicho espacio sin lugar a dudas es cuando el docente en formación muestra los procesos logrados en el contexto de las competencias, acción que se evidencia en las maneras de dar respuesta a los problemas acompañando a los estudiantes de la escuela secundaria.

La planificación del curso se llevó a cabo reflexionando en la posibilidad de guiar a los docentes en formación en los aspectos teórico-metodológico a fin de mejorar la práctica educativa. En lo teórico, deconstruyendo la teoría de la historia desde el positivismo, el materialismo histórico, hasta la nueva historiografía. Aquí la reflexión de los futuros docentes en dejar de lado la postura tradicional de la historia y encaminarse hacia la investigación histórica con el uso de fuentes y métodos adaptados a los procesos del pensamiento histórico es sustancial. Este tipo de pensamiento, aunque no es expresado en los programas del plan de estudios 1999, es fundamental su inclusión en la formación, pues en el plan de estudios 2018 sí existe mención tanto del pensamiento histórico como de la conciencia histórica para la convivencia.

Pensar históricamente significa dar importancia a los hechos históricos validados a través de la fuente histórica, de la construcción de conocimientos, la adquisición de un lenguaje propio y la formación de un estilo de la docencia para la enseñanza y aprendizaje de la historia. De manera analógica al pensamiento histórico, se encuentra el tener presente en toda acción docente la conciencia histórica en donde se muestre en el actuar la competencia desarrollada para la convivencia entre los seres humanos.

La formación de docentes con especialidad en historia ha sido un reto académico sustancial, ya que el plan de estudios 1999 no corresponde a las necesidades educativas actuales, sin embargo, a pesar de ello se adecuó lo siguiente:

El primer trabajo se realizó con el análisis de textos de especialistas en historia basados en investigaciones históricas con fuentes primarias, posterior a ello se acompañó dichos textos con infografías, mapas históricos, reportes de lectura y para finalizar, con proyectos de investigación histórica tales como la creación de revistas y documentales (narración en vivo) haciendo uso del lenguaje histórico (historia del arte virreinal) y conceptos históricos (tiempo histórico, empatía, causalidad, relevancia y evidencia).

La segunda parte consistió en el trabajo metodológico de la historia, abordando los métodos globales y ABP integrado al modelo por competencias, dichas metodologías se acompañaron en todo momento del uso de fuentes históricas (documentales, textos, fotografías, esculturas, entre otros) como recurso para la enseñanza y aprendizaje de la historia en la escuela secundaria.

ACCIÓN

Uno de los elementos que se evidencian en el trabajo de la práctica educativa es la planificación por diversos métodos, espacio donde cada docente en formación realizó la elección de acuerdo al diagnóstico realizado y, en ese sentido, se priorizó y orientó en relación a la necesidad académica, por lo tanto, se diversificó el uso de métodos tanto globales como disciplinares y por competencias.

Para asegurar la práctica de los docentes en formación se propuso implementar en la asignatura el análisis y acción de métodos para enseñar historia en la escuela secundaria, dada esta necesidad se dio el tiempo de algunos contenidos para desarrollar lo sustancial; se revisaron los métodos globales y ABP del modelo por competencias, además se vinculó que cada método independientemente de su estructura se fortaleciera con fuentes históricas.

Se revisó que cada planificación respetara los aspectos de los métodos y en ese sentido se dio un giro importante al desempeño de los docentes en formación, posterior a ello se recuperó la práctica a través del análisis haciendo énfasis en lo metodológico, así como, las adecuaciones realizadas en su momento. La aportación del curso se vislumbra en dos aspectos; primero en los contenidos abordados no sólo a partir de los textos históricos, sino también en el uso de la fuente primaria consultando redes académicas por investigadores en historia, así como instituciones de prestigio que resguardan textos históricos.

Para la metodología de situación-problema se realizó el análisis del texto de la Dra. Graciela Fabián a través del trabajo en grupo,

donde los docentes en formación participaron de forma individual y voluntaria en la construcción de un ejemplo que sirviera de base a la planificación. Se seleccionó un tema de la escuela secundaria, este se abordó primero con diversas lecturas, posteriormente se identificaron conceptos históricos que fueron clave en el desarrollo hasta llegar a la secuencia didáctica. Durante la planificación se dieron algunas opiniones por escrito.

Enfocados a la metodología situación problema marca la necesidad de clarificar la dificultad para dejar la enseñanza tradicional de la historia e indagar en otras maneras de pensar los acontecimientos, en las formas de hacer historia, el reto para quienes se dedican a la docencia de la historia en cualquier nivel de estudio es necesario implementar otras metodologías que ayuden a construir una historia diferente hasta llegar a conceptualizarla de manera propia (A. L. F., 2019).

En los docentes en formación existe la preocupación por indagar en metodologías para la enseñanza y aprendizaje de la historia, esto surge en el momento de identificar la manera de planear para las jornadas de práctica educativa donde se identificaron tres componentes básicos: el inicio, desarrollo y cierre, en ese sentido se optó por plantear la metodología de situación- problema, dado que los tres aspectos antes mencionados generalizan la enseñanza de la historia y por supuesto de la planificación en la misma disciplina.

Se muestran los retos no sólo para la enseñanza de la historia, sino también para partir de metodologías propias de la disciplina. Generalizar la metodología en la enseñanza disciplinar es una equivocación, ya que, la propia disciplina de la historia tiene sus propios métodos para su estudio e implementación. Por ello en el caso de la docente en formación existe la preocupación por mirar de manera diferente la manera de abordar la historia y, más aún, en la escuela secundaria donde el planteamiento de los planes y programas de estudio se plantean de forma disciplinar, esto implica

que cada asignatura corresponde a un tipo de metodología para su enseñanza y aprendizaje.

El mayor reto, como lo menciona la docente en formación, es la construcción de una metodología propia para la enseñanza y aprendizaje de la historia, esto implicaría algunas cuestiones en el formador de docentes: ¿cómo acompañar a los docentes en formación en la construcción de metodologías propias para la enseñanza y aprendizaje de la historia? Con este cuestionamiento el formador también tiene ese reto de orientar en la construcción propia de una metodología para la disciplina de la historia, es necesario asumir la responsabilidad de indagar cuáles han sido los últimos trabajos de investigación acerca de la enseñanza y aprendizaje de la historia, como se ha trabajado en las escuelas secundarias la historia, cuáles son los métodos al que acuden los docentes titulares de historia, qué recomiendan los planes y programas de estudio vigentes, cuáles son las propuestas innovadoras que a nivel nacional e internacional se están construyendo en esta área.

Tener como tarea "realizar una formación" está justificado. Pero realizar una formación no es más que, en el mejor de los casos, una ocasión para formarse. Aunque es verdad que ninguna persona se forma a través de sus propios medios (es necesario tener mediaciones), tampoco se puede formar por un dispositivo, ni por una institución, ni por otra persona (Ferry, 1987, pág. 43).

El planteamiento de Ferry trasciende el ámbito de la formación, es decir, el formador tiene no sólo la oportunidad de acompañar al otro para formarlo, sino también la posibilidad de realizar una autoformación y de autoevaluarse sobre lo que está haciendo con el docente en formación; esto incluye su propia capacidad de formar y a su vez reflexionar sus acciones académicas, si estas han sido estratégicas y si han impactado para el logro del perfil de egreso.

La reflexión de la autoformación es la gran oportunidad de verificar si realmente se está haciendo un trabajo profesional del formador y, en ese sentido, es fundamental estar conscientes del papel que desempeña todo formador de docentes. El docente en formación también recupera las sugerencias del formador y, en el caso de la metodología de la situación problema se menciona.

La secuencia viene organizada a partir de una metodología basada en situación problema lo cual va permitir conflictuar al alumno y acercarlo a la realidad histórica poniendo en práctica el desarrollo de sus nociones históricas, así como los valores y actitudes ante la misma, se parte de la argumentación de su contexto interno y externo de la localidad el cual permite recabar puntos de referencia sobre donde habitan los jóvenes, así como los elementos que pueden ser extraíbles y apoyen a la aplicación de estrategias eficaces para llevar a cabo en el aula (P. S. J., Planificación didáctica, 2019).

158

El planteamiento en la planificación didáctica se realiza en la metodología de la situación problema propuesta que a los docentes en formación les pareció interesante e innovadora dado que, por lo menos en la institución, no se ha llevado a cabo en dicha formación. Una de las características de esta metodología es que se sitúa en la realidad histórica de los eventos a acontecimientos, el asunto es conflictuar al estudiante a través de preguntas detonantes que impliquen cuestionar si en la realidad existe o existió algún hecho histórico, si este es relevante o no habrá que hacer que el docente en formación haga suya la metodología a nivel de cognición y metacognición en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia.

Para llevar a cabo esta metodología de situación problema es necesario situar al estudiante en el evento histórico y sobre todo de conflictuar a través de cuestionamientos que impliquen la reflexión y diversos tipos de respuestas, lo que induciría a que en la historia no existe la verdad absoluta, sino que los sujetos construimos diversas formas de hacer y pensar la historia, entonces a nivel

de cognición y metacognición, los sujetos tendemos a construir la historia desde diferentes miradas, ello conlleva a pensar que la historia es construida dependiendo de los contextos sociales en que se desarrolla la actividad humana.

OBSERVACIÓN

Posterior a la planificación, se da la acción y la observación, en este caso el docente en formación lleva a cabo tal planificación a la acción a fin de llevar a la experiencia y contrastar si la metodología planteada obtiene los mejores resultados, mientras que el formador observa la acción. La observación es trascendental en toda actividad humana, que no es lo mismo ver que observar. y en ese sentido se plantea lo que implica ser un buen observador en el contexto de las aulas escolares.

El que ve no es el ojo sino el sujeto, culturalmente situado, culturalmente socializado, con más o menos experiencia o conocimiento. Es preciso aprender a mirar por el microscopio, es preciso aprender a leer una radiografía. Hay que aprender para llegar a ser un observador competente en ciencia. Hay que aprender para llegar a ser un buen observador en la vida cotidiana y hay que aprender para distinguir entre diferentes tipos de mirada. En suma: el sujeto aprende a hacer diferentes usos de sus globos oculares, y puede aprender siempre nuevas formas de mirar. Unas le son estimuladas por la cultura de sus figuras parentales, otras le son vedadas. Pero todas son resultado de aprendizajes realizados en los procesos de interacción con otros sujetos a veces situados en el mismo contexto cultural y, a veces, situados en contextos culturales diferentes (Ávila, 2004, págs. 189-199).

El que observa es el sujeto porque tiene la capacidad para hacer interpretación de lo que mira y reinterpreta la realidad, le da su propia mirada y esta se refugia en lo sociocultural donde existe la relación dialéctica entre varios sujetos, por lo tanto es racional, entonces se aduce que la observación se lleva a cabo cuando

interactúan diversos sujetos y éste registra lo que está sucediendo en el momento y lugar de los hechos o acontecimientos de la práctica educativa.

Para observar la práctica educativa de los docentes en formación se llevó a cabo el registro de observación que contiene las siguientes categorías: introducción al tema, conocimientos y preparación del tema, estructuración y orden del tema, uso formal del lenguaje, uso del material didáctico, realización del cierre del tema y evaluación de los conocimientos.

En el registro de observación se obtuvieron situaciones interesantes cuando los docentes en formación desarrollan la planificación de la metodología de situación-problema, entre ellos: se retoma la pregunta inicial de la planificación de acuerdo a la metodología de situación-problema, lluvia de ideas, video documental, imagen histórica, a través de la metodología se despertó el interés de los estudiantes, uso de la iconografía, uso del mapa histórico, la explicación lleva un orden metodológico, con la reflexión se observa la relación de los alumnos y la importancia que le dan los estudiantes al tema,, conceptualización histórica, se desarrolla un ambiente de participación, organización cronológica de los hechos, se promueve la participación,

REFLEXIÓN

El desempeño es un elemento fundamental en la formación de los futuros docentes, ya que, se evidencia el nivel de competencia desarrollado en cada unidad planteada al interior del curso, para ello, se comparte una carpeta que da cuenta de los alcances académicos obtenidos durante el curso de este semestre. Se sugiere dar seguimiento en los aspectos metodológicos, ya que, se observa que la planificación se generaliza con elementos como el inicio, desarrollo y cierre, sin embargo, es fundamental identificar y determinar que cada ciencia está provista de diversos métodos y que garantiza sin duda un trabajo eficiente tanto de enseñanza como de aprendizaje en la disciplina a trabajar. Las problemáticas

que se presentan en la práctica educativa es el tiempo, en la cual, se afirma (N., 2019) Así mismo pude observar las diversas problemáticas que se dan en el aula de clases, de esta manera tener un panorama más amplio de que estrategias implementar y que estrategias definitivamente no me serán útiles debido al tiempo. El tiempo que se destina por sesión en la escuela secundaria para la enseñanza de la historia es de cincuenta minutos, esto denota sin duda la preocupación por que las estrategias a desarrollar deberán cumplir con este espacio destinado, aquí el docente en formación deberá ser muy puntual en la distribución de sus actividades, de no hacerlo implicaría que los temas o contenidos quedarán sin realizarse de acuerdo a lo planificado, esto conllevaría consecuencias en el aprendizaje, el cual, quedaría fragmentado y esta fragmentación a su vez conduce a la incomprensión de la historia.

Ante estas aseveraciones es sustancial que los docentes en formación no pierdan de vista que el tiempo es importante, pero es aún más el pensamiento histórico, crítico vinculado a la realidad de su vida cotidiana.

De modo que para ser maestra debo priorizar los aprendizajes que favorecen el desarrollo de habilidades cognitivas en el desarrollo del pensamiento crítico y en la solución de problemas, así como fortalecer las habilidades de comunicación y de trabajo tanto individuales o en grupo que les permita comprender la realidad del mundo en que viven (P. G. B., 2019)

Los docentes en formación realizan distinciones en los aprendizajes de aquellos que son relevantes por su relación con la realidad, esto favorece la formación, no sólo se planea, desarrolla y aplica una propuesta, sino, se hace interpretación de lo que realmente favorece el pensamiento crítico.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia cada vez deben alejarse de las cosas monótonas y de los métodos reproductivos y memorísticos, que han provocado un gran

descontento y cierto rechazo de una buena parte de los estudiantes de educación básica que pierden interés por el aprendizaje de este tipo de contenido (K., 2019).

Esta opinión de la docente en formación indica que la metodología de situación-problema es contrario a los métodos tradicionales que sólo hacen que la historia sea aburrida, repetitiva y condicionada, por ello la propuesta resalta la importancia de revisar de primera fuente la información que se ha de trabajar, indagando primero que sucedió en tal cual evento histórico, otro es que se identifican conceptos históricos, esto diferencia la enseñanza tradicional de la historia por una historia que cuestiona los hechos históricos a través del uso de la fuente.

Pero, sin embargo, enseñar historia en la escuela secundaria no es una tarea sencilla, en primer lugar, porque nuestros jóvenes la perciben como algo lejano, caduco, impuesto e inmodificable, no le encuentran sentido porque no consiguen relacionarla con su vida cotidiana y la ven como un cúmulo de información inconexa, densa y que además deben recordar, en pocas palabras no hay interés. Esto se convierte en una preocupación constante que los profesores de historia tienen el: "¿Cómo lograr que nuestros estudiantes se interesen por la asignatura de historia y que así mismo se construya un pensamiento histórico?" (A. M. F., 2019)

Otra de las preocupaciones de los docentes en formación es la construcción de un pensamiento histórico, aquí la metodología de situación-problema se plantea entre sus elementos de construcción la libertad de seleccionar el recurso didáctico, el tipo de pensamiento, aunque con una mirada que problematiza la realidad. Esto ha determinado que el formador se involucre en el acompañamiento de tipo no sólo teórico sino metodológico, aquí se procuró realizar el ejercicio mediante la propuesta ya mencionada de tal manera que se hicieron revisiones de hasta tres veces en el sentido que la planificación se realizará para provocar precisamente el pensamiento histórico.

Las prácticas que desarrollan los docentes en formación tendrán que vislumbrarse en contextos reales de aprendizaje iniciando por ser buenos observadores desde el contexto externo e interno, el diagnóstico, la metodología, los recursos didácticos, la evaluación, de tal manera, que las prácticas sean lo más significativo para su formación construyendo las competencias indispensables para su docencia.

Reflexionar sobre nuestra práctica docente es algo que se debe hacer de manera continua ya que ello permite reconocer aspectos positivos y negativos que se han desarrollado durante el trayecto formativo, un docente en formación es reflexivo cuando es capaz de ser crítico con su propia práctica, cuando es capaz de entender que aún faltan aspectos por mejorar y trabajar en torno a sus sesiones de clase, es reflexivo cuando investiga, le da sentido a la teoría en relación con lo que observa y su realidad al estar frente al grupo (P. S. J., 2019)

Una de las tareas pendientes del docente en formación es construir una conciencia de su propia práctica que le permita crecer hacia un estilo propio de su enseñanza poniendo en práctica metodologías para comparar sus efectos en el aprendizaje, luego entonces, esto involucra de directa e indirectamente la labor del formador, el cual, se verá inmiscuido en acompañar de manera estratégica las competencias del perfil de egreso en situaciones reales de la práctica educativa.

Los docentes *se construyen a sí mismos construyendo el mundo educativo y actuando* en dicho entorno. Por ello consideramos de máxima importancia el componente prácticum del currículo de formación de profesionales de la educación, porque sus competencias profesionales, su pensamiento práctico, sólo se pueden formar en su complejidad en contextos reales de intervención práctica, donde los conocimientos, las habilidades, las actitudes, los valores y las emociones interactúan intensamente, como única forma de responder de manera responsable a la complejidad de las situaciones educativas (Pérez, 2010, pág. 100)

Las competencias de los docentes en formación sólo son visibles en el momento de su práctica educativa, si éstas no se muestran indica que hay algo oculto en su formación, esto limita su propia construcción, por lo tanto, tendrá que entrar en una etapa de reflexión, de resignificación académica, reconstruyendo la realidad de su práctica, que le permita analizar, interpretar las situaciones académicas que ha dejado de hacer, recuperar sus conocimientos, volver a su práctica en busca de los dilemas que tal vez no pudo identificar en algún momento de su cotidianidad en el contexto escolar.

Uno de los puntos a reflexionar dentro de mi práctica fue la planificación de mis actividades ya que la planificación actual muestra una mejoría en torno a la presentada en prácticas anteriores ya que esta se basa en la metodología de situación problema la cual plantea actividades mayormente específicas y diversificadas para la consecución de objetivos concretos (P. S. J., 2019)

CONCLUSIONES

El trabajo realizado por los docentes en formación con diversos métodos para la enseñanza de historia se inclinó por la propuesta de situación-problema, la cual fue orientada con el uso de fuente histórica, de los conceptos de primer y segundo orden en el sentido de elaborar una planificación argumentada hacia el pensamiento y conciencia histórica. Uno de los logros de este trabajo fue identificar que dicha propuesta requiere de investigación de tipo histórico, haciendo uso de las fuentes primarias y secundarias. A partir de las experiencias recuperadas se denota la necesidad de continuar trabajando diversas propuestas que permitan habilitar a los docentes en formación hacia la construcción de métodos de la disciplina de la historia.

La propuesta de situación-problema para la enseñanza de la historia permite vislumbrar la posibilidad de orientar el trabajo de planificación de los docentes en formación de una forma distinta

a la que se venía trabajando en la escuela normal, en este sentido la estructura de la planificación inicio, desarrollo y cierre que es un tanto general para la enseñanza de la historia, se sugiere sea de tipo más disciplinar, dado que, el campo de la práctica educativa de los docentes en formación será precisamente en el área de la historia.

En este contexto, hemos decidido apostar por una mirada histórica que, en primer lugar, reconoce a la historia como ciencia. Ello, hoy en día, implica una perspectiva amplia, que valora la diversidad y admite que su tarea conlleva la reconstrucción constante del conocimiento sobre el pasado (y sus relaciones con el presente y con el futuro) (Arteaga & Camargo, 2014, pág. 8)

La historia como disciplina requiere ser desarrollada con métodos que contribuyan al desarrollo del pensamiento y conciencia histórica, para lograrlo, es indispensable el uso de fuentes históricas (primarias y secundarias), del manejo y dominio de conceptos históricos (conceptos de primer y segundo orden) y por supuesto de accionarlo en las aulas escolares de educación básica.

REFERENCIAS

- A., L. F. (2019). *Planificación Didáctica*. Escuela Normal de Zumpango.
- A., M. F. (2019). *“Más experiencia en mi práctica docente”*. Escuela Normal de Zumpango.
- Álvarez-Gayou. (2013). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Arteaga, B., & Camargo, S. (2014). Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios 2012 para la formación de maestros de Educación Básica. *Revista Tempo e Argumento*, 6(13), 110-139. Recuperado el 31 de 10 de 2019, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3381/338139190006>

Avila, R. (Diciembre de 2004). La Observación, una Palabra para Desbaratar y Re-Significar: Hacia una epistemología de la observación. *Cinta de Moebio Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*(21), 189-199. Recuperado el 29 de 09 de 2019, de <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/26121/27420>

Dalongeville, A. (2019). *Enseñar Historia mediante "situaciones problema"*. México, México: Escuela Normal Superior de México.

Fabián, G. (09 de 07 de 2018). La Situación Problema en la enseñanza de la historia (1) - Situations-Problèmes. Recuperado el 03 de 05 de 2019, de <https://situationsproblemes.com/2018/07/09/la-situacion-problema-en-la-ensenanza-de-la-historia-1/>

Fabián, G. (24 de 07 de 2018). La Situación Problema en la enseñanza de la historia (2) Un ejercicio-Situations-Problèmes. Recuperado el 04 de 05 de 2019, de <https://situationsproblemes.com/2018/07/24/la-situacion-problema-en-la-ensenanza-de-la-historia-2-un-ejercicio/>

Ferry, G. (1987). *El trayecto de la formación*. Dunod, París: Paidós. Recuperado el 22 de 09 de 2019

Habermas, J. (1993). *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. México: rei méxico.

Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid, España: Morata.

K., O. M. (2019). *Mi experiencia en la práctica docente ¿Qué impacto tienen las actividades didácticas en los jóvenes?* Escuela Normal de Zumpango.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Graó.

Leyte, R. R. (2019). *Registro de observación*. Observación no participante, Escuela Normal de Zumpango, Formación Inicial de Historia, Nextlalpan.

Lozano Andrade, I. (2017). *Teoría y práctica en la formación docente. Una mirada sociológica*. México: Newton Edición y Tecnología Educativa.

Mercado Cruz, E. (2007). *El oficio de ser maestro: Relatos y reflexiones breves*. México: Colectivo cultural de Nadie/ ISCEEM División Ecatepec.

N., T. I. (2019). *Mi primera Mi Experiencia Docente En La Escuela Secundaria Oficial N°0733 "José Ma. Luis Mora"*. Escuela Normal de Zumpango.

P., G. B. (2019). *Mi primera experiencia docente un enfoque didáctico*. Escuela Normal de Zumpango.

P., S. J. (2019). *Planificación didáctica*. Escuela Normal de Zumpango.

P., S. J. (2019). *Reflexión de la acción del maestro en el aula*. Escuela Normal de Zumpango.

Pablo, P. P. (2013). El presente Potencial y la Conciencia Histórica: Realidad Social, Sujeto y Proyecto. *Polis, Revista Latinoamericana*, 12(36), 243-261.

Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud. (2001). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Pérez, G. A. (2010). *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria*. Barcelona, España: Graó.

Pozo, I. S. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona, España: Graó.

Rodrigo, H., & Pagés, J. (2004). La investigación en didáctica de la historia. *Educación XX1*, 63-83.

Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y aprendizaje de los estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, v. 27, 43-66.

Secretaría de Educación Pública. (1999). *Plan de Estudios 1999*. Documentos básicos. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2018). *Escuelas Normales. Estrategias de fortalecimiento y transformación*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2018). *Orientaciones curriculares para la formación inicial*. México: SEP.

Springborg, P. (2012). Algunas premisas de la historia de los conceptos (Begriffsgeschichte). Modernidad y conciencia histórica. *Historia Contemporánea No.27*, 465-504.

Vaillant, C. M. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid, España: Narcea.

Zabalza, M. Á. (2011). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid, España: Narcea, S.A. de ediciones.

ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO EN PREESCOLAR. COYUNTURA EN EL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO

Autora: Daniela Patricia Lica Aguilar

RESUMEN

En el nivel de educación preescolar, el conocimiento histórico, es más que el ejercicio reducido de mencionar fechas cívicas establecidas en el calendario oficial, es común que las educadoras hablan en las aulas de personajes, fechas y lugares lejanos, en general, datos que son abstractos a la comprensión del niño; ya que tal evento no se contextualiza, ni reflexiona como un proceso, un desarrollo; y es que, sea dicho, la exploración y comprensión del mundo natural y social tendría que significar un acercamiento al entorno inmediato del niño, concientizar su misma persona como un agente social que puede crear su propio conocimiento, como alguien que interacciona con su medio ambiente, creando su realidad social, capaz de apropiarse de valores culturales de su comunidad.

Las educadoras, como parte de los contenidos curriculares deben incluir actividades que promuevan en el niño la internalización y autoconocimiento desde el plano individual, así como colectivo y viceversa, la introversión de su antes, su ahora y después, ampliando su conciencia histórica, en afán de la promoción de una formación integral donde los niños pequeños sean capaces de desarrollar el pensamiento crítico, la observación, el análisis, la reflexión, entre otros.

El presente trabajo enumera experiencias educativas de unidades didácticas que se pueden trabajar en el aula, materiales y estrategias de enseñanza didácticas usadas, así como los métodos de evaluación de los logros y aprendizajes esperados.

Palabras Clave: Conocimiento histórico en preescolar, Nueva Escuela Mexicana, conciencia social en preescolar, educación histórica, propuesta pedagógica

INTRODUCCIÓN

En el nivel de educación preescolar y en general en la educación básica impartida en el país, el ejercicio del aprendizaje histórico se reduce a mencionar las fechas cívicas establecidas en el calendario, que se circunscribe a la independencia de México, Revolución, Día de la Bandera etc., ésta práctica se lleva a cabo en los eventos cívicos hechos en cada centro educativo; tal ejercicio fragmenta el aprendizaje del conocimiento histórico si lo consideramos como un agente socializador.

Actualmente ya está rebasada esa forma como se enseña el conocimiento histórico, por lo tanto, considero que, la enseñanza de fechas como un ejercicio memorístico, inculcando la historia patria, no es significativo en cuanto aprendizajes en los niños, ya que, se debe ver a la historia como el análisis y la reflexión de procesos.

Es por lo anterior que se plantea en el marco de la Nueva Escuela Mexicana ¿Qué elementos debe considerar el modelo pedagógico para favorecer el desarrollo integral de la primera infancia, en cuanto a éstos contenidos educativos?

El mínimo recomendado de enseñanza del conocimiento histórico que se incorpora en el campo de formación académica de exploración y comprensión del mundo natural y social, no es suficiente, sobre todo porque los docentes consideran que se cubre con los actos cívicos que se calendarizan a lo largo del ciclo

escolar, siendo que en preescolar gran parte del acercamiento histórico se inicia con las transformaciones a lo largo del tiempo en los propios niños, sus familias y en la misma comunidad.

El aprendizaje del conocimiento histórico se debe considerar como parte fundamental del desarrollo integral del niño, para ello será necesario retomar las ciencias sociales y humanísticas con el objeto de ver de manera integrada la relación del niño con su entorno, con su familia y su barrio.

Si se considera que pretendemos formar un niño que se reconozca en un medio natural y social y que sepa hablar de los problemas que advierte y de lo que pudiera cambiar, retomando las ciencias humanas como modelo pedagógico, la enseñanza-aprendizaje del conocimiento histórico en preescolar, por lo tanto, debería promover una educación humanista, desarrollando el pensamiento crítico, la observación, el análisis, la reflexión, entre otros aspectos (Cooper 2002).

ANTECEDENTES

Por lo general lo que se enseña en el preescolar como conocimiento histórico son las fechas históricas nacionales más sobresalientes, las mismas fechas que se retoman en el nivel primaria y secundaria, repitiendo los mismos contenidos a lo largo de la vida académica de los alumnos; es decir la historia como dato.

Considero que lo anterior no tiene sentido en el nivel preescolar, ya que, aunque hay autores que señalan que los niños a esa edad no tienen comprensión definida de una línea temporal, sí se reconoce la capacidad de los niños pequeños para identificar y explicar los cambios (Lautier 1997).

En el aula, las educadoras sólo ubican los acontecimientos históricos, pero no explican el por qué es importante o trascendente recordar esas fechas, como menciona Pagés y Santisteban, “La cronología no es el tiempo histórico. Es un requisito para aprenderlo pues sitúa los cambios y las continuidades, pero no los explica” (2010).

En cambio, la enseñanza de lo histórico visto como una ciencia humana, cercana a la experiencia de los niños, debe promoverla como herramienta del niño para entender su contexto, su familia, el entorno, es decir, historia-proceso y no lo que actualmente se enseña, que es ideología nacionalista, reiterada año con año (Cooper 2002).

MARCO TEÓRICO

El conocimiento histórico, especialmente en preescolar, se debe ver como un agente socializador, como iniciador del conocimiento social que generamos los humanos. En ese sentido, las educadoras debemos tener presente que el niño construye su propio conocimiento; no es coincidencia que la historia está estrechamente vinculada con la filosofía; como habilitadora para generar pensamiento, pero mientras sigamos viendo a ésta disciplina como un conocimiento hecho por otros, cerrado, haremos de ella algo incapaz de promover aprendizaje formativo en los niños.

En preescolar, la enseñanza-aprendizaje del conocimiento histórico debe promover la construcción de conocimiento social, fortalecer actitudes, valores y compromisos personales en relación a su entorno, favorecer también el aprendizaje significativo, que implica la observación y el análisis reflexivo en las relaciones de los seres humanos y su ambiente, y de lo más importante, promover las relaciones y favorecer el desarrollo intelectual además de influencias del medio en relación con las personas y el entorno.

Para fundamentar la propuesta, se retoma la teoría socio-cultural de Vigotsky (1978) que dice que es por medio de las actividades sociales que el niño aprende a incorporar a su pensamiento herramientas culturales como el lenguaje, los sistemas de conteo, la escritura, el arte y otras invenciones sociales.

Para él, el desarrollo cognoscitivo se lleva a cabo a medida que internaliza los resultados de sus interacciones sociales y del entorno. Este principio de Vigotsky refleja una concepción cultural-

histórica del desarrollo. Vigotsky creía que los procesos mentales del individuo como recordar, resolver problemas o planear tienen un origen social, (Wertsch & Tulviste 1992).

Por otro lado, para el proceso de enseñanza aprendizaje del conocimiento histórico se requiere generar pensamiento histórico para, en palabras de Agüera (2014), desarrollar conciencia de la construcción discursiva de la historia.

Ampliando en ese sentido, Pagès (2000) considera que los alumnos aprenderán un contenido social, pero contextualizado como su punto de partida, ya que el saber social es relativo.

La función del preescolar en cuanto al conocimiento del niño es generar conciencia social ya que en palabras de Rösen (2007) la conciencia histórica relaciona pasado, presente y futuro, desde una serie de procedimientos mentales básicos, como la percepción de otro tiempo diferente, la interpretación de los cambios y continuidades, la orientación y la motivación para la acción en la práctica.

Por otra parte, retomando a Freire (1987) pienso que, a los niños por lo general, como a otros sectores sociales, no los consideramos como sujetos históricos activos. De ahí que me interesa no imponer sólo lo que yo considero importante para ellos, sino darles voz, aprender a reconocer lo que ellos quieren y necesitan para de ahí generar situaciones didácticas.

EXPERIENCIA EDUCATIVA

Las experiencias narradas a continuación, se realizaron en el Jardín urbano "Antonio Talavera" turno matutino en la colonia Vasco de Quiroga de la ciudad de Morelia, ciudad colonial fundada en 1541 en el estado de Michoacán, México. Es un jardín de organización completa, es decir que tiene una plantilla de personal amplia. Aparte de contar con ocho docentes frente a grupo cuenta con personal directivo, administrativo y de apoyo, profesor de inglés, de música y movimiento, de educación física y de apoyo psicopedagógico.

Es un jardín público con una población estudiantil variada, diversa en cuanto a estratos sociales que van de clase media a baja, por consiguiente, difiere la capacidad económica familiar; la misma diversidad genera un amplio espectro de contextos de donde provienen los alumnos, por lo mismo se enumeran a continuación experiencias de algunas unidades didácticas que he trabajado en el aula.

En mi experiencia, las actividades que he realizado ha sido trabajar por ejemplo el conocimiento de la línea temporal a través de los cambios físicos que observan en ellos mismos, actividad que les genera reflexión sobre el significado del paso del tiempo. Les pido fotografías de cuando eran bebés, observan lo que hacían a esa edad, lo que no podían hacer, las diferencias físicas, esta actividad está muy relacionada con la unidad didáctica llamada "*¿Cómo he cambiado?*". En ese sentido es importante citar a Santisteban (2010) cuando habla de la prospectiva, como herramienta del pensamiento histórico, es decir, reflexionaron sobre su futuro, los niños hablaron sobre actividades futuras y sus cambios físicos de adultos.

En la unidad didáctica "*Somos diferentes*" mi intención fue trabajar la empatía y la inclusión, visto como valores de carácter formativo, ya que, en palabras de Santisteban, "la construcción de la conciencia histórica es aprendizaje del futuro, a la vez, competencias sociales y ciudadanas para la participación democrática y la intervención social" (2010). Comencé narrando el cuento Elmer, que habla sobre un elefante que no es de color "elefante" sino de muchos colores; la narración da cuenta de las ventajas de ser diferente, nos parece que el cuento en sí, es generador de conocimiento histórico al hacer que el niño construya la temporalidad. Al respecto Pagès dice que "los cuentos que explicamos en la escuela o las mismas narraciones que construye el alumnado pueden ser recursos importantes para el aprendizaje de conceptos temporales" (2010). Es de aclarar que en ésta, como en muchas otras secuencias diseñadas, se utiliza la reflexión y el análisis por medio de cuestionamientos, ya que se intenta que por medio de preguntas y cuestionamientos, los niños generen un pensamiento más crítico.

Otra actividad realizada fue analizar el papel del niño dentro de una unidad social como es la familia. Diseñé la situación didáctica "*¿Quiénes son mi familia?*" en cuya secuencia lo que pretendí fue que el niño se apropiara de una identidad social y que internalizara que es parte de una comunidad.

En la unidad didáctica realizada "*¿Qué se hace en mi comunidad?*" se visitaron negocios locales de la colonia, como una panadería, donde el niño pudo observar el quehacer de los distintos actores de su comunidad, esta secuencia se puede relacionar también con la unidad "*Los cambios en mi comunidad*" al observar por medio de fotos, los cambios y continuidades que han surgido en el contexto donde vive el niño, Cooper (2002) menciona que las personas que viven por varias generaciones en un mismo lugar generan habilidades del conocimiento histórico a diferencia de las personas que tiene poco tiempo viviendo en el lugar o que cambian de residencia constantemente. Realice éste ejercicio por esa razón ya que el lugar donde está ubicado el jardín es de las colonias más antiguas de la ciudad de Morelia.

Por otro lado, no rechazo completamente la idea de enseñar a los niños historia nacional, es decir el conocimiento patriótico que año con año se calendariza como parte de las actividades históricas de currículo académico, pero volviendo a la pregunta anterior tengo que saber ¿para qué?, no le encuentro sentido, si no existe un proceso de reflexión y construcción de un conocimiento en el niño.

Hacer representaciones de hechos históricos, conocer un héroe nacional de la historia de nuestro país, no significa nada si el propósito no es generar aprendizajes significativos, así que las visitas a museos, recorridos por la ciudad, representaciones, cuentos etc. deberán solo ser una estrategia para contextualizar el análisis y la reflexión que se quiere generar en los niños pequeños.

Por ello es que la situación didáctica "*La ciudad donde nací*", primeramente programé una visita al museo "*Casa Natal de Morelos*". En ésta actividad mi intención es contextualizar

con objetos, arquitectura la época de la que se está hablando; en otro momento, en una asamblea, les mostré imágenes de episodios históricos de este personaje, y les narré los hechos a manera de cuento, vinculando algunos edificios que aparecían en las ilustraciones, por ejemplo el colegio de San Nicolás con mis propias experiencias, es decir que ellos relacionen el “lugar donde estudió el cura Morelos” con el mismo edificio donde estudio su profesora, etc, ya que he observado que es más significativo si los niños relacionan el hecho que emocionalmente representa algo para ellos.

En la actividad anterior parecería que ejercí la práctica docente de dar solo datos, que, dicho sea de paso, los niños pequeños olvidarán en cuestión de minutos; algunos niños definitivamente no mostraron el menor interés sobre el análisis de lo visto, pero otros, pude registrar, al escuchar sus conversaciones que llegaron a la reflexión sobre temas relacionados con el bien común, las diferencias sociales, el esfuerzo, los cambios en el tiempo, causa y efecto, etc.

Para mi práctica, la estrategia de enseñanza pedagógica es usar material visual, como fotos, videos, pinturas, imágenes impresas, es decir que siempre acompañe la explicación oral con material visual, para que sea más motivante para los niños.

Por último, menciono que para evaluar los aprendizajes de los niños hago uso de diferentes técnicas de recopilación de datos. La más usada es el diario, donde plasmo lo más relevante y sobresaliente del momento que acaba de pasar, primero con ideas centrales y después amplío con relatoría de los más significativos, registrando las impresiones de los niños así como mi desempeño; otra son las rubricas y las listas de cotejo, técnica que me sirve para sistematizar los indicadores de logro de los criterios que he establecido como propósito a aprender por mis alumnos, y por último genero evidencias de los trabajos elaborados por mis alumnos.

CONCLUSIÓN

Las educadoras, en nuestro ejercicio docente, siempre nos debemos cuestionar ¿el cómo? debemos enseñar, pero igual de importante es el ¿para qué?, es ahí, que como parte de los contenidos curriculares debemos incluir actividades que promuevan en el niño la internalización social en un contexto determinado.

Haciendo uso de diversas estrategias de enseñanza propias del nivel, es posible generar la conciencia histórica que los planes y programas sugieren, iniciado por la misma historia personal y familiar de los alumnos preescolares, pasando por algunos cambios del lugar dónde viven, la ciudad donde habitan, etc.

En el nivel precolar es necesario y esencial una formación integral, donde se integre el fortalecimiento y promoción de las humanidades y las ciencias sociales, y es que el aprendizaje del conocimiento histórico es posible, pero no como aprendizaje de fechas y personajes, sino que comencemos a ver como un acercamiento a su entorno, generando o creando narrativas sociales propias de los niños.

No podemos promover el conocimiento si no les damos su lugar a los niños, pero no sólo en el sentido de sus características psicosociales, sino a los niños de carne y hueso que viven en un lugar en particular y que los profesores debemos aprender a conocer para lograr romper con la relación jerárquica que establecemos con ellos y que imposibilita que se expresen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGÜERA P. (2014) *El pensamiento histórico: problemas, competencias y modelos de aprendizaje*. Universidad de Almería: España. Recuperado de: <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2809/Trabajo.pdf?sequence=1 &isAllowed=y>

COOPER, H. (2002). *Didáctica de la Historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata

FREIRE P. (1987). *Pedagogía del oprimido* (36a. ed.). México: SIGLO XXI

HERNÁNDEZ & PAGÈS (2016) ¿Cómo enseñar historia y ciencias sociales en la educación preescolar? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Ciudad de México

PAGES & BENEJAM (1998) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* Barcelona, ICE/ Horsori, pp. 152- 164

Recuperado de http://historiaunam.rubenama.com/pages_formacion_pensamiento_social.pdf

PALACIOS MENA Nancy (Mayo 2014) *La unidad didáctica: el aprendizaje del entorno y sus problemáticas*. Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Nancy%20Palacios.pdf>

RÜSEN J. (2007). *How to make sense of the past-salient issues of metahistory*. *TD: The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 3(1), 169-221.

Recuperado de <http://dspace.nwu.ac.za/handle/10394/4014>

SANTISTEBAN Fernández A. (2010) La Formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados* (14), 34-56. En *Memoria Académica*. Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/.pdf

Secretaria de Educación Pública (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral*. Ciudad de México

Secretaria de Educación Pública (2019). *Hacia una nueva escuela mexicana*. Ciudad de México

VIGOTSKI Lev (1978) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Recuperado de <https://saberespsi.files.wordpress.com/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicologicos-superiores.pdf>

EL USO DE FUENTES HISTÓRICAS EN AULAS ESCOLARES. UNA PROPUESTA DE LECCIÓN BASADA EN EL DOCUMENTO PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: CANTANDO POR LA REVOLUCIÓN. LA FIGURA DEL *CHE GUEVARA* EN LA MÚSICA LATINOAMERICANA DE LA DÉCADA DE 1960.

Autor: Luis Garcés Aspée.

RESUMEN

Diversos currículos de América Latina requieren el uso de fuentes históricas para abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia en educación primaria y secundaria. Requerimiento que, siendo clave para el desarrollo del razonamiento histórico en contextos escolares, puede resultar altamente desafiante para los y las docentes que carezcan de propuestas explícitas, sistemáticas y basadas en evidencia para abordar dicho cometido. En ese contexto, el texto desarrolla una propuesta didáctica para el trabajo con fuentes primarias en aulas escolares considerando las aportaciones realizadas por distintos investigadores asociados al Stanford History Education Group (SHEG). De ese modo, se exponen un conjunto de criterios pedagógico disciplinarios para la construcción de preguntas centrales de indagación, la presentación, edición y contextualización de fuentes históricas. Para posteriormente exponer una estructura de clase de historia llamada Lección Basada en el Documento, dirigida a reflexionar sobre la influencia de la Revolución Cubana en la música latinoamericana de la década de 1960.

Palabras clave: Enseñanza de la historia, Uso de Fuentes Históricas, Lección Basada en el Documento, Revolución Cubana.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, los currículos de diversos países de América Latina como Chile, Costa Rica y México, requieren el uso de fuentes históricas para abordar los procesos de enseñanza de la historia en educación primaria y secundaria (MINEDUC: 2012, 2015; MEP, 2016; SEP, 2011a, 2011b). Requerimiento que siendo clave para el desarrollo del razonamiento histórico en contextos escolares (van Boxtel y van Drie, 2008), puede resultar altamente desafiante para los y las docentes que carezcan de propuestas explícitas, sistemáticas y basadas en evidencia para abordar dicho cometido.

Para abordar este desafío, los y las investigadores que conforman el Stanford History Education Group (SHEG) han desarrollado un conjunto de propuestas para proyectar sistemáticamente el trabajo con fuentes primarias en aula.

El SHEG se fundó en 2002, cuando Samuel Wineburg arribó a la Universidad de Stanford. Centro académico donde en alianza con Chauncey Monte-Sano y Daisy Martin, Wineburg rediseñó el plan de estudios para preparar a los y las docentes para enfrentar los desafíos de enseñar historia en escuelas urbanas. Así, el Stanford's Teacher Education Program (STEP) se transformó en un espacio orientado a desarrollar nuevas ideas sobre cómo enseñar a los y las estudiantes a leer textos históricos y pensar sobre éstos de maneras creativas. En 2006, Avishag Reisman y Brad Fogo desarrollaron un plan de estudios basado en documentos sobre la Guerra Civil para maestros de secundaria. Intervención que Reisman amplió a cinco escuelas secundarias de la ciudad de San Francisco. Esfuerzos a partir de los cuales Reisman y Fogo tomaron las setenta y cinco Lecciones Basadas en Documento (LBD) que desarrollaron y las publicaron en la Web <https://sheg.stanford.edu/> (SHEG, 2019).

La presentación tiene por objetivo desarrollar una propuesta didáctica para el trabajo con fuentes primarias considerando las aportaciones de distintos investigadores vinculados al SHEG. Con dicho fin, la exposición se organiza alrededor de cuatro grandes apartados. En primer lugar, se examinan algunos de los hallazgos realizados por Samuel Wineburg sobre las formas como estudiantes e historiadores analizan fuentes. En segundo lugar, se exponen un conjunto de criterios pedagógico disciplinarios para la construcción de preguntas centrales de indagación, la presentación, edición y contextualización de fuentes históricas, emanadas de distintas investigaciones realizadas por investigadores vinculados al SHEG. En tercer lugar, se presenta la estructura genérica de una Lección Basada en el Documento. Para finalmente, desarrollar una propuesta de Lección Basada en el Documento dirigida a reflexionar sobre la influencia de la Revolución Cubana en la música latinoamericana de la década de 1960.

Los historiadores, los estudiantes de aulas escolares y el uso de fuentes históricas

Entre las aportaciones más significativas realizadas por Samuel Wineburg al estudio de la enseñanza y el aprendizaje de la historia, se encuentra un conjunto de artículos orientados al análisis sobre cómo historiadores y novatos se aproximan a una fuente histórica. Investigaciones que advierten sobre tres aspectos relevantes al momento de introducir el uso de fuentes en las aulas escolares.

En primer lugar, que la realización de análisis minuciosos y sofisticados a las fuentes no depende exclusivamente de la experticia frente a la temática abordada, en tanto expertos y novatos frente a una misma temática pueden realizar análisis similares ante determinadas fuentes históricas (Wineburg, 1991a). En otras palabras, el manejo de "contenidos" no es el único factor que media al momento de emplear fuentes para resolver un problema histórico.

En segundo lugar, que una de las diferencias al comparar los desempeños de historiadores y adolescentes cuando examinan fuentes viene dada por las creencias que suelen mostrar, unos y otros, al examinar textos históricos. Ya que mientras algunos alumnos de secundaria pueden considerar los libros de texto como relatos objetivos que narran lo que sucedió en el pasado, los historiadores conciben que al interior de toda fuente existen subtextos con significados latentes y ocultos. Subtextos que para Wineburg (1991b) transforman a toda fuente histórica tanto en un artefacto retórico como humano: i. artefacto retórico, en tanto toda fuente histórica responde a determinados objetivos e intenciones de quién o quiénes la crearon; ii. y artefacto humano, ya que las fuentes históricas revelan información sobre los supuestos de sus autores, sus visiones de mundo y sus creencias. Hallazgo que permite explicar algunas de las razones que han llevado a este investigador norteamericano a plantear, por un lado, que el pensamiento histórico en sus formas más profundas no es un proceso natural ni algo que brota automáticamente del desarrollo psicológico; y por otro lado, que es más sencillo aprender nombres, fechas e historias que cambiar las estructuras mentales fundamentales que empleamos para alcanzar el significado del pasado (Wineburg, 2001).

Y en tercer lugar, la identificación de tres heurísticos empleados por los historiadores al examinar una fuente (Wineburg, 1991a; Reisman, 2012). Un heurístico de origen, referido al acto de mirar la fuente antes de leer el cuerpo central del documento considerando la perspectiva y los propósitos de quien construyó la fuente, junto con evaluar la verosimilitud de la misma. Un heurístico de corroboración que implica la acción de contrastar fuentes, ya sea para reconocer diferencias o tendencias. Y un heurístico de contextualización concerniente al acto de situar un documento en un contexto temporal y espacial. Último heurístico frente al cual Wineburg (1998), a partir de un estudio donde analizó cómo dos historiadores examinaban fuentes históricas, identificó seis tipos de contextualización en los comentarios de los expertos en historia:

1. *Espacio-temporales*. Comentarios focalizados en la localización física de los eventos. También involucran comentarios relacionados con la secuencia temporal o la cronología de los hechos en el tiempo.
2. *Socio-retóricos*. Comentarios referidos a las demandas sociales de las situaciones en las cuales los actores trataron de persuadir a otros desde sus puntos de vista. Por ejemplo, comentarios referidos al campo intelectual e ideológico en el cual la gente en el pasado escribió y habló.
3. *Biográficos*. Comentarios centrados en las historias de vida de las personas, los acontecimientos que dieron forma a sus pensamientos y a su comportamiento personal, sus modos característicos de respuesta y los tipos de creencias que enmarcaron su universo conceptual.
4. *Historiográficos*. Comentarios referidos al cuerpo de la escritura histórica (la "literatura secundaria") sobre el pasado.
5. *Lingüísticos*. Comentarios dirigidos a los significados históricos de las palabras, los términos y las frases, incluidas especulaciones sobre la gama de significados que difieren desde las connotaciones y denotaciones contemporáneas.
6. *Analógicos*. Comentarios que buscan explicar los eventos o comportamientos del pasado por medio de explícitas comparaciones con otros períodos históricos.

Wineburg además reconoce una cuarta estrategia involucrada en la lectura histórica, a saber, la "lectura cerrada" (Martin y Wineburg, 2008; Reisman y Wineburg, 2008), desempeño que comprende evaluar el argumento presente en un documento, la palabras escogidas y el tono del mismo (Reisman, 2012). Es decir, la realización de ejercicios de comprensión lectora que no son monopolio de la lectura histórica. Para ver ejemplos de preguntas

que permiten movilizar cada una de las estrategias involucradas en la lectura histórica, revisar la tabla N° 1.

HEURÍSTICO	PREGUNTAS TIPO
Heurística de origen	- ¿Cuál es el punto de vista del autor de la fuente? - ¿Cuándo fue escrita la fuente? - ¿Se trata de una fuente verosímil? ¿Por qué o por qué no?
Heurístico de corroboración	- ¿Qué señalan otras piezas de evidencia sobre el tema tratado en la fuente? ¿Puedo encontrar diferentes versiones de la historia? ¿Por qué? o ¿Por qué no?
Heurístico de contextualización	- ¿Qué otras cosas estaban pasando cuando el documento fue escrito? - ¿Cómo se vivía en el momento en que fue realiza la fuente?
Lectura cerrada	- ¿Cuál es la idea central del documento? -¿Qué palabras o frases utiliza el autor para convencer al lector?

Fuente: Tabla elaborada a partir de: REISMAN, A. (2012). Reading Like a Historian: A Document-Based History Curriculum Intervention in Urban High Schools, *Cognition and Instruction*, 30 (1), p. 112; y DRAKE, F. y DRAKE, S. (2003). A Systematic Approach to Improve Students' Historical Thinking, *The History Teacher*, 36 (4), pp. 480-487.

Algunos estudios que han documentado experiencias en las cuales se ha empleado el modelo de Wineburg han identificado dos constantes que resultan relevantes al momento de diseñar estrategias didácticas orientadas a revisar periódicamente fuentes históricas en aula. En primer lugar, que los estudiantes exhiben significativas mejoras al momento de contrastar diversas fuentes históricas cuando se implementan estrategias de enseñanza que, por una parte, están orientadas al desarrollo de los heurísticos de origen, corroboración y contextualización y, por otra, involucran a los estudiantes en tareas de indagación con múltiples documentos (Nokes, Dole y Hacker, 2007; Reisman, 2012). Y en segundo lugar, que para los y las estudiantes suele ser más desafiante la aplicación de los heurísticos de corroboración y contextualización, mientras que la heurística de origen y la lectura cerrada resultan más sencillas, hallazgo que según Avishag Reisman (2012) posiblemente responde a que la heurística de origen y la lectura cerrada involucra el análisis de una fuente por separado, en contraste a la contextualización y la corroboración que representan estrategias de análisis intertextual.

Criterios pedagógico disciplinarios para el uso de fuentes históricas en aulas escolares: Preguntas centrales de indagación, presentación, edición y contextualización de fuentes históricas

Además de centrar sus esfuerzos en comprender cómo se aprende y enseña historia, los y las investigadores que forman parte del SHEG, han dedicado parte de su trabajo académico a la sistematización de estrategias didácticas (Martin y Wineburg, 2008; Reisman y Wineburg, 2008; Reisman y Wineburg, 2012; Wineburg y Martin, 2009) y elaboración de recursos didácticos (Martin y Wineburg, 2008; Wineburg, Martin y Monte-Sano, 2011). Cuerpo de conocimiento sobre el cual se apoyan el conjunto de consideraciones que a continuación se desarrollan para la elaboración de preguntas centrales de indagación, presentación, edición y contextualización de fuentes históricas.

(1) Sobre la elaboración de preguntas centrales de indagación

De acuerdo a Reisman y Wineburg (2012) un primer paso para el diseño de una tarea histórica dirigida a emplear textos complejos con los estudiantes, viene dado por la necesidad de involucrar a éstos en un propósito intelectualmente estimulante para leer. Es decir, focalizar la atención de los estudiantes en transformar el acto de leer en un proceso activo de indagación. Así, este tipo de preguntas debieran cumplir dos requisitos clave: i. ser preguntas abiertas a múltiples interpretaciones; y ii. Dirigir la reflexión de los estudiantes hacia un registro histórico más que a evaluar sus creencias filosóficas o morales. Segundo requisito que debiera propender a la construcción de preguntas como “¿por qué Estados Unidos lanzó la bomba atómica?” más que preguntar “¿debió Estados Unidos lanzar la bomba atómica?” (Reisman y Wineburg, 2012: p. 213).

174 Dentro de este marco, los autores distinguen dos tipos de preguntas históricas, las *interrogantes evaluativas* dirigidas a emitir juicios sobre acontecimientos y actores históricos (por ejemplo, “¿fue un éxito el New Deal?” y “¿Lincoln fue un racista?”), y las *preguntas interpretativas* de características más abiertas (por ejemplo, “¿quiénes se beneficiaron del New Deal?” y “¿por qué Lincoln aprobó la Emancipation Proclamation?”). Advirtiendo, además, que al momento de construir una pregunta central de indagación es necesario velar porque ésta pueda ser abordada a partir de las fuentes proporcionadas y, al mismo tiempo, que la interrogante no desvíe la mirada de los estudiantes al momento de emplear las fuentes.

Cabe destacar que para la elaboración de preguntas centrales de indagación también se pueden plantear problemas históricos que tensionen las ideas previas de los y las estudiantes sobre cómo se articula el curso de la historia o que planteen una situación que a primeras luces represente una contradicción. Por ejemplo, “Si los españoles militarmente contaban con una tecnología superior a los mapuche, ¿por qué no lograron someter a estos últimos?”,

puede ser un punto de partida interesante para colocar en jaque a aquellos estudiantes que carguen con narrativas históricas de progreso para explicar el flujo de la historia (Barton, 2010); mientras que examinar el siguiente dilema histórico, puede motivar a los estudiantes a buscar respuestas a una aparente contradicción: “El general Augusto Pinochet defendió al gobierno de Salvador Allende durante el llamado “tanquetazo” del 29 de Junio de 1973. Entonces, ¿por qué el 11 de Septiembre del mismo año, el general Pinochet participó activamente en el golpe de Estado que derrocó al gobierno de Allende?”.

(2) Sobre la presentación y edición de fuentes históricas

Como se advirtiera anteriormente, el examen de fuentes históricas resulta una tarea altamente desafiante para niños, niñas y adolescentes por multiplicidad de razones. No obstante, los hallazgos de Elise Fillpot (2012) y Robert Bain (2005) advierten que estudiantes de primaria y secundaria pueden realizar análisis sofisticados a distintas fuentes históricas en la medida que se desarrollen mediaciones pertinentes para dicho cometido.

La matriz expuesta en la Tabla N° 2, que sintetiza la propuesta para organizar la presentación de las fuentes históricas, se apoya en gran medida en la plataforma virtual <http://historicalthinkingmatters.org/> que, creada por un equipo con representantes de distintas universidades estadounidenses, ofrece material histórico para ser analizado a partir del modelo de Wineburg.

Tabla N° 2: Matriz propuesta para organizar la presentación de fuentes históricas en las guías de aprendizaje

Título.
Encabezado.
Fuente histórica editada (Opcionalmente exposición del original de la fuente junto a la fuente editada).
Referencia bibliográfica de la fuente.
Vocabulario en caso de ser necesario.
Preguntas elaboradas considerando el modelo de Wineburg.

Fuente: Elaboración propia apoyándose en el sitio en internet <http://historicalthinkingmatters.org/>

Frederick Drake y Sarah Drake (2003) señalan que al momento de seleccionar fuentes históricas para trabajar en aula estamos realizando un acto de interpretación. De ese modo, se presentan una serie de interrogantes que los y las docentes de historia, al emplear documentos o imágenes en aula, probablemente resuelven de manera “espontánea” pero que siempre resulta conveniente explicitar: ¿la fuente tiene pertinencia curricular?, ¿la fuente proporciona evidencia para resolver la temática que se está indagando?, ¿con qué sesgos carga el documento?, ¿la fuente es apropiada, en términos cognitivos, para los estudiantes?, ¿este documento es interesante para los estudiantes?, ¿la fuente va a contrapelo de las ideas previas de algunos estudiantes?, etc.

Un segundo paso en la tarea de completar la matriz expuesta en la tabla N° 2 es editar la fuente histórica. A este respecto Wineburg y Martin (2009) plantean que es necesario que los y las docentes “alteren” físicamente las fuentes: para cambiar su sintaxis y vocabulario; convencionalizar su ortografía, el uso de

mayúsculas, la puntuación –e incluso reorganizar oraciones de ser necesario–. El objetivo, que la mayor cantidad de estudiantes pueda acceder a las sensaciones, cadencias y ethos de quien escribió el documento que se encuentran examinando. En otras palabras, y tal como señalan Reisman y Wineburg (2012), la modificación de un documento busca que éste sea visual y cognitivamente accesible a los estudiantes que tengan menores desempeños dentro del nivel de enseñanza.

Ahora bien, Reisman y Wineburg (2012) advierten, por un lado, que los ejercicios de adaptación deben resguardar no cambiar el sentido original de la fuente histórica, de forma tal que en la edición es necesario mantener el lenguaje original y el tono de los documentos. Y por otro lado, que cuando los estudiantes se acostumbran a leer fuentes primarias es posible aumentar la complejidad de los textos que leen. Para abordar este desafío de edición, ambos autores plantean tres principios orientadores, los cuales aparecen sintetizados en la Tabla N° 3.

175

Tabla N° 3: Principios orientadores para adaptar fuentes históricas para su uso en aulas escolares

Focalización	La construcción de extractos de documentos (incluyendo el uso de puntos suspensivos) busca centrar la atención de los estudiantes en los aspectos más relevantes de la fuente, limitando su extensión a 200 o 300 palabras. En efecto, el objetivo del trabajo con fuentes es enseñar a leer cuidadosamente y cuanto más largo sea el documento menos probable es que se logre dicho objetivo.
--------------	--

Simplificación	La modificación selectiva de oraciones complejas y de la sintaxis, convencionalizar la ortografía, la puntuación y cambiar algo del vocabulario busca hacer que el documento sea más accesible a los lectores con dificultades.
Presentación	La presentación de los documentos es un elemento importante para quienes tienen dificultades lectoras y que se sienten sobrepasados/as cuando se enfrentan a un texto densamente poblado. En ese sentido, es recomendable utilizar un tipo de letra grande y no exhibir páginas llenas de texto, con el objetivo de evitar intimidación a los lectores acostumbrados a fracasar en este tipo de tareas. Asimismo se pueden construir vocabularios para ciertas palabras que aparecen en el documento y destacar con cursiva aquellas palabras clave que posiblemente un lector novato pueda pasar por alto.

Fuente: WINEBURG, S. y MARTIN, D. (2009). "Tampering with history: adapting primary sources for struggling readers". *Social Education*, 73 (5), pp. 212-216.

(3) Sobre la contextualización de fuentes históricas

Como advirtiera Wineburg (1998), existen múltiples formas de contextualización, las cuales van más allá de ubicar temporal y espacialmente un personaje, acontecimiento, proceso o documento histórico. De allí la necesidad de proveer a los y las estudiantes de ciertos antecedentes que les permitan realizar análisis más profundos a las fuentes.

En dicho sentido, los títulos y encabezados tienen por objetivo focalizar la lectura de la fuente en relación a la pregunta central

de indagación y, simultáneamente, suministrar ciertos datos que, de otro modo, serían inaccesibles si se examina el documento de manera aislada.

Las Lecciones Basadas en Documentos (LBD): Una propuesta sistemática para trabajar fuentes primarias en aulas escolares

Actualmente contamos con investigaciones referidas a la implementación de Lecciones Basadas en Documentos (LBD) tanto en aulas de educación primaria como secundaria, las cuales plantean que dicha estrategia de enseñanza contribuye al desarrollo del pensamiento histórico por parte de niños, niñas y adolescentes (Nokes, 2014; Reisman, 2012). De acuerdo a Nokes (2014) y Reisman (2012) las LBD se estructuran a partir de cuatro elementos, tal como muestra la Ilustración N° 1.

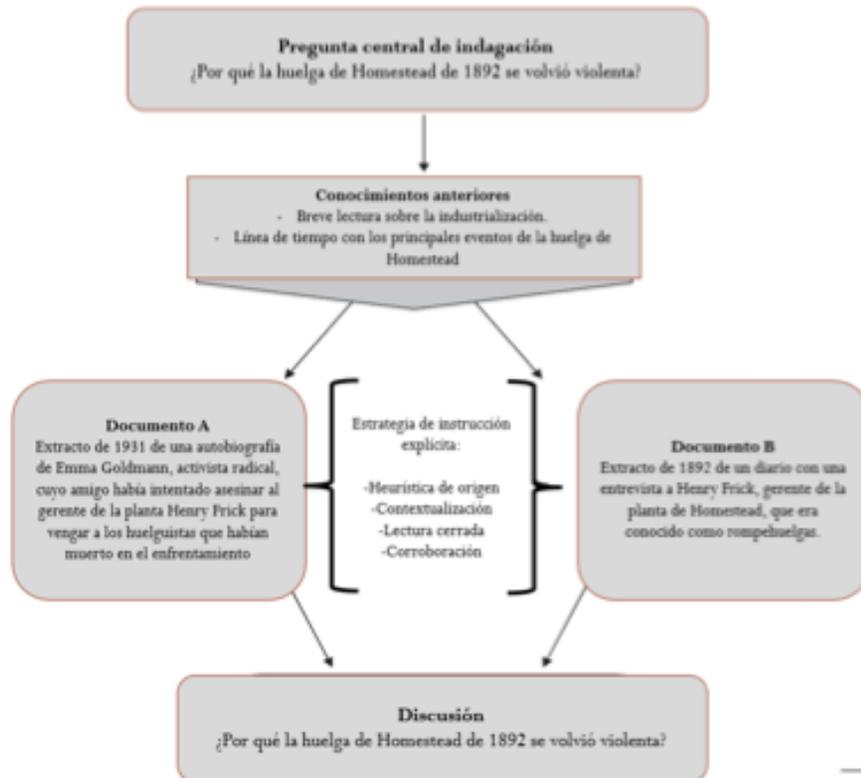
La primera etapa, "*conocimientos anteriores*", involucra la revisión de información histórica relevante para preparar el próximo análisis de fuentes. Los materiales para ello pueden considerarse: notas de clase, PowerPoints, fragmentos de documentales históricos, líneas de tiempo diseñadas especialmente para la lección, etc. (Reisman, 2012). Además, esta etapa puede presentar una lista de ideas clave, por ejemplo, de información con la cual la mayoría de los historiadores está de acuerdo (Nokes, 2014).

El segundo elemento a considerar es la "*pregunta central de indagación*", la cual consiste en presentar una interrogante o controversia histórica que para ser resuelta requiere el examen de las fuentes históricas y los conocimientos anteriores que serán examinados en la sesión (Nokes, 2014; Reisman, 2012).

El tercer elemento involucra la "*presentación de las fuentes históricas*", para lo cual se presentan un número variable de fuentes primarias (entre dos y cuatro fuentes) que permitan reflexionar sobre la pregunta central de indagación desde distintas perspectivas, a partir de una estrategia de instrucción explícita que considere los heurísticos identificados por Wineburg, así como ejercicios de lectura cerrada (Reisman 2012).

La sesión concluye con una etapa de “*debate*” donde se organiza una discusión a nivel de grupo curso en torno a la pregunta central de indagación, planteando preguntas que soliciten sostener argumentaciones a partir de las fuentes históricas y el conocimiento previo puesto a disposición al inicio de la sesión (Nokes, 2014; Reisman, 2012).

Ilustración N°1: Ejemplo estructura Lección Basada en el Documento



Fuente: REISMAN, A. (2012). “Reading Like a Historian: A Document-Based History Curriculum Intervention in Urban High Schools. *Cognition and Instruction*, 30, 1, 86-112.

Propuesta de Lección Basada en Documento: “Cantando por la Revolución: La figura del Che Guevara en la música latinoamericana de la década de 1960”

Con el fin de situar a nivel latinoamericano la propuesta de una LBD, a continuación se presentan un conjunto de orientaciones generales para abordar un contenido curricular presente en las disposiciones vigentes para países como Chile y México como es la Revolución Cubana (MINEDUC, 2015; SEP2011b). Orientaciones que, considerando cada etapa de las LBD, además incorporan los criterios pedagógicos y disciplinarios planteados para la presentación, edición y contextualización de fuentes históricas.

(1) Conocimientos previos:

Para contextualizar nuestra indagación se propone indicar algunos de los objetivos principales del Movimiento 26 de Julio, liderado por Fidel Castro, así como destacar su estrategia de lucha para la conquista del poder en Cuba. Al mismo tiempo, resulta pertinente destacar la figura de Ernesto Che Guevara en dicho proceso. En esta etapa, además se pueden exhibir diversos textos historiográficos que señalen el impacto de la Revolución Cubana en Latinoamérica, destacando que especialmente para grupos políticos de izquierda dicho proceso histórico se transformó en un modelo a seguir para la conquista del poder.

(2) Pregunta central de indagación:

La pregunta central de indagación propuesta, responde a lo que Reisman y Wineburg (2012) conciben como una pregunta interpretativa, de ese modo, la interrogante sugerida es: “¿Cómo impactó la figura del Che Guevara en el desarrollo musical de Latinoamérica en la década de 1960?”.

(3) Presentación y análisis de fuentes históricas:

En el caso de la presente LBD se propone el análisis de tres canciones escritas por distintos cantautores latinoamericanos, específicamente de origen cubano, chileno y mexicano, respectivamente:

Canción N° 1

Título: La figura del Che Guevara en una canción cubana

Encabezado: A continuación encontrarás una canción compuesta por el cantautor cubano Carlos Puebla. La letra es una respuesta a la carta de despedida del Che, al momento en que abandonó Cuba. La canción que examinarás se convirtió en un ícono tras la muerte del guerrillero en 1967 y muchos artistas han realizado sus propias versiones de la canción.

“Aprendimos a quererte
desde la histórica altura
donde el sol de tu bravura
le puso cerco a la muerte.

Aquí se queda la clara,
la entrañable transparencia
de tu querida presencia,
comandante Che Guevara.

Tu mano gloriosa y fuerte
sobre la historia dispara,
cuando todo Santa Clara
se despierta para verte.
(...)

Tu amor revolucionario
te conduce a nueva empresa,
donde esperan la firmeza
de tu brazo libertario.

(...)
Seguiremos adelante
como junto a ti seguimos
y con Fidel te decimos:
Hasta siempre, Comandante!”

Referencia: Carlos Puebla. (1965). “Hasta siempre, Comandante”.

Vocabulario:

Cerco: Operación militar en que un grupo armado rodea completamente un emplazamiento enemigo e impide la entrada y la salida del mismo.

Santa Clara: Ciudad cubana que en el contexto de la Revolución Cubana fue ocupada por el Movimiento 26 de Julio bajo el mando del Che Guevara.

Fidel: Fidel Castro, líder de la Revolución Cubana.

Preguntas:

- ¿Con qué intención escribió la canción Carlos Puebla? (Heurística de Origen)
- ¿Qué rol jugó el Che Guevara en la Revolución Cubana? (Contextualización)
- Carlos Puebla apoyó la Revolución Cubana, en dicho contexto ¿qué habrá querido destacar con la frase “tu brazo libertario”? (Lectura cerrada)

Canción N° 2

Título: La figura del Che Guevara en una canción chilena

Encabezado: A continuación encontrarás parte de una canción compuesta por el cantautor chileno Víctor Jara dedicada a la figura del Che Guevara. Jara fue un reconocido activista de izquierda en el Chile de los sesenta y setenta.

“Abre sendas por los cerros,
deja su huella en el viento,
el águila le da el vuelo
y lo cobija el silencio.

Nunca se quejó del frío,
nunca se quejó del sueño,
el pobre siente su paso
y lo sigue como ciego.

(...)

Su cabeza es rematada
por cuervos con garra de oro.
Cómo lo ha crucificado
la furia del poderoso.

Hijo de la rebeldía,
lo siguen veinte más veinte,
porque regala su vida
ellos le quieren dar muerte”

Referencia: Víctor Jara. (1967). “El aparecido”.

Vocabulario:

Sendas: Caminos.

Preguntas:

- ¿Cuándo fue escrita la canción “El aparecido”? (Heurística de origen)
- Escoge una estrofa de la canción “El aparecido” para explicar cómo ésta transmite una imagen heroica del Che Guevara. (Lectura cerrada)
- ¿Qué elemento común observas entre la canción de Víctor Jara y de Carlos Puebla? (Corroboración heurística)

Canción N° 3

Título: La figura del Che Guevara en una canción mexicana

Encabezado: A continuación revisarás una canción escrita por Judith Vargas, cantante mexicana que creó varias canciones vinculadas a movimientos sociales de izquierda.

“Agencias noticiosas que el dólar paga por noticiar
Dicen que el Che Guevara a Santo Domingo se fue a pelear
(...)

Luego lo vieron triste salir de Cuba, en el mes de Abril
Si no murió en El Congo, es que el Che Guevara anda por
Brasil
(...)

Me preguntar por aquí, me pregunta por allá
Preguntas y más preguntas, y nadie sabe por dónde va
Me preguntan por aquí, y yo les responderé
Señores el Che Guevara,
no sé por dónde ni a dónde fue
(...)

Hoy dicen las noticias que el Che Guevara anda por Perú
Yo sé que está en mi tierra
Pero cubano qué dices tú

Pero cubano qué dices tú
Digo que el gringo dice que el Che Guevara anda por Vietnam
Y en una hermosa bala escribió su nombre para el tío Sam
Escribió su nombre para el tío Sam
(...)

Noticias de prensa latina
Tiene el imperialismo por la rebrote continental
Yo como el Che Guevara soy guerrillero internacional
Soy guerrillero internacional, soy guerrillero internacional
(...)"

Referencia: Judith Reyes. (1967). "Aquí está el Che"

Vocabulario:

El Congo: País donde el Che Guevara combatió.

Vietnam: País asiático donde en los años sesenta se desarrolló una guerra entre Estados Unidos y los vietnamitas del norte de tendencia Comunista.

Tío Sam: Expresión para referirse a Estados Unidos.

Preguntas:

- ¿Estarías de acuerdo con que Reyes deseaba una Revolución en América Latina? Justifica a partir de la canción (Lectura cerrada)

- A partir de tus conocimientos sobre la Guerra Fría, ¿Por qué crees que Judith Reyes plantea que el gobierno Estadounidense estaba en contra del Che Guevara? (Contextualización)

- Si lees el encabezado de la primera canción observarás que el Che Guevara murió en 1967, en dicho contexto: ¿Por qué crees que Jara y Reyes decidieron escribir las canciones que analizaste ese mismo año? (heurística de origen)

(4) Debate:

Para volver a la pregunta central de indagación, se podría organizar al grupo curso para resolver preguntas como: ¿qué tienen en común las tres canciones analizadas?, ¿cómo la información que vimos al inicio de la clase nos permite analizar de mejor manera las canciones? y, finalmente, ¿cómo impactó la figura del Che Guevara en el desarrollo musical de Latinoamérica en la década de 1960?

Reflexiones finales

El trabajo con fuentes históricas representa una exigencia curricular en varios países de Latinoamérica, mandato que plantea la posibilidad que niños, niñas y adolescentes participen en procesos de indagación histórica a lo largo de su experiencia escolar. Así, la propuesta didáctica desarrollada, puede resultar útil a docentes en ejercicio y formadores de docentes que deseen proyectar de manera sistemática los análisis de fuentes en aulas escolares, al menos en dos sentidos. En primer lugar, pues explicita criterios a considerar para la toma de decisiones pedagógicas, basados en la naturaleza del pensamiento histórico y estudios referidos al uso de fuentes en contextos escolares. Y en segundo lugar, pues modela la aplicación de dichos criterios considerando una temática atingente a los currículos latinoamericanos como es la Revolución Cubana.

REFERENCIAS

BAIN, R. (2005). "'They thought the world was flat?' HPL principles in teaching high school history". En: BRANSFORD, J. y DONOVAN, S. (Eds.). *How students learn: History, mathematics, and science in the classroom*, pp. 179-214, Washington DC: National Academies Press.

BARTON, K. (2010). "Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia". *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2010, 9, pp. 97-114.

- DRAKE, F. y DRAKE, S. (2003). A Systematic Approach to Improve Students' Historical Thinking, *The History Teacher*, 36 (4), pp. 480-487.
- FILLPOT, E. (2012). "Historical thinking in the Third Grade". En: *The Social Studies*, 2012, 103, 5, pp. 206-217.
- MARTIN, D. y WINEBURG, S. (2008). "Seeing thinking on the web". *The history teacher*, 41 (3), pp. 305-319.
- MEP. (2016). *Educación para una Nueva Ciudadanía. Programas de Estudio de Estudios Sociales Tercer ciclo de la Educación General Básica y Educación Diversificada*. San José. Costa Rica.
- MINEDUC. (2012). *Bases Curriculares Educación Básica*. Santiago. Chile.
- MINEDUC. (2015). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. Santiago. Chile.
- NOKES, J. (2014) Elementary Students' Roles and Epistemic Stances During Document-Based History Lessons, *Theory & Research in Social Education*, 42:3, pp. 406-407.
- NOKES, J.; DOLE, J.; HACKER, D. (2007). "Teaching High School Students to Use Heuristic While Reading Historical Texts", *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), pp. 492-504.
- REISMAN, A. (2012). "Reading Like a Historian: A Document-Based History Curriculum Intervention in Urban High Schools. *Cognition and Instruction*, 30, 1, 86-112.
- REISMAN, A. y WINEBURG, S. (2008). "Teaching the skill of contextualizing in history", *The Social Studies*, 99 (5), 202-207.
- REISMAN, A. y WINEBURG, S. (2012). "'Text complexity' in the history classroom: teaching to and beyond the common core". *Social Studies Review*, 51, pp. 24-29.
- SEP. (2011a). *Programas de Estudio 2011 Guía para el maestro. Educación Básica Primaria. Sexto Grado*. Ciudad de México. México.
- SEP. (2011b). *Programas de Estudio 2011 Guía para el maestro. Educación Básica Secundaria. Historia*. Ciudad de México. México.
- SHEG. (2019). History of SHEG. <https://sheg.stanford.edu/about/history-sheg>
- VAN DRIE, J. y VAN BOXTEL, C. (2008). "Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past". *Educational Psychology Review*, 20 (2), pp. 87-110.
- WINEBURG, S. (1991a). "Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence". *Journal of Educational Psychology*, 83, pp. 73-87.
- WINEBURG, S. (1991b). "On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 28, pp. 495-519.
- WINEBURG, S. (1998). "Reading Abraham Lincoln: An expert/expert study in the interpretation of historical texts". *Cognitive Science*, 22, 319-346.
- WINEBURG, S. (2001). *Historical Thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*, Philadelphia, Temple University Press.
- WINEBURG, S. y MARTIN, D. (2009). "Tampering with history: adapting primary sources for struggling readers". *Social Education*, 73 (5), pp. 212-216.
- WINEBURG, S.; MARTIN, D.; MONTE-SANO, C. (2011). *Reading Like a Historian. Teaching literacy in middle and high school history classrooms*. Nueva York: Teachers college press.

HISTORIAS Y CARTOGRAFÍAS FAMILIARES, UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN DEL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA Y LA NO REPETICIÓN

Autor: Martín Luque Nariño, dcs36_mluque@pedagogica.edu.co

RESUMEN:

El presente trabajo tiene por objeto relatar la experiencia de forjar una propuesta didáctica trazada con la intención de propiciar en un ambiente escolar, la comprensión del conflicto armado colombiano e interpretarlo a la luz de la reconstrucción y documentación de las historias familiares de un grupo de estudiantes de educación media y de cartografiar la relación de estas familias con sus territorios; determinando factores de movilidad o migración y de sedentarización o permanencia y asumirlos como categorías de análisis. Durante el ejercicio los estudiantes del grado décimo del Colegio Integrado Campestre Colombia Hoy, una institución educativa localizada en zona rural del municipio de Facatativá - Colombia, trabajaron con distintas fuentes históricas primarias obtenidas de sus padres, abuelos y seres cercanos, entre ellas relatos y narraciones orales extraídas de los recuerdos personales y familiares, fotografías, documentos y diversos objetos o fuentes materiales.

Esta recopilación de fuentes les permitió en un primer momento del proceso elaborar relatos históricos de sus familias, que en una segunda etapa se convirtieron en la materia prima para la elaboración de una serie de cartografías históricas que dan cuenta de la relación de sus familias con el territorio; encontrando que varias de estas vivieron procesos de migración y fueron obligadas a movilizarse durante distintos momentos de

nuestra historia republicana, como consecuencia de los periodos de violencia o de los fenómenos socioeconómicos que llevaron a las familias campesinas colombianas del siglo XX a transformar sus relaciones productivas para adaptarse e integrarse al mundo industrial.

Palabras clave: Propuesta didáctica, historias familiares, cartografía histórica, conflicto armado, no repetición.

INTRODUCCIÓN

Sociedades como la colombiana que han sido afectadas por conflictos políticos y confrontaciones armadas de larga duración, han encontrado en la escuela una institución política capaz de asumir parte de la responsabilidad en la generación de acciones tendientes a reconstruir el tejido social de la nación, profundamente afectado durante la guerra.

Bajo este escenario, el aula de ciencias sociales toma relevancia, siempre y cuando se conciba como un espacio democrático, que propicie la discusión, la participación política y la construcción de pensamiento crítico, asumiendo este último como el resultado de poner el conocimiento científico en función de la comprensión de los fenómenos histórico - espaciales que determinan el mundo social de los y las estudiantes y de cualquier ciudadano.

No obstante, asumir el reto de propiciar la construcción de pensamiento crítico en las aulas, un concepto tan manoseado en la literatura y las políticas educativas, nos obliga a estar en una constante metamorfosis didáctica, que nos lleve constantemente a preguntarnos por las formas, en que, como educadores y maestros, debemos asumir la tarea de incidir directamente en la implementación del posconflicto y buscar caminos que nos garanticen la no repetición de una confrontación armada.

La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia en el marco del posconflicto

Propiciar en la escuela la comprensión de los fenómenos propios del mundo social implica hoy emprender nuevos derroteros epistemológicos y metódicos en la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía, máxime, cuando estos fenómenos permean y determinan nuestro diario vivir o cotidianidad, forzándonos a tomar postura y a elaborar juicios sobre ellos, exigiendo de los miembros de las sociedades en donde se desarrollan, la planeación y ejecución de acciones encaminadas a comprenderlos, solucionarlos, detenerlos, transformarlos o permitirlos.

Por tanto, sociedades que han sido afectadas por conflictos armados de larga duración como la nuestra, han puesto sus ojos en la educación y en la escuela, asignándole una responsabilidad primordial a esta institución en la reconstrucción del tejido social destruido. En este sentido, los métodos de la enseñanza de las ciencias sociales deben hacer un alto para repensarse y reformularse tanto en sus formas didácticas, como en sus postulados paradigmáticos y epistémicos, con la clara tarea de incidir de forma directa en la solución del conflicto, siempre propendiendo por evitar que sucesos tan atroces, en donde se vulneraron los derechos fundamentales de las poblaciones y de los individuos se repitan.

Por consiguiente, la importancia de comprender el por qué y el cómo del conflicto armado en Colombia, debe concebirse no como una acción cognitiva condicionada a la acumulación de conocimientos lineales, cronológicos y descriptivos, sino como un elemento didáctico de formación política y ciudadana, haciendo énfasis en la acepción participativa que enmarca el concepto de ciudadanía y que permita contrarrestar lo que en palabras del

profesor Renán Vega (2007) se concibe como “*analfabetismo político*” dentro de las sociedades del conocimiento altamente tecnificadas, especializadas e instrumentalizadas, pero carentes de saberes humanistas y éticos, que reducen el acto educativo a un “*cúmulo de informaciones y procesamientos de datos*”, en contextos despolitizados y antidemocráticos.

Aquí será de trascendental importancia el aula de ciencias sociales, siempre y cuando se le conciba como un espacio democrático en donde se propicie la discusión contextual en torno a la realidad social de los sujetos - estudiantes, superando esas viejas didácticas transmisivas decimonónicas, concebidas desde el positivismo descriptivo, el conductismo y el patriotismo, que para el profesor José Armando Santiago se convierten en un obstáculo para construir conocimiento contextual y funcional en y desde el aula.

184 Tras décadas de violencia, es evidente el impedimento de estas viejas corrientes de enseñanza en la consecución de una sociedad capaz de resolver sus diferencias por la vía democrática y de superar un conflicto ideológico y político; por lo que, es tiempo de abogar por unas ciencias sociales que permitan problematizar el tiempo y el espacio, promoviendo la construcción de conocimiento social y pensamiento crítico. Superando los limitantes que hoy se presentan en el ejercicio de las ciencias sociales y que para autores como Rodríguez, Moreno y Cely (2010) o el mismo Santiago (2017) tienen que ver con el distanciamiento entre la práctica pedagógica y las discusiones epistemológicas y metódicas actuales de las ciencias sociales.

Bajo este escenario, las ciencias sociales que necesitamos en el marco del posconflicto deben ser problémicas y dialécticas, capacitadas para abordar desde las aulas aquellos fenómenos geo-históricos que han sido causa de la confrontación armada. Requerimos de procesos educativos que problematicen la segregación socio

espacial y los procesos territoriales, y que visibilicen dentro de las narrativas históricas las voces de los sin voz, de quienes han permanecido al margen de los discursos hegemónicos oficiales y que han tenido que vivir y sufrir en carne propia la confrontación bélica. Los testimonios de las víctimas deben ser protagónicos durante la etapa de verdad y reparación, lo que vuelve a hacer evidente la necesidad de unas ciencias sociales, geográficas e históricas en su versión hermenéutica, interpretativa y socio-crítica.

Uno de los ejes centrales al contemplar la formulación de esta secuencia didáctica, fue la interdisciplinariedad, primordialmente entre la geografía y la historia, aduciendo que “*las Ciencias Sociales [...] permiten que los estudiantes comprendan los problemas humanos desde la interdisciplinariedad*” (Rodríguez de Moreno, Moreno Lache, & Cely Rodríguez, 2010) por lo que permiten poner en discusión y bajo un ejercicio analítico y problémico las formas en que en la escuela se busca dar esclarecimiento a los procesos estructurales que han determinado la vida política y social de la población y las familias colombianas a lo largo de los últimos 120 años y que además encierran las explicaciones sobre el presente material e histórico de los estudiantes con quienes se adelantó esta iniciativa.

Al mismo tiempo este tipo de propuestas permiten llevar al aula como material de trabajo, las experiencias vivenciales de las familias colombianas para situarlas como fuentes históricas primarias, contenedoras de información y echar mano de la investigación acción educativa en donde el sujeto – estudiante es protagonista y a la vez asume un rol propositivo, propio del investigador, lo que hoy se contempla como formas de propiciar procesos de aprendizaje significativo, perdurables en el tiempo, sobreponiéndose a las viejas formas de memorizar fechas, nombres heroicos, toponimias y datos sin contexto o núcleo problémico.

La pedagogía crítica como sustrato epistemológico en el aula de ciencias sociales

Uno de los objetos primordiales de la pedagogía crítica es poner el conocimiento científico al servicio de las comunidades y de los sujetos para que estos comprendan y den explicación sobre los fenómenos que determinan su mundo natural y social, pero también para que lo transformen (Ramírez Bravo, 2008). Sin embargo, este puente no siempre logra darse y ha sido un problema recurrente de las didácticas tradicionales en la escuela y en las aulas, en donde en la mayoría de las ocasiones la teoría no logra convertirse en una herramienta explicativa e interpretativa de la cotidianidad de los estudiantes, que brinde herramientas conceptuales para solucionar preguntas del diario vivir y del entorno.

Por esto, la pedagogía crítica se constituye en el fundamento filosófico y político de esta propuesta didáctica, ya que facilitó situar la teoría científicista como una herramienta capaz de dar cuenta del mundo social y de develar el pasado histórico familiar de los estudiantes – sujeto de esta iniciativa, en el marco de las cartografías históricas, de las relaciones territoriales y de las interacciones con el mundo físico, asumiendo factores como movilidad y migración o sedentarización y permanencia como categorías de análisis. Poniendo planteamientos teóricos y propuestas metodológicas de la ciencia histórica y geográfica a su alcance, en un lenguaje de acceso universal, apostando porque estas disciplinas y conocimientos no solo estén en función de las elites intelectuales, sino del grueso de la población mundial.

Facilitando, de esta manera, procesos de aprendizaje que se conviertan en la base de un proyecto político que facilite poner en discusión y en el ojo del huracán los discursos oficiales homogeneizantes, forjando la construcción del conocimiento crítico o contextual, al que hace referencia el pedagogo estadounidense Henry Giroux, concibiendo este tipo de conocimiento como el resultado de procesos cognitivos críticos, que den cuenta de los problemas de las distintas clases sociales, incluidos los

sectores que tradicionalmente han estado al margen de los estudios historiográficos o de las viejas narrativas colonialistas y eurocéntricas.

En este sentido es importante concebir la tarea de construir conocimiento crítico y contextual desde la geografía y la historia, que se sobreponga a las posturas didácticas anquilosadas en el siglo XIX, ajenas a la *“realidad contemporánea”* e *“impropia y distante de la explicación de la crisis ecológica, el hacinamiento urbano, la contaminación ambiental, entre otros aspectos”* (Santiago).

Un conocimiento crítico y contextual construido en el aula que conduzca a explicar desde el pensamiento geográfico las causas de los desplazamientos masivos que expulsaron a millones de campesinos de sus tierras a lo largo de nuestra historia republicana y que aceleraron el crecimiento de los poblamientos urbanos e impusieron nuevas y violentas formas de organización y segregación territorial; que a la vez, desde el pensamiento histórico incorpore en la narrativa las historias familiares, los relatos y la memoria de los múltiples sectores sociales, como fuentes argumentales explicativas de la transición que condujo a las sociedades rurales a la industrialización y los consecuentes fenómenos de violencia.

Para el diseño de esta propuesta didáctica, también se tuvieron en cuenta postulados del constructivismo y del aprendizaje significativo, con la precaución de tomar ciertas distancias respecto a la excesiva subjetividad que reina en el constructivismo, del cual, para este caso rescatamos sus aportes como ruta metódica dentro de los procesos de enseñanza – aprendizaje de las ciencias sociales, priorizando desde su campo disciplinar didáctico y no como paradigma pedagógico.

Del aprendizaje significativo se tuvo en cuenta la importancia de los conocimientos previos o pre saberes como herramienta fundamental para la creación de nuevos conocimientos o significantes, que serán perdurables en el tiempo y es que en este caso se partió del pasado histórico de las familias de los estudiantes, lo que garantiza,

en cierta medida, que este nuevo conocimiento sea asumido como herramienta conceptual para resolver preguntas del mundo social inmediato. En esencia, la materia prima fueron esos relatos que hacen parte de la cotidianidad y de la oralidad familiar que han estado presentes por generaciones y que no son ajenos a la estructura cognitiva y preconceptual, sino al contrario, representan ese anclaje del conocimiento social a la *"memoria semántica, que posibilita la adquisición de conceptos y la comprensión de proposiciones"* (Martínez de Correa, 2004)

Por naturaleza esos conocimientos previos desde los que se partió para el desarrollo de esta propuesta son significativos y reales desde antes del diseño de la misma, la tarea aquí se centra en tomarlos y convertirlos en argumentos explicativos de fenómenos sociales de la vida fáctica, que construyan nuevos conceptos, sistematizados a partir del pensamiento crítico, racional y lógico, para que sean adheridos a la estructura cognitiva. Siempre buscando que esos nuevos significantes propicien la elaboración de juicios críticos sobre el conflicto armado, en pro de la no repetición.

Aprender haciendo, propuesta didáctica en la enseñanza y aprendizaje de la historia y la geografía

Trabajar con relatos extraídos de la vida de cada quien, sustentados en la memoria propia y en los relatos y recuerdos familiares, para relacionarlos con elementos de la historia social, política, económica y cultural, es una posibilidad de aprendizaje, en donde se ejerce el derecho al conocimiento de nuestra historia y nuestro territorio, puesto que narrarlos y reconocerlos, implica construir elementos que permitan leer e interpretar de manera objetiva, metódica y científica, los hechos que se suceden en nuestra realidad o en el espacio - tiempo.

Aunque las historias de vida y los estudios biográficos han sido un elemento recurrente en la investigación social y utilizados a lo largo del último siglo, ya sea como método, enfoque o instrumento de investigación (Mallimaci & Giménez, 2006) las experiencias de

las que se nutre esta propuesta, están relacionadas con acciones didácticas adelantadas en el ámbito escolar colombiano, que tuve la oportunidad de conocer en la formación del pregrado en la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia de la mano de trabajos investigativos desarrollados por el licenciado e historiador Renan Vega Cantor, entre ellos *"¡Déjenos hablar!: Profesores y estudiantes tejen historias orales en el espacio escolar"* este último adelantado de la mano de Ricardo Castaño Tamara y *"APRENDER HACIENDO HISTORIA. Métodos y técnicas para la enseñanza de la historia"* resultado del trabajo investigativo de Castaño Tamara y Gina Claudia Velasco.

En este tipo de experiencias, las historias biográficas, la cotidianidad y los relatos orales se convierten en el material de trabajo que propicia la comprensión de los fenómenos sociales de la actualidad, suscitando en los estudiantes preguntas, la búsqueda de explicaciones, la toma de decisiones, la planeación de estrategias, entre otros, que logren incidir o dar cuenta de la visión de mundo de cada cual.

Inducir a los estudiantes quienes son los protagonistas del acto educativo a asumir el rol del investigador social, en este caso el del historiador y el geógrafo, que problematizan el tiempo y el espacio, el aprender a poner a hablar las fuentes, comprender la información contenida en estas para luego plasmarla en cartografías históricas que den cuenta de problemáticas geoespaciales, utilizando el mapa como un elemento de empoderamiento político territorial, que permite sobreponerse a la descripción paisajística y así comprender la transformación histórica del espacio como escenario del conflicto armado y de la vida sociopolítica de sus familias, fue el objeto de esta iniciativa, que a la vez continúa buscando dar respuesta a la pregunta: ¿es la reconstrucción de historias y cartografías familiares una propuesta didáctica eficaz para que los estudiantes del Colegio Integrado Campestre Colombia Hoy comprendan la historia del conflicto político y armado vivido en Colombia durante los siglos XX y XXI para finalmente sea asumida como un elemento de formación política para la no repetición del conflicto?

Diseño e implementación de la secuencia didáctica

Para el diseño de la propuesta se trazaron unas líneas políticas y unas intencionalidades pedagógicas que guiaron todo el proceso y que se condensaron de manera formal en el siguiente objetivo:

- Diseñar y evaluar la eficacia de una propuesta didáctica que les posibilite a los estudiantes del grado décimo del Colegio Integrado Campestre Colombia Hoy la comprensión del conflicto armado vivido en Colombia durante los siglos XX y XXI por medio de la reconstrucción y documentación de sus historias y cartografías familiares, buscando constituirla en un elemento de formación política que les permita reconocerse como sujetos políticos miembros de una sociedad que no está dispuesta a repetir una confrontación bélica de tal magnitud.

Partiendo de estas claridades, se plantearon unas finalidades específicas que permitieron desde el accionar metódico alcanzar y cumplir con el objeto inicial, estas fueron:

- Construir una línea narrativa sobre la historia familiar de los estudiantes, apoyados en el uso y la revisión de fuentes históricas primarias.
- Elaborar una cartografía histórica que reconstruya los procesos de migración o sedentarismo que se hayan dado en las familias de los estudiantes durante los siglos XX y XXI.
- Relacionar al estudiante con fenómenos sociales, políticos, históricos y territoriales de la sociedad colombiana.
- Propiciar espacios de análisis y disertación en el que los estudiantes puedan determinar las formas en que sus historias familiares se relacionan con la historia colombiana de los siglos XX y XXI.
- Construir una muestra museográfica que permita a los estudiantes de manera colectiva narrar y socializar los elementos

y las conclusiones obtenidas del proceso de reconstrucción de las historias y cartografías familiares para presentarla durante el VI Encuentro de Narrativas e Imágenes. Este encuentro es una iniciativa en donde se reúnen estudiantes de distintas instituciones educativas de municipios que se encuentran localizados en la región sabana de occidente, circundante a la ciudad de Bogotá y que se viene desarrollando desde el año 2014.

Fases de implementación

El Proyecto de Historias y Cartografías Familiares se diseñó para implementarse en 3 fases:

Fase 1: Proceso de consecución de fuentes primarias, sistematización y reconstrucción de las historias y cartografías familiares.

Fase 2: Presentación de la muestra museográfica en el VI Encuentro de Narrativas e Imágenes.

Fase 3: Proceso de evaluación y retroalimentación del ejercicio.

La primera fase consistió en el proceso de reconstrucción de las historias y cartografías familiares. En el que, basados en el uso de fuentes históricas primarias, siendo estas en gran parte recuerdos familiares como objetos, fotografías, relatos orales y documentos, se buscó crear un panorama general del pasado familiar, organizando cronologías, personajes y acontecimientos. En este punto se construyeron árboles genealógicos, se determinaron los lugares de origen de las familias y se establecieron procesos de movilidad o migración y de sedentarización o permanencia. Se tomaron en cuenta testimonios debidamente transcritos, fotografías, objetos, documentos y todas aquellas fuentes que dieran cuenta del pasado que se estaba reconstruyendo para legitimarlo.

En un siguiente momento, partiendo de la información obtenida y tras haberla sometido a un proceso de sistematización, en el que se utilizaron fichas de clasificación, pasamos a la elaboración de

las cartografías históricas, que permitieron determinar los procesos migratorios o de sedentarismo que han tenido las familias, identificando las razones que generaron tales relaciones territoriales. La entrevista fue el instrumento de recolección de información más importante y las fuentes históricas orales la materia prima desde las que se inició la elaboración de las cartografías históricas.

Este proceso se llevó a cabo durante 16 sesiones de clase, en las que a la par se fue construyendo una mirada sobre el contexto histórico, político y social de la Colombia de los siglos XX y XXI. Aquí recurrimos a la observación de documentales sobre el conflicto que reflejaban los distintos periodos de violencia que se han vivido en el país, así como los actores de los mismos, también acudimos al recurso cinematográfico, en específico a películas donde los directores han plasmado eventos de la historia colombiana relacionados con la confrontación política y armada, acompañado de la lectura de textos que fueron debatidos en mesas redondas, direccionados por medio de preguntas problematizadoras que despertaron el análisis y la reflexión.

De este ejercicio surgieron una serie de conclusiones que fueron recogidas por medio de un instrumento diseñado como cuadro de análisis o matriz. Con este insumo se buscó que los estudiantes tuvieran a su mano herramientas que les permitieran organizar y clasificar la información para identificar los patrones más relevantes o significativos del conflicto y sobre cómo este incidió en el curso de la historia de sus familias.

La **segunda fase** correspondió a la construcción, puesta en escena y presentación de la muestra museográfica, que llevó por nombre **HISTORIAS Y CARTOGRAFÍAS FAMILIARES - Narrativas y relaciones territoriales en la Colombia de los siglos XX y XXI.**

La propuesta estuvo orientada a recrear un espacio museal, para el que se elaboró una curaduría y se exhibieron como piezas centrales extractos de los relatos que se habían construido en la fase anterior, los cuales encontraron como línea narrativa en la mayoría

de los casos aspectos de las vidas de los abuelos y bisabuelos relacionados con acontecimientos de la historia política nacional. La aparición de estas eventualidades históricas conllevó a ponerlas en discusiones colectivas para que entre todos nos fuéramos formando una mirada contextual sobre los siglos XX y XXI. Aquí fue importante la constante socialización que se llevó de manera simétrica con las lecturas propuestas y la observación del material audiovisual y cinematográfico. Sin buscarlo de manera directa, se indujo el aprendizaje cooperativo, haciendo que cada cual aprendiera de la experiencia familiar del otro y de sus pares en general.

El cuadro a continuación nos muestra algunos apartes de los relatos que construyeron los estudiantes, como resultado de los procesos de búsqueda de fuentes primarias, puestas en una serie de cartografías que nos brindaron una mirada sobre la transformación histórica de las relaciones de las familias con sus territorios. Encontrando, por ejemplo, que el 74% de las familias de los estudiantes estuvieron relacionadas en algún momento con eventos del conflicto armado, ya sea como víctimas o espectadores.

También se encontró que el 41,6% de las familias fueron víctimas del desplazamiento causado por enfrentamientos o por grupos armados, así como que tan solo el 9,4% de las familias permanecieron en el mismo territorio a lo largo de los últimos 120 años y el 91.6% emigró o se movilizó, primordialmente en busca de nuevas formas económicas productivas, como resultado de los procesos de proletarización del campesinado que se dirigió hacia las zonas urbanas, bien fueran capitales o cabezas de provincia, en busca de nuevas fuentes de empleo. Estas cifras, aunque no responden a un estudio estadístico riguroso, sí nos permiten ver que la confrontación armada y política no es un hecho ajeno y aislado, que hace parte de ese pasado histórico de las familias colombianas, que se han visto afectadas de diversas maneras por esas formas de violencia.

<p style="text-align: center;">FAMILIA ALTAMIRANDA, UNA HISTORIA ENTRE DESPLAZAMIENTOS Y MIGRACIONES</p> <p>Daniela Altamiranda 16 años</p> <p><i>“Llegaron las guerrillas a Lorica, Córdoba y mis abuelos que desde su llegada de España se radicaron allí viviendo del cultivo y la ganadería favorecidos por la gran cantidad de terreno con la que contaban (pues al llegar a Colombia se convirtieron en unos pequeños terratenientes), pero las guerrillas complicaron un poco la situación y recolectar el cultivo ya no era tan fácil”</i></p> <p>Entrevista realizada a su padre Antolin Altamiranda Espitia</p>	<p style="text-align: center;">DESPIDIENDO LA CONOCIDO</p> <p>Laura Garzón 16 años</p> <p><i>“El 12 de mayo del 2002 mis papás se encontraban en Bogotá celebrando el día de la madre con mi abuela materna, María Estella Marín y en horas de la tarde los llamaron y les dijeron que no regresaran, pues los paramilitares que se encontraban en la zona se habían quedado con la finca y el cultivo. Pasaron unos días y cuando les dijeron que las cosas estaban más calmadas regresaron, pero decidieron irse definitivamente pues las amenazas eran muy constantes.”</i> Entrevista realizada a su padre Raúl Hernando Garzón.</p>
<p style="text-align: center;">CONFLICTO DE LOS AÑOS 50 VISTO DE LA FAMILIA SANTANA Y LA FAMILIA GUEVARA</p> <p>Juan David Guevara 14 años</p> <p><i>“Según mi padre José Obdulio Santana, en Villeta, el panorama fue bastante complicado, los liberales tenían que huir de los conservadores cuando estos iban con intención de matarlos, mi bisabuelo, Obdulio Liévano “tenía una finca en este municipio y frecuentemente debía huir a las montañas con su familia, ya que los conservadores llevaban un buen tiempo intentando darle de baja. Ellos tenían que taparle la respiración a su bebé, pues con cualquier sollozo que este emitiera por el frío y la oscuridad los delataría ante una multitud enfurecida, también tuvo que abandonar su finca e irse a vivir a otra parte de Villeta...””</i></p> <p>Entrevista realizada a su padre José Obdulio Santana.</p>	<p style="text-align: center;">UN SOLDADO COLOMBIANO EN COREA</p> <p>Mateo Gómez 16 años</p> <p><i>“Mi abuelo estuvo luchando junto al batallón Colombia de infantería del ejército colombiano, que en total duró 17 meses y 15 días combatiendo, fueron 5 contingentes “pelotones” cada uno de mil hombres. Mi abuelo se enlistó para la batalla en un acto de rebeldía a los 16 años, el 14 de abril de 1953, para así “conocer que era una guerra sin saber las consecuencias que traía esta””</i></p> <p>Entrevista realizada su abuelo José Hernando Melo</p>

LA GUERRA, EL INICIO DE MI FAMILIA

Sandra Serrano
16 años

"Tanto Josefa María Vilar y Ana Rosa Vilar, se ven sometidas a vivir la violencia de la guerra de los mil días en escuelas públicas de la sabana de Bogotá, "donde siendo maestras temían tanto por su integridad como por la de sus estudiantes, pues pasaban por las escuelas las tropas del partido liberal y del partido conservador, en donde los hombres que las conformaban llegaban en busca de mujeres para violentarlas;"
Entrevista realizada a su padre Roberto Serrano

en el mandato de Gustavo Rojas Pinilla, un presidente colombiano de origen boyacense, al igual que mis abuelos, que accedió al poder por medio de un golpe de estado, sin embargo, para esta época mi abuela aún era muy pequeña, así que ella accedió al voto hasta sus 21 años"
Entrevista realizada a su abuela Ana Otilia Parada.

RAÍCES, UNA HISTORIA FAMILIAR EN EL SECTOR ARRAYANES

Stefany Toro
15 años

MI ABUELA Y EL DERECHO A VOTAR

Sofía Isabel Pérez
15 años

"Ana Otilia Parada nació el 11 de noviembre de 1946 en Tunja, Boyacá y nunca tuvo la necesidad de migrar o desplazarse de su lugar de origen, trabajó cocinando para los obreros y ayudando con los animales, en "esa época no se veían los vicios, en el colegio les enseñaban a comportarse y los hijos se criaban para ser respetuosos. [...] El voto de la mujer tuvo lugar por primera vez el 1 de diciembre de 1954

"Yo que me acuerde mi mamá nació acá, mi abuela y todos aquí y cuando mi mamá quedó embarazada fue cuando mi papá compró esta casa lote [...] Reconozco a los Arrayanes como un sector tranquilo, anteriormente no había tantas personas y las casas eran escasas, poco a poco llegan personas y las edificaciones empiezan a aparecer con el tiempo, sin embargo, nuestras raíces siempre han sido de por aquí". Entrevista realizada a su abuela Ana Cecilia Jiménez.

La **tercera y última fase** está concebida como el proceso de evaluación y retroalimentación. Se pretende dar gran relevancia a este punto, dado que aquí se manifestarán las impresiones de los estudiantes sobre el proceso y se recogerán las apreciaciones sobre el alcance de los objetivos, se describirá la actividad en sus palabras.

El ejercicio de evaluación toma importancia en la medida en que sea participativo, interestructural, no cohesionado por el profesor y ojalá dirigido por los estudiantes. Esta evaluación no finaliza, ni tiene como punto de llegada la obtención de una calificación numérica, dado que se busca propiciar un mecanismo autoevaluativo en el que sea el estudiante el que, de cuenta de lo aprendido, lo reflexionado o en general de lo que se desarrolló durante el proceso de trabajo.

¿Cuáles son los beneficios de involucrar a los estudiantes en la investigación histórica y geográfica?

A manera de conclusión, teniendo en cuenta lo anterior y las características del conflicto armado en Colombia, donde el alto índice de "analfabetismo político" y el desconocimiento del escenario político nacional, conllevan a que la mayor parte de la población y la ciudadanía, desconozca los orígenes y las causas de la confrontación, así como también las dinámicas del poder político y económico o las estructuras estatales, es importante insistir en que desde la escuela se construyan estrategias y nuevas formas de enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía desde una mirada interdisciplinar que nos permita comprender las razones de una confrontación que afecta a la sociedad mayoritaria, con el ánimo de superar esas dificultades y darles una solución, producto del consenso y no de la imposición o de la pacificación abrupta.

Por eso, poner el conocimiento científico al servicio de una colectividad humana que necesita comprender su realidad social después de un conflicto armado debe ser una de las premisas de

la escuela colombiana y de la enseñanza de las Ciencias Sociales, la historia y la geografía. Sin embargo, se deben implementar nuevas estrategias didácticas para generar aprendizajes significativos que puedan ser aprehendidos de forma eficaz y puestos en función de esclarecer y explicar la realidad social de quienes son los protagonistas de la acción educativa: los estudiantes.

Asumiendo esta claridad, nos queda la tarea de adaptar las mallas curriculares ante tales necesidades y de propugnar por una enseñanza de las ciencias sociales surgidas del análisis crítico y contextual, que cumplan con el cometido de forjar esos sujetos sociales, históricos y espaciales capaces de leer su realidad, dubitativos ante la presión mediática con la que se imponen los discursos oficiales que han acallado las voces de los sectores subalternos.

En donde elementos como las fuentes primarias obtenidas de nuestra cotidianidad y los mapas y cartografías históricas se conviertan en una herramienta de empoderamiento político para la enseñanza y el aprendizaje y que conduzca a la comprensión de fenómenos sociales en contextos espacio temporales concretos, siempre en búsqueda de acciones transformadoras nacidas en el aula y en pro de evitar la repetición del conflicto armado.

REFERENCIAS

Castaño Tamara, R., & Velasco Peña, G. C. (2007). *Aprender historia haciendo historia. Métodos y técnicas para la enseñanza de la historia*. Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas.

Lombana Martínez, O. I. & Báez Quintero, C. I. (2018). *Didácticas para la vida: reflexiones desde una educación geográfica multidimensional e inclusiva*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Mallimaci, F. & Giménez, V., *Historias de vida y método biográfico. Estrategias de investigación cualitativa*, 2006, vol. 1, p. 23-60.

Martínez de Correa, H. (2004). *Aprendizaje significativo: la psicología educativa aplicada en el salón de clases*. En M. De Zubiría Samper, Enfoques pedagógicos y Didácticas Contemporáneas (págs. 141 - 180). Bogotá: FiPC.

Ramírez Bravo, R. (2008). La pedagogía crítica Una manera ética de generar procesos educativos. *Revista Folios* (28), 108 - 119.

Ramírez Pardo, P. & Gómez Esteban, J. H., (2000). *Conocimiento Social y Enseñanza de la HISTORIA*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Rodríguez de Moreno, E. A., Moreno Lache, N., & Cely Rodríguez, A. (2010). Geografía crítica y conocimiento social: demandas de una geografía escolar renovada. En N. Moreno Lache, & M. F. Hurtado Beltrán, *ITINERARIOS GEOGRÁFICOS EN LA ESCUELA: LECTURAS DESDE LA VIRTUALIDAD* (págs. 107 - 132). Bogotá: Geopaideia.

Santiago, J. A. (2017). La construcción del conocimiento en el aula: la tarea esencial de la enseñanza geográfica. *Revista virtual de Geografía Anekumene* (13), 9-17.

Vega Cantor, R., (1998), *HISTORIA: CONOCIMIENTO Y ENSEÑANZA La cultura popular y la historia oral en el medio escolar*. Bogotá: Ediciones Antropos.

Vega Cantor, R., & CASTAÑO TÁMARA, R. (1999). *¡Déjenos hablar!: Profesores y estudiantes tejen historias orales en el espacio escolar*. Bogotá: UPN/IDEP.

LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICA COMO PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO

Autor: Manuel Morales Romero

RESUMEN

En el presente documento se analiza una propuesta didáctica, basada en la investigación histórica para el trabajo con la asignatura de Historia en educación secundaria, teniendo como propósito el desarrollo del pensamiento histórico en alumnos de nivel secundaria en México. Por tal motivo se analiza la problemática identificada en las prácticas tradicionales y su impacto en la educación del alumno, los estudios que sustentan esta propuesta didáctica, la experiencia de aplicarla y los resultados arrojados por el trabajo investigativo realizado durante los últimos 2 años (2017 a 2019) en la cual se tiene a bien demostrar que es posible aprender Historia y desarrollar un pensamiento histórico a partir del uso de la investigación histórica. El trabajo, reflejado en un documento de tesis, se llevó a cabo con un grupo de 36 alumnos de 3° de secundaria de la Escuela Secundaria Técnica No. 5 "Prof. Ángel García Martínez" y bajo un enfoque metodológico de "Investigación Acción" (Sampieri, 2006).

Palabras clave: Historia, Pensamiento histórico, Adolescencia, Investigación histórica, Didáctica.

El pensamiento del adolescente y la Historia

La Historia como asignatura forma parte indiscutible de todo plan de estudios de educación básica en el mundo, este hecho la pone de antemano como esencial en la formación de las futuras generaciones, sin embargo, es importante señalar que esta asignatura plantea un trabajo con distintas metodologías y niveles de complejidad de acuerdo al grado en que se encuentran cursando los alumnos.

Centrándose en los propósitos educativos de la asignatura de Historia en la educación secundaria mexicana estos responden a una consolidación de la comprensión y dominio de aspectos espaciales y temporales, así como el desarrollo de habilidades para el manejo de información y la formación de una conciencia histórica. Es importante señalar aquí que autores como Carretero (1984) y Delval (1991) indican de acuerdo a sus investigaciones que los alumnos dan evidencia clara de manera general, de un ingreso al pensamiento formal planteado por Piaget hasta los 15 ó 16 años de edad, algo que no es difícil de asimilar considerando que debido a los procesos de cambios físicos, emocionales e intelectuales de los adolescentes, su estabilidad académica cambia y sobre todo, en el caso de la Historia, se pone en entredicho, por los alumnos, la utilidad de la asignatura para la vida cotidiana, por lo cual se evidencia una necesidad de encontrar el porqué de las cosas.

En este orden de ideas, otro aspecto interesante es la comprensión misma de la materia de Historia puesto que de acuerdo a algunos investigadores como Llorens (1997), Carretero (1984) y Pozo (1985), a los adolescentes les cuesta mucho trabajo comprender en primer lugar la naturaleza del conocimiento histórico y en segundo lugar el significado de un vasto cúmulo de conceptos empleados para el estudio de la sociedad. Es así que los alumnos presentan una actitud apática hacia la Historia debido a que la relación entre lo que se plantea que aprendan y lo que ellos perciben en la realidad es incongruente.

Es importante señalar que la didáctica utilizada para el estudio de dicha asignatura marcará el rumbo de esta relación entre el pensamiento del alumno y la naturaleza de la Historia. En este sentido, se presenta a continuación la conceptualización de Pensamiento histórico para este trabajo investigativo.

Los autores consultados han sido escogidos en función de su reconocida contribución a la construcción del marco teórico normativo de la didáctica de la historia que orienta la investigación presente. A partir de ello es posible clasificar en tres grandes grupos las diferentes definiciones propuestas por los autores en el ámbito de la didáctica de la historia. Algunos autores definen el pensamiento histórico como “un conjunto de procedimientos metodológicos que competen específicamente al ámbito de la historia” (Barton, y Levstik, 1996, p. 419) otros al hablar de pensamiento histórico, se refieren más bien a una *cultura histórica*, es decir, a “una combinación de actitudes, con dimensiones morales e identitarias, y de procedimientos” (Heimberg, 2004, p. 45) y otros como Pontecorvo & Girardet (1993) añaden la dimensión argumentativa, a la dimensión moral y de identidad, sin la cual el razonamiento histórico crítico no se puede construir. Así integrando las ideas en una sola, es posible definirlo como “la construcción de competencias intelectuales derivadas del trabajo historiográfico, enfocadas principalmente en el desarrollo del aprendizaje autónomo en el estudiante” (Pages, 2009, p.57), lo que implica la puesta en práctica consiente de tres habilidades fundamentales: comprender y razonar el tiempo histórico y la causalidad, valorar e interpretar críticamente las fuentes de información histórica y el reconocimiento de sí mismo como sujeto histórico, lo que implica una relación dinámica entre procedimientos y construcciones intelectuales y sociales.

¿Qué Historia enseñar?

La idea de que el conocimiento histórico se reduce solamente a un pasado ya muerto e inexistente, es muy frecuente. Es así que

la mayoría de los estudiantes considera que en la historia solo intervienen ciertos personajes, con determinadas cualidades, y que en esa historia poco tienen que participar ellos, pero lo más común es considerar que la historia, es todos aquellos acontecimientos pasados del hombre y que por ende su estudio y análisis debe hacerse exclusivamente a partir de los acontecimientos y las fechas en que éstos sucedieron, lo que resulta muy limitado pues “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. 15), para tal hecho se hace especial énfasis en considerar el desarrollo del pensamiento histórico para cumplir con el enfoque didáctico planteado por la Secretaría de Educación Pública, para la enseñanza de la Historia en secundaria, y ahí podríamos encontrar un referente bien sustentado, ya que “Pensar históricamente implica reconocer que todos los seres humanos dependemos unos de otros y que nuestro actuar presente y futuro está estrechamente relacionado con el pasado” (SEP 2011, p. 16)

Es evidente, según las circunstancias que motivan este trabajo (mismas que se corroboran en el diagnóstico del mismo) que no se está trabajando de manera apropiada, metodológicamente, pues los aprendizajes que desarrollan los alumnos, en educación secundaria, hablando del estudio de la historia, poco se vinculan con la realidad en la que viven, y es que por más que los estudiantes obtengan notas excelentes en esta asignatura, la solución al problema no está en ellos directamente, sino en los profesores, ¿En qué se basa esta atrevida afirmación?

Es importante, en primer lugar, comprender que “la historia admite que el pasado da razón del presente; pero a la vez supone que el pasado solo se descubre a partir de aquello que explica: el presente” (Villoro, 1980, p. 15). Ésta afirmación pone en evidencia la importancia de una metodología basada en su objeto de estudio, en este caso el ser humano como principal eje, y sustentada por supuesto de una teoría, en pocas palabras la metodología utilizada por los profesores debe estar centrada en la realidad del alumno

para, a partir de ella analizar el pasado; sin embargo, lo que se acostumbra es analizar el pasado como una serie de conocimientos meramente factuales y no como algo útil al presente.

En este sentido, según lo menciona Sánchez (1995) La historia es una forma específica de conocimiento, enseñar historia es enseñar lo que la Historia es. En pocas palabras así como quien enseña ciencia tiene que enseñar cómo funciona la ciencia, para enseñar Historia hay que buscar comprender cómo funciona ésta y no conformarnos con la historia anecdótica de fechas y acontecimientos; sino trabajar con la Historia que pregunta, que busca, que investiga, que es funcional: con la Historia que es ciencia. En ese caso nos encontraremos ante la funcionalidad de un aprendizaje, que posibilite la adquisición de saberes nuevos, que propicie el planteamiento de interrogantes por parte de los alumnos y la formulación de hipótesis; la puesta en marcha de la construcción del pensamiento histórico como producto de la actividad historiográfica.

Continuando con esta perspectiva, queda clara esta visión ya concebida hace algunas décadas, donde se afirma la necesidad de replantear la enseñanza y aprendizaje de la historia a partir de la interrogante *¿Qué Historia enseñar?* Lo que deja en evidencia la existencia de dos tópicos sobre este concepto tan trillado; La Historia como acción de investigar o como ciencia y la historia del acontecer cotidiano.

Más allá incluso de esta concepción, se plantea como problemática, la legitimación académica de esta división interpretativa del concepto, puesto que a la investigación se le ha dado un estatus universitario, mientras que a la formación de profesores no, concretando así la idea de que los que enseñan no investigan y por lo tanto no enseñan a hacerlo. Por otro lado los que investigan, poco se preocupan por enseñar, “la evidencia de que una Historia más compleja, más cercana a la producción historiográfica, es más difícil de enseñar y de aprender no puede admitirse como argumento para no enseñarla” (Zavala, 2000, p. 36), lo que deja

claro que cuanto antes se ofrezcan conocimientos históricos de esta naturaleza a los alumnos, estaremos en condiciones de afirmar que pueden aprenderlos.

Perspectiva de alumnos y maestros al respecto del tema

Mediante un estudio realizado, a manera de diagnóstico, con alumnos de educación secundaria y tomando como muestra un grupo de 36 alumnos de 3°, se aplicó un cuestionario sobre aspectos indispensables del estudio de la Historia y la investigación como estrategia didáctica, el cuestionario se conforma de 24 reactivos, de los cuales se muestran solo algunos resultados en razón de la objetividad de este documento.

¿Para qué nos sirve la Historia?

Sirve para:	No. De alumnos	%del grupo
Para conocer más sobre el pasado (acontecimientos, fechas, personajes, origen del hombre etc.)	26	72.3
Para comprender el presente (como realidad, como consecuencia del pasado o como generador de un mejor futuro)	10	27.7

La visión que tienen los alumnos del grupo muestra, refleja cómo para ellos la asignatura de Historia se limita al estudio del pasado exclusivamente, resaltando la importancia de los acontecimientos, personas, fechas entre otros aspectos que contribuyen a formar una historia. Visión bastante parecida a la idea arcaica del concepto "historia" del famoso Heródoto donde el conjunto de acontecimientos relatados conformaban este concepto; aunque

vale la pena rescatar la opinión que muestran el 27.7 % de los alumnos del grupo refiriendo a que la historia les es útil, más allá del pasado, en el presente, o incluso algún alumno proyecta en su respuesta la utilidad de la historia al futuro. Otro de los reactivos planteados al grupo muestra, tuvo la intención de que el alumno se encontrara en la situación de definirse a sí mismo como un sujeto histórico, en este caso la respuesta de los alumnos del grupo estuvo dividida pues solo el 50% de ellos comprende o tiene la noción, en primer lugar del concepto "sujeto histórico" y en segundo lugar de que él es uno como se aprecia en la siguiente tabla donde se sistematizaron sus respuestas.

¿Te consideras un sujeto histórico?

Alumnos que se reconocen como sujetos históricos		Alumnos que no se reconocen como sujetos históricos	
No. De alumnos	% del grupo	No. De alumnos	% del grupo
18	50	18	50

La investigación "es un proceso que, mediante la aplicación del método científico, procura obtener información relevante y fidedigna, para entender, verificar, corregir y aplicar el conocimiento" (Tamayo, 2012, p. 125). En este sentido la acción investigativa supone la búsqueda de soluciones al presente; sin embargo, como puede observarse en la siguiente tabla, los alumnos desconocen en gran medida las características de un proceso de investigación histórica, lo que refleja que no han trabajado en los años anteriores de su formación con una metodología basada en la investigación ocasionando así su poca experiencia en el ámbito como se refleja a continuación:

¿Conoces el proceso que se sigue en una investigación histórica?

Alumnos que desconocen el proceso		Alumnos que conocen completamente el proceso		Alumnos que tienen una idea poco clara del proceso	
No. De alumnos	% del grupo	No. De alumnos	% del grupo	No. De alumnos	% del grupo
19	52.8	0	0	17	47.2

Sin duda la investigación forma parte indispensable de la Historia, como instrumento para acercar, de manera sistemática y científica, al individuo con su realidad mediante el análisis de acontecimientos del pasado. Los datos arrojados por este instrumento presentan una oportunidad para reflexionar la práctica de docentes y alumnos en el estudio de la Historia así como el uso de la investigación, dentro de esta ciencia social, que los alumnos identifican como parte la una de la otra más sin embargo presentan áreas de oportunidad que generan inconsistencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con respecto a las competencias específicas del estudio de la

historia planteadas en el programa de estudios vigente de la educación básica mexicana.

Como parte del mismo diagnóstico se realizó un estudio con la participación de 10 maestros tanto de segundo como de tercer grado de educación secundaria en distintas zonas escolares del estado de Querétaro, con preguntas relacionadas con el nivel de comprensión, dominio y conocimiento de los alumnos según su experiencia en cuestiones relacionadas al pensamiento histórico. El instrumento se compone de 8 reactivos de opción múltiple, de los cuales se muestran los resultados más relevantes para el caso:

Reactivos.	Posibles respuestas	No. De respuestas	% por respuestas
Según su experiencia ¿Qué idea tienen los alumnos sobre la historia como asignatura?	a) Divertida	0	0
	b) Aburrida	6	60
	c) Útil	2	20
	d) Inútil	2	20

Reactivos.	Posibles respuestas	No. De respuestas	% por respuestas
¿Qué urge mejorar para contribuir al desarrollo del pensamiento histórico en los alumnos?	a) Reformar los programas de estudios	0	0
	b) Utilizar una metodología distinta de trabajo en la asignatura de Historia	8	80
	c) Contar con mejor material didáctico	2	20
¿La investigación forma parte indispensable del proceso de aprendizaje en su asignatura?	a) Si	10	100
	b) No	0	0
¿Cómo investigan los alumnos en su asignatura?	a) Buscan información importante en internet o enciclopedias sobre los contenidos.	2	20
	b) Analizan revistas, periódico o libros.	0	0
	c) Las dos anteriores	6	60
	d) Seleccionan un tema, realizan una hipótesis, recaban información mediante entrevistas, observación, análisis y obtienen conclusiones	2	20

Como se puede apreciar en el análisis de las preguntas de opción múltiple, los profesores dan testimonio según su experiencia; que la mayoría de los alumnos en el nivel de educación secundaria consideran que la historia es aburrida e inútil, solo el 20% de los profesores opina que los alumnos contemplan a la historia como una asignatura útil.

Por otro lado la gran mayoría de maestros considera que urge utilizar una metodología distinta en el estudio de la historia, para contribuir a desarrollar el pensamiento histórico en los alumnos, mientras que solo el 20% de los maestros piensa que lo más urgente es contar con mejor material didáctico para cumplir con el mismo fin; sin embargo a pesar de que la mayoría reconoce la principal

causa del problema, según la tesis de este trabajo investigativo, los maestros reflejan dificultades para utilizar esa metodología que mejore no solo los aprendizajes de los alumnos sino el significado de estos para el estudio de la historia.

Otro aspecto interesante en los resultados de esta encuesta es que todos los maestros mencionan que la investigación forma parte indispensable del proceso de aprendizaje en la asignatura de historia; sin embargo el 80% de ellos tiene una noción del concepto de investigación muy limitada pues consideran que realizarla consiste solo en la búsqueda de información en distintas fuentes como internet, libros, revistas o periódicos, comparado con el 20% de ellos que concibe la investigación como un proceso metodológico que va más allá de la sola búsqueda de información.

Este instrumento proporcionó información muy valiosa al proceso investigativo puesto que contribuye a fortalecer la visión del tema en cuestión, valiéndose de la experiencia de varios maestros de historia que trabajan en el nivel secundaria, transformando en datos duros; de primera mano, las apreciaciones previas.

Metodología de la investigación histórica

La investigación como actividad de búsqueda representa para la ciencia un factor indispensable que plantea ante todo, las bases metódicas que le dan sustento; sin embargo como es de esperarse existe una variedad de ciencias que aunque comparten características específicas se diferencian entre sí en cuanto a la naturaleza de su conocimiento y sobre todo en la metodología que emplean para su trabajo. En el caso de la Historia, como ciencia social, sucede lo mismo, ésta tiene su propio método que como se mostrará en seguida es bastante peculiar, sobretodo, con respecto a las ciencias exactas, presentando las siguientes características, para lo cual se toma como referente Cardoso (2001), quien plantea los siguientes pasos como parte de una investigación histórica:

- a) Planteamiento del Problema:
- b) Hipótesis
- c) Recolección de datos:
- d) Análisis de información:
- e) Conclusiones.

Propuesta didáctica

Para la puesta en marcha de la intervención educativa con el grupo muestra se fraccionó la intervención en tres momentos distintos: El acercamiento a la investigación como actividad de aprendizaje en la Historia, donde los alumnos pusieron en práctica un proyecto de investigación sobre plantas medicinales en su comunidad basándose en la metodología propuesta por Cardoso, en un segundo momento se trabajó la conceptualización de aspectos teórico metodológicos referentes a la Historia como una ciencia, en la cual las temáticas a analizar son las siguientes: ¿Qué es la Historia?, ¿Cómo se reconstruye el pasado?, Fuentes históricas primarias y secundarias, Ciencias auxiliares de la Historia y metodología de investigación propuesta en este trabajo investigativo, basados en la propuesta de Cardoso pero a los cuales se añaden otros en función de las características de un trabajo de alumnos de educación secundaria, donde cada paso agregado tiene una intención específica que contribuye al desarrollo de un pensamiento histórico en los alumnos:

- Contextualización (delimitación espacio- tiempo).
- Preguntas de investigación (en lugar de Hipótesis).
- Objetivos. Justificación (por qué es importante mi investigación)

- Conclusión (Qué aprendí tanto de la investigación como del proceso investigativo)

Se explicó a los alumnos el porqué de cada paso incluido y la importancia que tiene en una investigación histórica, pero realizada por estudiantes de secundaria, los alumnos mostraron desconcierto en un inicio, pero conforme se fue avanzando en la explicación de cada uno se aclararon las dudas y los estudiantes se mostraron interesados por esta propuesta al plantear nuevas preguntas y hacer comentarios al respecto, sobre el porqué de cada paso incluido.

De manera general la reacción de los estudiantes fue positiva ante el trabajo y ante el hecho de comprender la razón de ser de cada paso incluido en la metodología que se estaba proponiendo, si se analiza con detenimiento cada uno de los pasos se puede apreciar que esta metodología propuesta es un tanto más reflexiva que la propuesta por Cardoso, ya que responden a las finalidades de esta investigación al buscar hacer consciente al alumno de lo que hace y el por qué lo hace, por ejemplo en el primer paso anexado (contextualización) lo que se busca es que los alumnos reconozcan las características físicas y sociales del lugar en el que realizarán su investigación y como es que estas influyen en su objeto de estudio o pueden influir en su investigación.

Apartir de que se invitó a reflexionar el porqué de la contextualización de la investigación por realizar, los alumnos mostraron evidencia, mediante comentarios que realizaron, de comprender que cada paso anexado tenía una intención dirigida hacia ellos y hacia su aprendizaje, más aún que hacia la propia investigación. Por otro lado, al comenzar con el análisis de los siguientes pasos como lo fueron: La justificación, la conclusión entre otros. Los alumnos participaron de una manera mucho más activa, aclarando su entusiasmo por comenzar con una nueva investigación pues se sentían mejor preparados, además de contar con mejores referentes que los que poseían en la primera ocasión.

Al final la propuesta didáctica consiste en los siguientes pasos:

- Contextualización (delimitación espacio- tiempo)
- Planteamiento del problema
- Preguntas de investigación
- Objetivos
- Justificación
- Recolección de datos (Uso de técnicas y recursos para la recolección, definición y acercamiento a fuentes históricas primarias y secundarias)
- Análisis de resultados (Reflexión e interpretación de la información)
- Conclusión (Qué aprendí tanto de la investigación como del proceso investigativo)

La puesta en marcha del proyecto de investigación histórica

Implementando el protocolo construido; se llevó a cabo por equipos distribuidos de manera proporcional, dentro del grupo muestra y tuvo una duración de 8 semanas. Cabe señalar que la mayor parte del trabajo fue de campo, en las comunidades donde residen los alumnos. Los temas seleccionados por los equipos de trabajo fueron los siguientes:

- Origen y tradiciones de San Miguel Tolimán
- Investigación biográfica de Don Erasmo Sánchez Luna
- Oratorios familiares en el municipio de Tolimán
- Cultura Otomí chichimeca en el municipio de Tolimán
- Reseña histórica de la Hacienda "La salitrera"

Para el cierre de la intervención se llevó a cabo un proyecto de investigación histórica, implementando el protocolo construido durante el segundo momento de este apartado de intervención; dicho proyecto se llevó a cabo por equipos distribuidos de manera proporcional, dentro del grupo 3° E en la Escuela Secundaria Técnica No. 5 “Prof. Ángel García Martínez” y tuvo una duración de 8 semanas. Cabe señalar que la mayor parte del trabajo fue de campo, en las comunidades donde residen los alumnos.

Durante la primera semana, que constó de dos módulos de 100 minutos cada uno, se formaron los equipos y ya reunidos los alumnos seleccionaron el tema a investigar. Cabe señalar que el municipio de Tolimán Querétaro en el cual radican los alumnos es muy basto en tradiciones y cuentan con una gran riqueza cultural e histórica, como se señaló en su momento en el marco contextual de este documento. Es por esta razón que los alumnos entraron en conflicto desde el inicio de las actividades, no porque no encontraran tema para investigar, sino porque tenía cada equipo una variedad de posibles temas, de los cuales hacer uso como su objeto de estudio. Esta situación implicó que los equipos discutieran la factibilidad, pertinencia y gusto por cada una de sus posibilidades, mediante argumentos, lo que permitió a los equipos llegar a acuerdos a partir del diálogo. Los temas seleccionados por los equipos de trabajo fueron los siguientes:

- Origen y tradiciones de San Miguel Tolimán
- Investigación biográfica de Don Erasmo Sánchez Luna
- Oratorios familiares en el municipio de Tolimán
- Cultura Otomí chichimeca
- Reseña histórica de la Hacienda “La salitrera”

Los equipos prosiguieron en su proyecto buscando, a partir de intercambio de ideas, como plantear el problema de su

investigación (entendiendo el problema como una controversia, duda o conflicto a partir de su tema de estudio) en este apartado los equipos plantearon dudas constantes sobre cómo problematizar su tema, a lo que el profesor tuvo que monitorear los equipos constantemente. En cuanto los equipos comprendieron mejor lo que implicaba plantear el problema de investigación, se continuó con la formulación de las preguntas y los objetivos que guiaron su investigación.

Para la segunda sesión de esta semana los alumnos comenzaron con la redacción de su contexto social, donde procuraron describir todo aquello que rodea su objeto de estudio. Este apartado fue algo extenso en los documentos de los alumnos, lo que permite percibir una mayor habilidad de redacción y capacidad de descripción en los alumnos, en comparación con momentos anteriores de esta intervención, este apartado lo concluyeron durante la tercera sesión ya en una semana de trabajo nueva.

Al respecto de las actividades planteadas, se puede mencionar también, que en varias ocasiones que los alumnos, miembros de distintos equipos, planteaban alguna duda sobre en qué consistía algún paso a realizar en el protocolo de investigación, los mismos compañeros aclaraban sus dudas, ya fuera de manera espontánea o a partir de checar sus apuntes.

Posteriormente se formuló la justificación de la investigación a realizar por parte de los alumnos y se comenzó con el plan y diseño de instrumentos para la recolección de información, para estas actividades la indicación por parte del profesor señalaba solamente la redacción de cada uno de los apartados; sin embargo algo interesante de la actividad tuvo lugar cuando los equipos comenzaron a comisionarse actividades ya fuera individuales o en binas, así mientras algunos terminaban su contexto social, otros redactaban la justificación y el resto comenzó a diseñar sus instrumentos de recolección de datos, como entrevistas, guion de observación o encuestas.

Ante la situación descrita anteriormente el profesor no intervino, solo se limitó a observar lo sucedido, algo que hay que aclarar es que a pesar de que el trabajo fue dividido dentro de los equipos, los alumnos mantuvieron una constante comunicación consultando, comúnmente al resto del equipo sobre la pertinencia de los avances de cada apartado. Esta situación se presentó en todos los equipos, aunque no al mismo tiempo, ya que al observar que uno o dos equipos comenzaron a trabajar de esta manera los demás optaron por adoptar esta forma de trabajo, las actividades. Cabe señalar se dividieron de acuerdo al gusto de los alumnos o incluso de sus capacidades, pues más de alguno se propuso para trabajar de acuerdo a sus capacidades, ya fuera para describir o para organizar la información.

Todas las actividades antes mencionadas se realizaban primero en borrador, utilizando su libreta, rayando, tachando sobrescribiendo etc. en su texto y posteriormente se transcribían de manera electrónica en un documento de Microsoft Word, dentro del aula de Telemática de la Escuela.

Para el diseño de los instrumentos de recolección de datos los alumnos mostraron un buen dominio y comprensión de sus características y finalidades, tomando en cuenta que contaban, para entonces, con la experiencia del primer momento de la intervención en la investigación de las plantas medicinales, la cual en más de una ocasión mencionaron como: ¿Te acuerdas cómo lo hicimos en la investigación de las plantas? o así como en la entrevista pasada.

La recolección de datos se realizó como trabajo de campo (fuera de la escuela y del tiempo escolar); durante la tercera y cuarta semana del proyecto, los alumnos reunieron evidencias como encuestas contestadas, reportes de observación, entrevistas video grabadas o escritas y una gran cantidad de material fotográfico, que cabe mencionar se observó como una actividad muy apreciada por los alumnos y con una muy buena calidad y técnica como se aprecia en las siguientes imágenes:



Esta situación permitió más adelante aprovechar el material fotográfico en fases posteriores del proyecto, como lo fue la elaboración de presentaciones y videos. Solo por mencionar un dato al término del proyecto el profesor contaba con 632 fotografías entregadas de manera digital por los alumnos, lo que permite deducir que cada equipo tomó más de 100 fotografías de distintos aspectos del objeto de su investigación.

Ya en la escuela se comenzó a realizar la sistematización de la información obtenida en la recolección, el trabajo fue por equipos y con base en el protocolo diseñado clases anteriores donde se señaló en que consiste cada paso, y la experiencia del primer momento, los alumnos sistematizaron su información, de acuerdo a la naturaleza de cada instrumento aplicado. Esta actividad representó un conflicto para los alumnos, a pesar de los referentes con que contaban pues se requirió de una buena organización, orden e imaginación para posteriormente expresar los datos obtenidos en reportes, gráficas, cuadros estadísticos entre otros; sin embargo el trabajo se realizó con éxito ya que ante la problemática se realizó una pausa a las actividades y en plenaria se recapituló en qué consiste este apartado en el protocolo, así los alumnos compartieron ideas y aclararon dudas sobre el tema, lo que permitió continuar con las actividades.

Por otro lado se debe aclarar que hubo equipos que tuvieron que realizar más visitas a las personas entrevistadas posteriormente, pues no localizaban a quien tenían que entrevistar en la primera ocasión, no les daban permiso, o las condiciones climatológicas se los impedían, así la recolección en algunos casos se prolongó hasta la semana 5 del proyecto de investigación. Ante esta situación los equipos que se atrasaban, analizaron los datos de otros instrumentos también aplicados por ellos y comenzaron a escribir algunas conclusiones al respecto, además de aprovechar para pulir su trabajo en apartados anteriores.

La semana 5 y 6 del proyecto de investigación se ocupó para redactar las conclusiones de la investigación y realizar una

presentación en Microsoft Powerpoint. En el primer caso los alumnos escribieron lo más reflexivamente posible que aprendieron tanto de la investigación (Tema) como del proceso investigativo (actividades), las conclusiones redactadas son muy interesantes y permiten observar el aprecio que generaron los alumnos ante la investigación histórica llevada a cabo, es importante señalar que los alumnos fueron muy reflexivos y, aunque con un lenguaje no tan formal, expresaron muy profundamente lo que aprendieron tanto de un aspecto como del otro del proyecto de investigación, algunos alumnos incluso proyectaron sus aprendizajes, en el texto que redactaron, a su vida personal y cotidiana, rescataron la importancia de la Historia para ellos y su comunidad, así como la importancia de investigar y hacer públicos los resultados de tal actividad para contribuir a la conservación de la cultura, tradiciones, historia e identidad de sus comunidades, dando claras evidencias de un pensamiento histórico en práctica como se señala en el Marco teórico de este documento, mostrando el desarrollo de varias competencias propias del trabajo historiográfico. En otros casos los alumnos mostraron su afecto y agradecimiento por las personas mayores como abuelitos, papás y tíos que entrevistaron, la gran mayoría mencionó en sus conclusiones su aprecio por trabajar de una manera mucho más práctica, y reconocieron sus avances en cuanto a la redacción de textos formales, diseño y aplicación de encuestas y entrevistas, mostrar de manera sistemática resultados de estas, diseñar gráficas, trabajar colaborativamente, aprender a fotografiar o videograbar mejor. A propósito de lo anterior, y como se señala en el marco metodológico, los alumnos (sujetos de estudio) se encontraron al centro de la investigación siendo conscientes y partícipes de ella, mostrando sus opiniones sobre el proyecto y sus avances en el desarrollo de ciertas competencias, muestra clara de un enfoque cualitativo de investigación acción.

Por otro lado, los alumnos evidenciaron un claro desarrollo de su pensamiento crítico, al realizar juicios bien justificados ante situaciones sociales y argumentar sus opiniones con fuentes e información confiable o de primera mano con datos recabados por ellos mismos. Así también fue evidente el desarrollo de

habilidades de redacción y manejo de información con respecto a los primeros ejercicios realizados en la intervención. Otro aspecto definitivamente valioso fue el desarrollo de habilidades en el manejo de las Tics y el conocimiento de programas y software básicos, como Powerpoint o Microsoft Word entre otros aspectos que más adelante se analizarán con mayor detenimiento.

Continuando con el proyecto de investigación, los alumnos diseñaron, como se mencionó anteriormente una presentación para exponerla ante compañeros alumnos de otra escuela, maestros, supervisores, jefes de enseñanza y otras autoridades académicas en la Normal del Estado de Querétaro, dentro del primer foro de reflexión y análisis "La investigación como propuesta didáctica para el desarrollo del pensamiento histórico"

Las bases y estructura de una presentación formal fueron analizadas durante la semana 5 y 6 del proyecto de investigación, los alumnos contaban para entonces con la experiencia de la exposición dentro del segundo momento de intervención; sin embargo la naturaleza y finalidades de la nueva presentación eran distintas y requerían mucha mejor preparación. Los equipos diseñaron en conjunto las presentaciones, pero nombraron cada uno a un representante de equipo para exponer su investigación en el foro mencionado. Las imágenes recolectadas anteriormente fueron seleccionadas y la información fue acotada para la presentación cuidando que fuese pertinente, comprensible y sobretodo interesante, en este caso para el diseño de las mismas hubo alumnos muy destacados en el manejo de las *Tecnologías de la Información y la Comunicación* (TIC's), que compartieron sus técnicas y conocimiento con sus compañeros, insertando fragmentos de video, audios, imágenes, música y varios detalles que le dieron a las presentaciones un plus. La semana 7 del proyecto de investigación se invirtió en pulir los reportes de investigación, las referencias e instrucción dentro del mismo y por parte del representante de equipo, la preparación para su presentación. Una clase antes de la fecha del foro, se aclararon dudas y se mencionó a los alumnos la dinámica del día del foro y sobretodo del viaje a la Normal de Estado de Querétaro,

los alumnos mostraron un gran entusiasmo por la actividad, ya que era algo muy esperado durante casi todo el ciclo escolar, se notaba un poco de nerviosismo en los representantes de equipo, pero nada fuera de lo común, ya que se prepararon bastante bien para la actividad.

El día 04 de Julio de 2018 se llevó a cabo el foro como parte del cierre de la intervención de este trabajo investigativo. Cabe señalar que la preparación del mismo representó una actividad bastante demandante que implicó una serie de acciones y gestiones tanto en la escuela secundaria donde se realizó el trabajo y de donde son alumnos el grupo 3°E, como en la Normal del Estado y otras instancias educativas del Estado de Querétaro, todo durante aproximadamente 5 meses anteriores a la fecha programada para el foro.



Origen y tradiciones de San Miguel Tolimán, donde se expuso la investigación de los inicios de esta comunidad así como el origen de sus tradiciones más representativas, la alumna que presentó el tema se notaba un tanto nerviosa al ser la primera, pero realizó la actividad de buena forma, cuidando los detalles trabajados durante su preparación, al terminar hubo algunas preguntas sobre el tema de investigación que ípresentaba, pero ninguna relacionada con la propuesta didáctica, la alumna respondió bastante bien a sus preguntas mostrando un claro dominio del tema, lo que le dio mayor seguridad ante las siguientes preguntas.



En segundo lugar se realizó la presentación de la *investigación biográfica a Don Erasmo Sánchez Luna* y la alumna expositora lo realizó de una manera excelente, se apoyó de algunas anotaciones que traía sin caer en la lectura total, conforme avanzó la presentación se hizo evidente el interés del público por la investigación presentada, pues fue expuesta de una manera muy interesante apoyándose de algunos video clips de entrevistas realizadas durante el proyecto. Al finalizar la presentación se levantaron inmediatamente varias manos de personas del público solicitando la palabra, se plantearon algunas preguntas a la alumna, sobre todo del tema, aunque algunas ya iban encaminadas a la propuesta didáctica, la estudiante expositora contestó a todas de una manera excelente y al final recibió un gran aplauso. Cabe señalar que además de su buen trabajo contaba con un gran carisma.

A partir de esta presentación el foro se volvió mucho más dinámico, los participantes siguientes se sintieron mucho más seguros en su presentación, mostrando una gran elocuencia y dominio del tema,

incluso algunos bromeando con el público y extendiéndose un tanto más en su explicación ante las preguntas formuladas tanto por estudiantes, como por maestros y autoridades educativas.

Las preguntas del público cada vez se presentaron más complejas, esto en el entendido de que los espectadores, sobre todo maestros y autoridades educativas, notaban la preparación de los alumnos y por lo tanto profundizaban más en el tema, acercándose así a cuestiones relacionadas con la propuesta didáctica presentada, por otro lado las preguntas de los alumnos de la escuela visitante (Secundaria Anexa a la Normal) se encaminaban más a situaciones durante el proyecto de investigación, si fue difícil hacer una investigación, cómo se sintieron al entrevistar personas u otras situaciones peculiares de los temas que dejaron clara evidencia del interés y por qué no, agrado por parte de los alumnos ante esta manera de trabajar.

Los alumnos expositores mostraron el resultado del trabajo realizado por los equipos y siempre lo expresaron de esa manera, aclarando que la investigación siempre fue en equipo y destacando la participación de sus compañeros. Las presentaciones mostraron una gran calidad tanto de información, orden lógico y recursos de apoyo. Se debe aclarar también que durante la semana de preparación, se hicieron comentarios sobre los trabajos y las correcciones necesarias.

Las participaciones del público constaron también de comentarios que vale destacar fueron felicitaciones a los alumnos y al maestro por el trabajo realizado, en más de una ocasión los maestros señalaron la evidencia de un desarrollo del pensamiento histórico en los alumnos.



Participación de maestros de historia

Para la parte final del foro se planteó un espacio para preguntas en general y este fue aprovechado en gran manera, pues a partir de las exposiciones presentadas, todas las dudas y comentarios, de este último espacio, se dirigieron al maestro cuestionando la complejidad del trabajo, la pertinencia con respecto a los temas propuestos en el programa de estudios, las consecuencias éticas o legales de la implementación de este tipo de proyectos, lo necesario que es trabajar de esta manera en la actualidad con los alumnos de secundaria y felicitaciones en general por el trabajo presentado.

Al finalizar el foro se entregó a los asistentes una hoja para escribir comentarios sobre el evento y sobretodo sobre la propuesta didáctica, así como una lista de cotejo para evaluar esta última. Se hizo entrega de constancias de participación, con validez oficial, a todos los alumnos del grupo 3ºE. Posteriormente hubo una estancia breve por parte de los alumnos en las instalaciones de la Normal del Estado.

CONCLUSIONES

Los alumnos escribieron lo más reflexivamente posible qué aprendieron tanto de la investigación (Tema) como del proceso investigativo (actividades), las conclusiones redactadas son muy interesantes y permiten observar el aprecio que generaron los alumnos ante la investigación histórica llevada a cabo, es importante señalar que los alumnos fueron muy reflexivos y, aunque con un lenguaje no tan formal, expresaron muy profundamente lo que aprendieron tanto de un aspecto como del otro del proyecto de investigación, algunos alumnos incluso proyectaron sus aprendizajes, en el texto que redactaron, a su vida personal y cotidiana, rescataron la importancia de la Historia para ellos y su comunidad, así como la importancia de investigar y hacer públicos los resultados de tal actividad para contribuir a la conservación de la cultura, tradiciones, historia e identidad de sus comunidades, en otros casos los alumnos mostraron su afecto y agradecimiento por las personas mayores como abuelitos, papás y tíos que entrevistaron, la gran mayoría mencionó en sus conclusiones su aprecio por trabajar de una manera mucho más práctica, y reconocieron sus avances en cuanto a la redacción de textos formales, diseño y aplicación de encuestas y entrevistas, mostrar de manera sistemática resultados de estas, diseñar gráficas, trabajar colaborativamente, aprender fotografiar o videograbar mejor.

Por otro lado y aunque no se mencionó en ninguna de las conclusiones redactadas, los alumnos evidenciaron un claro desarrollo de su pensamiento crítico, al realizar juicios bien justificados ante situaciones sociales y argumentar sus opiniones

con fuentes e información confiable o de primera mano con datos recabados por ellos mismos. Así también fue evidente el desarrollo de habilidades de redacción y manejo de información con respecto a los primeros ejercicios realizados en la intervención así como el avance en el desarrollo de habilidades en el manejo de las Tecnologías de la información y la comunicación (Tics).

Como cierre de proyecto los alumnos participaron en el “Primer foro de reflexión sobre la investigación como propuesta didáctica para el desarrollo del pensamiento histórico” en la Centenaria y Benemérita Escuela Normal del Estado de Querétaro, donde mostraron sus trabajos investigativos y se presentó la propuesta didáctica, ante alumnos de tercer grado de secundaria de otras instituciones educativas, maestros de Historia de nivel secundaria, autoridades educativas del Estado de Querétaro.

Al finalizar el foro se entregó a los asistentes una hoja para escribir comentarios sobre el foro y sobretodo sobre la propuesta didáctica, así como una lista de cotejo para evaluar la propuesta didáctica, por parte de los asistentes. Se hizo entrega de constancias de participación, con validez oficial, a todos los alumnos participantes. Vale la pena señalar que el foro fue una excelente experiencia ya que los alumnos evidenciaron su compromiso ante el trabajo, mostraron seguridad ante su exposición y las preguntas formuladas por el público, lo que mostró la consolidación de sus conocimientos y sobre todo ante los cuestionamientos defendían sus ideas y trabajos; esta situación muestra que los alumnos se apropiaron de las investigaciones y se mostraron como verdaderos expertos en sus temas de investigación.

Fue este el espacio donde pudo apreciarse de la mejor manera el aprendizaje de los alumnos, el desarrollo de habilidades básicas del pensamiento histórico, la comprensión y apropiación efectiva de la metodología propuesta en este trabajo, los alcances de la propuesta didáctica y sobre todo la comprobación de que es posible trabajar la asignatura de Historia bajo esta propuesta didáctica.

A partir de lo comentado en párrafos anteriores, con base en lo observado, la experiencia vivida y sobre todo con las evidencias arrojadas por el trabajo véase anexos, es posible formular las siguientes conclusiones: En primer lugar que el pensamiento histórico es la construcción de competencias intelectuales por parte del alumno, como lo son: las nociones espacio-temporales, el manejo de información Histórica, valorar e interpretar fuentes de información, pensamiento crítico, la auto percepción de sujeto histórico.

Por otro lado es a partir de la actividad historiográfica que se puede contribuir a desarrollar dichas competencias y otras más, como lo es la comunicación oral y escrita de ideas previamente trabajadas de manera formal, el manejo de técnicas de recolección y sistematización de información, la autonomía en el aprendizaje, el trabajo colaborativo, la empatía y la identidad comunitaria que representan una variedad de competencias trabajadas en conjunto y con propósitos específicos para lograr un aprendizaje permanente reflejado en las acciones de los alumnos. Se debe aclarar que se considera historiografía como la actividad de investigación dentro de la ciencia histórica y no como la totalidad de ésta, a partir de la consulta, no solo de fuentes escritas, sino de una variedad de fuentes de distinta naturaleza.

Aclarados los puntos anteriores es posible señalar que la investigación histórica como propuesta didáctica, y bajo las adecuaciones realizadas en este proceso de investigación, dadas las características de los estudiantes, permite contribuir al desarrollo del pensamiento histórico en los alumnos de secundaria. Así mismo que es aplicable a contextos distintos, con las respectivas adecuaciones, siempre y cuando se dé prioridad a la actividad investigadora por parte de los alumnos.

Por otro lado se puede aclarar que es posible trabajar la asignatura de Historia de una manera distinta a la tradicional (que privilegia la memorización, la repetición y la poca relación con la vida cotidiana del alumno); buscando por el contrario el desarrollo de

habilidades, la práctica, el acercamiento al objeto de estudio y el significado del conocimiento para el alumnado impactando de manera contundente en su vida académica y cotidiana.

Por último y a partir de la presentación de la propuesta didáctica a maestros de historia, se obtuvo una aceptación y comentarios favorables por parte de los profesores asistentes a la presentación, mediante escritos y respuestas a los instrumentos de evaluación aplicados, mencionando, de su parte, que este evento contribuye a transformar su práctica docente en el trabajo con la asignatura de historia y su convicción de impactar en el desarrollo y fortalecimiento de competencias en los alumnos de secundaria.

REFERENCIAS:

Barton, K. & Levstik, L. (1996) *La comprensión de los niños de primaria del tiempo histórico*. EUA. American Educational Research Journal.

Cardoso, C. (2001) *Introducción al trabajo de la investigación histórica. Conocimiento, método e historia*. España. Crítica.

Carretero, M. (1984) *¿Enseñar historia o contar "historias"? Otro falso dilema*. Buenos aires. Cuadernos de Pedagogía, núm. 3.

Delval, J. (1991) *Las ciencias sociales*, en: *Crece y piensa*. Barcelona. Paidós.,

Heimberg, C. (2004), *La historia de la enseñanza, el problema y el contenido*. Francia. Dell'Associazione Clio

Llorens, M. (1997) *Dificultades en la asimilación de los modelos usados por las ciencias históricas por parte del alumno de 15 a 16 años*. Cuadernos de pedagogía. Madrid. Paidós.

Pagés, J. (2009) *El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía*. Reseñas enseñanza de la Historia nº 7. Guías Praxis para el profesorado de ESO. Barcelona,

Piaget, J.(1991) *Seis estudios de psicología*. España. Labor S. A.

Pontecorvo, C. & Girardet, H. (1993) *Discusión y razonamiento en la comprensión de temas históricos*. Cognición e instrucción. Bristol, Inglaterra. Multilingual Matters Limited.

Pozo, J. (1985) *El niño y la historia*. Madrid. Servicio de Publicaciones del MEC.

Sampieri, R. (2006) *Metodología de la investigación*. México D F. McGraw-Hill, 4ª edición. ISBN: 970-10-5753-8

Sánchez Prieto, S. (1995) *¿Y qué es la Historia? Reflexiones epistemológicas para profesores de Secundaria, Siglo XXI de España Ed.*

Secretaría de Educación Pública (2011) *Programa de estudios Guía para el maestro, Secundaria, Historia*. México DF. SEP.

Tamayo, M. (2012) *El Proceso de la Investigación Científica*. México Limusa.

Villoro, L. (1980) *el sentido de la Historia*. En: Carlos Pereyra, "Historia ¿para qué?". México. Editorial Siglo XXI.

Zavala, A. (2000) *La didáctica de la Historia: entre la teoría de la enseñanza y la metodología de la Historia*. Historia a debate. Tomo II. Nuevos paradigmas. España. Ponte Ulla-Vedra.

DESCOLONIZAR LA NARRATIVA HISTÓRICA “UNIVERSAL” EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y TRANSITAR HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA LIBERACIÓN

Autor: Dennis Saúl Miranda Palomares

RESUMEN

A partir de la preocupación que gira en torno a qué tipo de narrativa histórica se construye en los libros de texto gratuito de historia en la educación secundaria, en específico, en la Historia «Universal». Me aboqué a explicar cuáles son las narrativas históricas que imperan en la actualidad y cómo se privilegia una historia euroccidentalocéntrica que ha permitido durante más de cinco siglos, encubrir las historias de los pueblos oprimidos y negados de manera sistemática por el proyecto civilizatorio europeo. Este eje de análisis es presentado desde la perspectiva decolonial, cuyo objetivo es mostrar cómo existe una colonización epistemológica que es reforzada desde las narrativas históricas que se construyen en los libros de texto gratuito en nuestro país y avanzar en la construcción de una pedagogía de la liberación.

Palabras clave: Narrativa-histórica, giro Decolonial, pedagogía de la liberación

Planteamiento del problema

Las narrativas históricas que son empleadas en los libros de texto para la Educación Secundaria en México, en específico, para la llamada Historia “Universal”, al parecer han seguido el mismo discurso que fue impuesto desde la llegada de los europeos al

continente para reafirmar y no perder su dominación (cultural, económica, política y epistémica).

Desde la llegada de los europeos al continente en 1492 las historias y la vida misma de los pueblos conquistados, han sido negadas y ocultadas por el discurso que ha construido la razón moderna. El proyecto civilizatorio que se impuso desde Europa, implantó una manera de ver el mundo, cuyo objetivo principal fue (y sigue siendo) la acumulación exorbitante de riquezas, a costa del sometimiento de los nativos del continente para apropiarse de sus recursos naturales junto con la negación de las estructuras de conocimiento que los pueblos tenían; lo que ha ocasionado, no sólo, la pobreza de muchos seres humanos, sino también, la depredación del único planeta que habitamos y la degradación en grado superlativo de la vida humana.

Por ello, resulta necesario mostrar que la razón moderna es irracionalmente violenta, que la modernidad ha construido un discurso histórico donde niega la racionalidad de los pueblos conquistados y se ve reflejado en las narrativas históricas imperantes. Al respecto Bautista (2014) señala que:

[...] la modernidad, para poder afirmarse a sí misma como el estadio de la humanidad más desarrollado, necesariamente tiene que negar la humanidad y la racionalidad de toda otra cultura o civilización no europea ni occidental, pero especialmente de los pueblos originarios. Negación originaria con la cual empezó la modernidad desde 1492. (p. 59)

La visión del conquistador se ha introyectado en las mentes de los pueblos conquistados, y se reproduce la cadena de dominación económica, política, cultural y epistémica, en los países colonizados por ellos, aun teniendo sus propias estructuras políticas, el campo de dominio no se ha roto por completo.

La dominación epistémica se refiere a la negación de otros tipos de conocimientos que la modernidad sistemáticamente ha negado,

encubierto, excluido y empobrecido. Esta dominación es la que ha persistido de manera ininterrumpida desde hace más de cinco siglos, lo que ha impedido pensar las problemáticas de nuestras realidades y generar alternativas desde nuestros propios horizontes histórico-culturales.

De tal forma, narrar desde otra perspectiva la Historia “Universal” aprendida por los estudiantes de Educación Secundaria en México y Latinoamérica, les permitiría significar el conocimiento histórico a partir de lo negado por la Modernidad. Dichas narrativas deben ubicarse desde un locus de enunciación distinto al producido por la modernidad, es decir, no deben partir desde la visión euroccidentalocéntrica de la historia. Deben responder a las necesidades histórico-culturales que se han gestado en nuestro continente y no desde la visión dominante y expoliadora. Grosfoguel (2014) escribe:

La ubicación geopolítica y corpo-política del sujeto que habla [...] La «ego-política del conocimiento» de la filosofía occidental siempre ha privilegiado el mito del «Ego» no situado. Al desvincular la ubicación epistémica étnica/racial/de género/sexual del sujeto hablante, la filosofía y las ciencias occidentales pueden producir un mito sobre un conocimiento universal fidedigno que encubre quién habla, así como su ubicación epistémica geopolítica y corpo-política en las estructuras del poder/conocimiento coloniales desde las cuales habla. (p. 376)

Evidentemente, tanto alumnos como maestros, debemos emprender el giro descolonizador o decolonial— entendiéndolo este concepto como el cambio epistémico para pensar la realidad sociohistórica desde un locus de enunciación distinto al producido por el proyecto civilizatorio europeo. Pensar la realidad desde los horizontes histórico-culturales que han sido (y siguen siendo) negados desde 1492 hasta la actualidad—, a las narrativas que se han impuesto en los libros de texto de historia “Universal” para toda la educación en México, desde el nivel preescolar hasta el Superior. Rodríguez (2008) comenta lo siguiente:

La consolidación hegemónica de ciertos discursos atraviesa a todo lo largo y ancho de nuestras convicciones culturales, dentro de las cuales las científicas y académicas no son la excepción. La historiografía es un buen ejemplo, pues en ella se presentan todas las argucias de las que el poder echa mano para consolidar una y sólo una visión del mundo, esto es, una exclusiva noción de verdad que se representa como universal. (p. 54)

La principal preocupación que guía el proyecto de investigación, consiste en avanzar en la descolonización de la narrativa histórica que se enseña en la Educación toda de México. Una segunda inquietud que ha motivado el presente proyecto es avanzar hacia el reconocimiento de la necesidad de construir una pedagogía de la liberación, es decir una forma de concebir la enseñanza aprendizaje dentro del aula, como una acción colectiva y solidaria entre los alumnos y maestros que articule junto con la descolonización epistemológica la creación de nuevas narrativas históricas en México.

De modo que, al aplicar el giro decolonial a las narrativas históricas actuales de la historia "Universal" en los libros de texto de Educación Básica, junto con la construcción de una pedagogía de la liberación; los estudiantes de secundaria tendrán una visión acorde al espacio geográfico en el que viven y se emanciparían de la subjetividad que la razón moderna ha creado bajo el velo de la neutralidad. Dicha consecuencia, permitirá avanzar en hacer visible la forma en que se ha construido la narrativa histórica imperante como un primer paso para andar el complicado y difícil sendero de la descolonización del conocimiento histórico, lo cual quiere decir, mostrar la realidad o realidades desde otro horizonte histórico cultural distinto al producido por la modernidad, y que emerja una conciencia histórica decolonial distinta a la construida por la visión euroccidentalocéntrica. [Utilizo el término euroccidentalocéntrico, propuesto por Marcel Mazoyer y tomado de Amin, S. (2006) De la crítica del racismo a la crítica del euroccidentalismo culturalista. (pp. 95-146) En Césaire, A. (2006) Discurso sobre el colonialismo. España. Akal; para hacer referencia no sólo a Europa, sino también

a Estados Unidos, zonas del mundo en lo que se ha convenido en llamar Occidente.]

Los debates y alternativas que orbitan en torno a qué tipo de narrativa histórica se emplean para construir el hecho histórico en los libros de texto de Educación Secundaria en México, en específico, en la llamada Historia "Universal", han mantenido una sola y única visión de la Historia, al sostener la falacia desarrollista de los países europeos por sobre las demás historias.

Los docentes, sólo son formados para enseñar la Historia que los europeos han creado y los historiadores en nuestro país seleccionan y reproducen los contenidos bajo la lógica euroccidentalocéntrica. De esta forma, la mayoría de los maestros son los que transmiten la historia y la filosofía europea (debe haber pocos que trabajen la historia "Universal" desde otra perspectiva) a los alumnos de Educación Básica.

Por otra parte, hay un sector de la academia a nivel mundial que ha cuestionado los contenidos de la Historia "Universal" que se enseña a los alumnos de Educación Básica en México y el mundo. Desde las cuales, se pretende dar a conocer otras historias válidas y legítimas que han sido borradas sistemáticamente tanto del nivel básico de educación como del nivel medio y superior. La descolonización del conocimiento histórico se debe trabajar no sólo dentro de las narrativas, sino también en los diseños de los planes y programas de Historia en la Educación Básica. Es en este contexto que, la problemática planteada en la investigación propone mostrar los mecanismos de control que subyacen en dichas narrativas hegemónicas y la conexión que existe entre los hechos históricos y la producción del conocimiento. Topolski (2012) hace referencia al tercer nivel de la narrativa histórica:

En el tercer nivel descubrimos no sólo el conocimiento y la ideología conscientes, sino todos los mecanismos y las presiones menos conscientes que influyen en la visión que el historiador tiene sobre el mundo, y el modelo para construir la narrativa histórica. (pp. 114-115)

Es decir, des-encubrir lo que la modernidad ha encubierto en su discurso y lo que evita el desarrollo íntegro del pensamiento crítico. De igual manera, la implementación del giro decolonial en las narrativas históricas que se construyen en los libros de texto de Educación Secundaria en México, pretende conocer y comprender otras narrativas históricas, cuya finalidad sea generar otra postura histórica en los mexicanos y formas de pensar su papel en la historia que coadyuve al desarrollo y concepción de un modo de vida totalmente distinto al que impera en la actualidad.

El paradigma decolonial lucha por fomentar la divulgación de otra interpretación que pone sobre el tapete una visión silenciada de los acontecimientos y también muestra los límites de una ideología imperial que se presenta como la verdadera (y única) interpretación de esos mismos hechos. (Mignolo, 2007; 57)

OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Objetivo general

- Plantear el giro decolonial dentro de la educación secundaria y proponer una narrativa histórica que haga visibles otras historias que han sido negadas por la modernidad y son tan válidas y legítimas, cuya finalidad se encamine a formar una nueva conciencia histórica en los mexicanos.

Objetivos particulares

- Mostrar el carácter colonial que impera en las narrativas históricas producidas por la hegemonía del proyecto civilizador eurooccidentalocéntrico que se enseña en educación secundaria a través de los libros de texto de Historia "Universal".

- Dar cuenta de que existen otras narrativas históricas legítimas y válidas que han sido ocultadas y negadas por la narrativa hegemónica imperialista.

- Repensar los contenidos que se enseñan en la asignatura de historia "Universal" en la Educación Básica.

METODOLOGÍA

Existe una problemática en torno a las narrativas históricas que imperan en los libros de texto gratuito para historia en la educación secundaria en México.

El paradigma desde el cual se abordó la situación problemática fue la perspectiva decolonial. Como tercer momento, se analizaron las narrativas históricas de algunos libros de texto gratuito de educación secundaria, junto con el análisis teórico de lo que se ha escrito en torno a la perspectiva decolonial.

Por último, los documentos recabados fueron interpretados a partir de la perspectiva decolonial para mostrar el eurooccidentalocentrismo que impera en las mismas y proponer la construcción de una narrativa histórica distinta

DISCUSIÓN DE ALGUNOS RESULTADOS

Rescatar otra mirada de la historia que se narra en los libros de texto, es necesaria para formar sujetos históricos con una conciencia histórica crítica. El libro de texto es un instrumento eficaz si está dotado de un contenido que muestre la realidad desde una perspectiva no eurooccidentalocéntrica. Este problema subyace desde el currículo de historia, en el que se guían la construcción de los textos que los alumnos de educación básica recibirán. Sin embargo, si el currículo apunta a mantener la única visión que se ha construido de la historia «Universal», lejos de minar las desigualdades las acrecienta en grado superlativo.

Según Plá (2016) "El currículo legitima las estructuras sociales, económicas, políticas y culturales hegemónicas y, por supuesto, las desigualdades materiales y simbólicas que la constituyen"

(p.55). Se ha dejado intacta la visión de la historia «Universal», y prevalece el bloqueo epistemológico del que hemos hablado en el planteamiento del problema.

Como ejemplo a esto, en uno de los libros de texto que llevan los estudiantes de secundaria de nuestro país (en el ciclo escolar 2018-2019 en segundo y tercer año de secundaria no se aplicó el NME.), en el tema Expediciones marítimas y conquistas (costas de África, India, Indonesia, América) se escribe lo siguiente:

Fue mediante expediciones marítimas que regiones antes desconocidas o poco conocidas fueron descubiertas y se adhirieron a un proceso de integración del mundo [...] La hazaña (el viaje de Magallanes) aportó nuevos conocimientos geográficos, como la certeza de la redondez de la Tierra y el establecimiento de una nueva ruta comercial entre India y Portugal, lo que permitió a Europa rebasar el obstáculo turco que le impedía comerciar con el lejano Oriente. El mundo se había ampliado y Europa tenía ante sí tres continentes: África, Asia y América. (Arce, M. Montoya, M. Velázquez, R. 2017, pp.51-52)

Las autoras se refieren a “regiones antes desconocidas o poco conocidas fueron descubiertas” lo que nos muestra la hipótesis que propongo, se nota claramente el mito del descubrimiento dentro de la narrativa histórica. Donde América se “adhiera” en lugar de escribir que fue obligada a adoptar una humanidad europea. Más adelante dice el texto que el viaje de Magallanes “permitió a Europa rebasar el obstáculo turco que le impedía comerciar con el lejano Oriente”, sigue una visión eurocéntrica de los motivos que llevaron a los europeos a navegar hacia el occidente. Si lo vemos desde otra perspectiva, Europa es una región sitiada por el mundo turco-musulmán, que son los que tienen el control geopolítico de la zona oriental del mundo.

El «enclaustramiento» feudal europeo no podía ser roto sino por sus extremos, por donde podía ser superadas las murallas que había levantado el mundo musulmán [...] El paso decisivo se produce

en enero de 1492 cuando Isabel de Castilla toma la espléndida ciudad de Granada, heredera del Califato de Córdoba, y diez meses después el genovés Cristóbal Colón (Colombo) llega a unas islas en la costa occidental del Atlántico. (Dussel, 2007, p. 190)

Dussel ha propuesto una nueva mirada sobre la interpretación de la historia mundial, por ello, se vuelve imprescindible mostrar las narrativas históricas desde un locus de enunciación distinto.

Por último, las autoras escriben que “Europa tenía ante sí tres continentes: África, Asia y América”, lo que refuerza el planteamiento que desarrollo en este ensayo, los demás países se subsumen a la humanidad europea. De esta manera, sale a la luz el nivel retórico del que habla Topolski (2012) al decir que “el nivel persuasivo o retórico le comunica al lector las creencias del historiador” (p. 108). Y si como he venido sosteniendo que la ciencia moderna se ha introyectado en las mentes de las personas (incluyo a la mayoría de los historiadores), puedo afirmar sin temor a equivocarme, que seguimos atrapados bajo la visión eurooccidentalocéntrica, y ¡ese es y ha sido nuestro principal problema!

Uno de los problemas fundamentales de la ciencia social y la filosofía latinoamericanas es que razonan y piensan América Latina desde la cosmovisión que Europa tiene de nosotros y del mundo, esto es, lo hacen como si fuesen europeos, porque piensan y razonan presuponiendo la concepción moderna de la historia y no desde la especificidad propia de la historia latinoamericana, que no es la misma, porque tenemos otra historia que aún necesitamos descubrir para vernos desde nuestro propio horizonte, desde lo que somos en la historia, y no desde lo que la modernidad occidental dice que somos. (Bautista, 2014, pp. 47-48)

Tanto las narrativas históricas que se construyen en los libros de texto en México como los contenidos del currículo, tienden a consolidar una sola y única visión del mundo. Plá (2016) asegura que “la trama del relato histórico curricular puede reproducir las relaciones de poder y de estatus que subyacen en las estructuras

sociales o, por el contrario, deconstruir esas mismas relaciones de poder para transformarlas y hacerlas más igualitarias” (p. 62).

REFERENTES TEÓRICOS Y CONCEPTUALES O MARCO TEÓRICO

En estos primeros acercamientos al tema he podido identificar dos conceptos claves sobre los cuales deberé ahondar:

- a) decolonización del conocimiento y,
- b) pedagogía de la liberación.

El proyecto de investigación se enmarca dentro de los que se conoce como teoría decolonial. Lograr ir más lejos que la modernidad y salir de las críticas acriticas que se han hecho a lo largo de todo el siglo XX. Ir más allá que la modernidad, plantea centrar nuestra crítica a partir de la visión de lo que la modernidad ha negado y llegar a lo que Dussel ha planteado como transmodernidad, es decir, completar la descolonización que comenzó en el siglo XIX y, quedar definitivamente descolonizados epistemológicamente para trascender la mirada euroccidentalocéntrica de la modernidad imperante.

La investigación pretende avanzar hacia la construcción del concepto de pedagogía de la liberación, tomada de la filosofía de la liberación, que articule los referentes teóricos anteriores y permita vislumbrar un horizonte histórico-cultural distinto al que orbita en torno nuestro.

REFERENCIAS

Amin, S. (2006) *De la crítica del racismo a la crítica del euroccidentalismo culturalista*. (pp. 95-146) En Césaire, A. (2006) *Discurso sobre el colonialismo*. España. Akal.

Arce, M. Montoya, M. Velázquez, R. (2017) *Historia 1*. México. Patria.

Bautista, S. (2014) *¿Qué significa pensar desde América Latina?* España. Akal.

Dussel, E. (2007) *Política de la liberación. Historia mundial y crítica*. Madrid. Trotta.

Grosfoguel, R. (2015) *La descolonización de la economía política y los estudios poscoloniales: transmodernidad, pensamiento decolonial y colonialidad global*. (pp. 373-405) En Sousa, B. Meneses, M. (eds) (2015) *Epistemologías del Sur (Perspectivas)* Madrid. Akal.

Mignolo, W. (2005) *La idea de América Latina*. México. Gedisa.
Plá, S. (2016) *Currículo, historia y justicia social. Estudio comparativo en América Latina*. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 53-77.

Rodríguez, X. (2008) *Una historia desde y para la interculturalidad*. México. UPN.

Topolski, J. (2004) *La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia*. (pp. 101-119) En: Carretero M. y Voss J. M. (comps), *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires. Amorrortu.

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

Autores: Alejandro Moreno Lozano, coordinacion_posgrado@iespoh.edu.mx; María Esther Paredes Mercado, pmm_esther@gmail.com; Aída Edna Amezcua Gutiérrez

RESUMEN

Históricamente, la educación especial, tiene sus orígenes en la Proclamación de los Derechos Humanos de 1948 hablando desde el pronunciamiento escrito que aglutina los ideales que se consideran de avanzada para la sociedad que comparte postulados humanistas enclavados en una perspectiva de corte capitalista donde todas y todos 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 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 Inventario de Destrezas Adaptativas: 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 de aprendizaje, las cuales comienzan a las 8 de la mañana y concluyen a la 1 de la tarde generalmente y para los turnos vespertinos de 2 a 6 de la tarde, pero en las especificidades se ha encontrado que pueden trabajar por algunas horas cuando las conductas de los alumnos son disruptivas, agresivas o heteroagresivas, sobre todo porque 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 razonable 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 y 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 aún no es pero que puja por ser: es decir: el futuro que promete, pero que aún no es, y 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.

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, pág. 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, pág. 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 estigma 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, pág. 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, pág. 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, pág. 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 niñas y niños con discapacidad intelectuales, físicas, sensoriales y psíquicas. Estas instituciones acababan por servir y legitimar aún más, si cabe, la exclusión social" (Torres, 2011, pág. 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,

los escasos 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 el éxito académico" (Rivas, 2006, pág. 6). "La consecuencia es que los niños con discapacidad pueden estar en aula pero no están recibiendo educación" (Laurin-Bowie, 2009, pág. 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, pág. 2). En este sentido, si un alumno no logra los rendimientos esperados, él es el primer y casi exclusivo responsable, por su falta de capacidades, de motivación o de esfuerzo. Bajo este marco comienza una serie de jergas utilizadas por educación especial para categorizar la problemática que afecta al niño, mediante el uso de un 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, pág. 39). En estos 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, comunicarse, 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, pág. 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, pág. 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, pág. 17), asistidas con recursos y apoyos especializados en los casos en que sea 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, pág. 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, pág. 29), (Filidoro, 2006, pág. 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, pág. 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, 2007). Por parte de la asesoría del Secretario de Educación Pública aparece precisamente 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 significativo 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." (Gudiiño, 1998, pág. 32). En este sentido el discurso, sólo ha logrado emitir retóricas polémicas, con lo que enmascara las desigualdades de la multiculturalidad, dando énfasis en enseñar sobre las características de las personas con discapacidad, pero no sobre cómo intervenir educativamente (Giglielmino, 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" (García, 2010, p. 117).

C) Inclusión educativa

La inclusión educativa se presenta como un concepto de avanzada, que busca efectivamente 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, pág. 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 calidad, con igualdad de oportunidades y sin discriminación de ningún tipo. Para 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, pág. 93). 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, pág. 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, pág. 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, pág. 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; y 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 todas y todos las alumnas y alumnos para ayudar al o a la que 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, pág. 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 tienen vigencia en y a través del ambiente social de las escuelas donde conviven a diario estudiantes distintos en el área cultural, religiosa, social, económica; ideológica, física 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, que es 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, pág. 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 a 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) **Identifican 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 es inaccesible para la mayoría de alumnas y alumnos descritos que se escolarizan en los servicios de educación especial. En este proceso 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 periodo de tiempo con apoyos intermitentes o permanentes de acuerdo a 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 de 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 al 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 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* , 153-159.
- Arellanes, E. (2010). *La accesibilidad en las escuelas secundarias*, Universal o limitada. Argentina: OEI.
- Arias, I. (2005). *Universidad de Chile, Recuperado el 13 de Marzo de 2010, de Universidad de Chile*.
- Booth T, & Ainscow. (2002). *Index for inclusión*. España: CSTE.
- Borsani, M. C. (2009). Integración o exclusión. La escuela común y los niños con necesidades educativas especiales.
- Cortese, M., & 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* (págs. 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?*
- Filidoro, N. (2006). *Nuevas Formas de exclusión* . En P.Vain, *Educación especial. Inclusión educativa, Nuevas formas de exclusión*. Buenos Aires: noveduc.
- García, I. (2010). *Integració* .
- Giglielmino, M. (2006). *La diferencia y la educación especial. Volver la mirada hacia uno mismo*. Buenos Aires: Noveduc.

- Gudiiño, 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*.
- 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.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Cambridge University Press.
- Moriña, A. (2008). *Inclusión educativa un desafío para los sistemas educativos, En UNESCO, Educación especial e inclusión especial educativa*. España: UNESCO.
- Pinto, J. (s/f). *Educación especial, Necesidades educativas especiales..*
- Rivas, P. (2006). *Educere*, Recuperado el 2010 de abril de 2010.
- 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 os Otros XXI*.
- Universidad de la Rioja (2012). Recuperado el 10 de diciembre de 2018, de Rioja: https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE000727.pdf

MUSEO DE AULA, EL DEVENIR DE UNA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE PREESCOLAR

Autores: Mtro. Alberto Armando Ponce Cortés., Mtro. Luis Bernardo Ríos García.

RESUMEN.

El plan de estudios 2012 cuenta con cinco trayectos formativos, de los cuales el de preparación para la enseñanza y el aprendizaje se integra por diecinueve cursos, dos de ellos son referentes a la enseñanza de la Historia, uno ubicado en quinto semestre: Educación histórica en diversos contextos, del que se desprenden las experiencias en la implementación de los museos de aula en Preescolar.

La Historia como ciencia social, tiene una metodología específica que, desde la perspectiva de la nueva Historia, puede coadyuvar a la formación de docentes de educación básica, entre otros elementos, se justifican los cursos de Historia en la formación de docentes, y en específico de educación Preescolar.

La Didáctica de la Historia se hace necesaria tanto para estudiantes de la Escuela Normal, como para los niños de preescolar; en el primer caso, para reafirmar y/o desarrollar una conciencia histórica que permita abrir el panorama del ser docente; para el segundo caso, permitirá establecer algunas bases para el desarrollo posterior de un pensamiento histórico al afianzar elementos de identidad a través de la vida cotidiana. Es aquí donde el museo de aula es un pretexto para de manera dialéctica de los actores, un tanto pasajeros (docente en formación y preescolares), se acerquen, parafraseado a Vilar, a pensar históricamente.

Palabras clave: Historia, Didáctica, Museos, Enseñanza de la Historia, Experiencia Profesional

Museo de aula: un camino a recorrer.

Dentro de las instituciones que son creadas por el ser humano que vive en una sociedad, es el museo una institución sin fines de lucro, resultado de un proceso histórico que busca salvaguardar y exponer un patrimonio, un acervo material o inmaterial que en la mayoría de las veces es el resultado de una construcción cultural en un tiempo y espacio determinados (Llanes Arenas, 2012, pág. 118). No es propósito de este trabajo hacer un análisis de los tipos de museos o del tratamiento que les dan a sus acervos, sólo ha de resaltar que en el devenir de esta institución hay una forma tradicional de presentar el acervo, y otra interactiva; es esta última la que interesa para los fines didácticos que se han experimentado desde su entrada en vigor el plan de estudios 2012 en las Escuelas Normales, en específico en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños.

En la enseñanza de la Historia ha sido un tema recurrente, en varios foros dedicados a esta ciencia social, la forma de enseñar la Historia. Tradicionalmente se ha enseñado desde el hecho histórico y no desde sus procesos, en forma lineal, discontinua y no desde sus causalidades, desde hechos macros y no desde la visión micro, en la cual se encierra la vida cotidiana. Ante esta perspectiva, los diseñadores de los cursos de Historia para el plan de estudios 2012, vieron en la historiografía francesa una oportunidad para transformar el cómo se enseña la Historia.

Se menciona lo anterior, porque persiste y se reproduce, en la ENMJN, la forma tradicional de enseñar Historia, y habilitar a algún docente para que pueda entender la perspectiva de la Historia de los Annales, no ha sido una tarea fácil; sobre todo, porque además de no contar con el perfil, en quienes se les encomienda los cursos de Historia, tampoco cuentan, al menos, con un interés personal y profundo para abordar la Historia desde el paradigma antes

mencionado. Es importante recalcar que, para llegar a narrar estas experiencias, los autores de este escrito, al menos, cuentan con el interés y el gusto por la Historia, y uno con el perfil y la formación como historiador.

El desafío fue entonces, más allá de aplicar el programa del curso, entender que resulta inservible una línea de tiempo sin una metodología; y comenzar a “resignificar” la enseñanza de la Historia a través de una Didáctica de la Historia que se ha ido desarrollando desde la segunda mitad del siglo pasado; buscar, por tanto, los documentos que han registrado experiencias en cuanto a la enseñanza de la Historia se refiere, tal como el proyecto C.H.A.T.A. (Concepts of History and Teaching Approaches) desarrollado en Gran Bretaña; o bien, textos como el de Vallejo: Educación y Museos.

En este mismo sentido, el trabajo con fuentes primarias se hace crucial, mostrar y hacer un acercamiento a los archivos históricos fue, en un inicio, parte del trabajo en el curso de Historia de la Educación en México, a través de visitas guiadas al Archivo General de la Nación; es así, que no se puede desconocer el trabajo del Mtro. Siddhartha Camargo, que incluso es un referente ineludible dentro del plan de estudios 2012, en las Escuelas Normales; Sin embargo, existieron ciertas circunstancias que motivaron a dejar de lado este tipo de trabajo; la dificultad de acceder a los archivos de manera presencial; la falta de conectividad en la ENMJN, para acceder a archivos virtuales; la “crítica” de compañeros docentes que pensaron que al ir hacia el trabajo con ese tipo de fuentes primarias, se formarían historiadoras, no Docentes de Preescolar.

Ante estos obstáculos, la pregunta a contestar, por más simple que parezca, parten desde el concepto de pertinencia: ¿Es necesario trabajar con fuentes primarias, para la formación de docentes? Al ir respondiendo esta pregunta, se pudo recordar que las fuentes primarias no son sólo archivos; luego entonces, no es la formación de historiadoras, pero sí de docentes que tengan bases para hacer investigación, quien están en constante contacto con información de primera mano, que empero no logran identificarlas.

La alternativa para el uso de fuentes primarias, fue uno de los detonantes para voltear hacia los museos como recurso didáctico e ir enriqueciendo una propuesta didáctica. Como ejemplos, se montó una breve exposición de fotografías de niños indígenas migrantes, radicados en la Colonia Roma, Ciudad de México, a través de una estudiante de Postdoctorado del Instituto de Estudios antropológicos de la UNAM; se fomentó la entrevista con el curador, que propició que en algunas ocasiones la instalación del museo fuera más detallada; se agregó el uso de fotografías, el cual se fue transformando en un ejercicio particularmente necesario para el análisis de los actores de las instituciones educativas (Jardín de Niños); todo, en ese momento, fue dentro de las instalaciones de la ENMJN.

Presentar un acervo de forma interactiva, necesariamente, se vincula a varias cuestiones; a la investigación, esencial para recopilar, escoger y montar un acervo; el manejo de fuentes primarias; y a la Didáctica; es impensable, parafraseando al ICOM (International Council of Museums), que un museo presente algún tipo de patrimonio que no pueda ser estudiado, investigado y que este pueda tener la finalidad de deleitar y sobre todo educar (Saenz de Sicilia, en Llanes 2012:118). De aquí otra pregunta que seguramente tenía que hacerse ¿Es posible llevar el museo de aula fuera de la ENMJN, y montarlo en los periodos de prácticas profesionales de las docentes en formación de la Licenciatura de Educación Preescolar? Si de alguna forma ya se había establecido el uso de fuentes primarias; la instalación de un museo dentro de las aulas; y la visita al museo para obtener la entrevista con el curador, entonces se tendría que nacer como un proyecto que se pudiera entrelazar con otros cursos de la malla curricular del plan 2012 para las Escuelas Normales, buscar por tanto el sustento para llevarlo a cabo.

Un museo de aula, instalado en las instituciones educativas, bien se puede construir a través de un diseño/planeación utilizado, por un lado, una metodología de planeación como la planeación didáctica argumentada, o bien, un modelo de diseño instruccional,

como el ADDIE, bajo la modalidad de proyecto, que bien culmine en la instalación del museo. Con lo cual, el museo se puede vincular con la innovación educativa, con un proyecto socioeducativo, con la utilización de herramientas para la investigación; es decir, se vincula de manera transversal con varios cursos de la misma malla curricular del plan 2012; con esta claridad bien se puede comenzar, sin embargo, fue preciso dar otro paso, que involucró principalmente a las estudiantes del quinto semestre.

Si bien, ya se tenía prevista una entrevista con el curador, la cual lleva implícita una visita al museo, no podía ser suficiente; porque la visita implica además de un público, una actitud no sólo para apreciar el contenido del museo, también para interactuar de una forma más íntima, la cual puede hacerse a través de la mirada, la curiosidad del viajero.

Buscar que se apropien de una filosofía del viajero, para llevarla a la práctica a través de la visita del museo, ha sido la tarea de esta última fase; encontrar el cómo apropiarse, incluso de una poética del viajero para no verse como un turista, ha llevado a recontarse con la perspectiva histórica de Carlos Monsiváis como, por ejemplo, el viajero en el tiempo, en el espacio del Templo Mayor; y con textos como el Viajero y la Ciudad (Castro, 2017), donde se establece la poética del viaje:

“Desplazarse en el espacio es moverse en el tiempo. Viajar no es perder el tiempo: es darle sentido, ganarlo cuando al transportarse se extrae una lección irreplicable y, por tanto, eterna. La herida del viaje cicatriza en metáfora. No hay viaje pequeño. Pequeño es el viajero cuando no se atreve a decir, como el auténtico enamorado, que acepta estar en el centro del huracán, ser protagonista del vértigo y del cambio.” (Castro, 2017, pág. 14)

La Experiencia de crear museos de aula en la ENMJN y en los Jardines de Niños, una pequeña historia.

De los retos que se tienen en la enseñanza de la Historia, es romper con las formas tradicionales de lo que significa la asignatura (fechas, personajes y héroes), encontrar el cómo trabaja el historiador, así como poder visualizar su lógica, no es tarea fácil para el docente que pretende mostrar nuevos derroteros. En general, tanto en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN), como en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), su preocupación va más en el sentido de cómo enseñarla, a modo de una receta de cocina, no se consideran la importante incorporación de las teorías de la historiografía para comprender la función de la Historia.

A partir de la propuesta del Plan 2012, retomando la asignatura La Educación Histórica en Diversos Contextos, donde se propone la estrategia de museos para la enseñanza de la Historia. En tal sentido de las primeras acciones realizadas fue preguntar directamente a las estudiantes de los grupos asignados cuántos museos conocen, de qué formas los visitan, cómo se puede crear aprendizaje para los niños preescolares. Las respuestas obtenidas, muestran que no conocían más allá de diez museos (la ciudad de México, cuenta con más de 100 museos), que su visita fue más en calidad de turista (más con el afán de tomar fotografías de las piezas y las cédulas de información), no se consideran los espacios para propiciar aprendizajes, además de que la mayoría de los museos no están diseñados para niños preescolares, excepto el Papalote y el del Chocolate.

A partir de la información obtenida se consideró diseñar un Plan de Trabajo durante el semestre, que consistió en un primer momento generar el gusto por conocer el Museo, para ello se les pidió de manera abierta y con el acuerdo del equipo de jardín, la elección de un museo de su preferencia, con el propósito de conocerlo. Posteriormente se les solicitó su grabación (la gestión fue muy importante, como la obtención de los permisos, si existía un costo

o no, etc.), con la finalidad de presentarlo al grupo. Para ello, se les expuso que el video fuera creativo a la hora de grabarlo, que mostrara cada una de las salas, que pudieran musicalizarlo y fueran sumamente cuidadosas con el sonido y las palabras de la presentación (como requisito, primero hay que elaborar el guion de presentación, tomando en cuenta los diálogos, las frases y las citas, en caso de que sean tomadas en cuenta). A continuación, se presenta parte del diseño del plan para que las alumnas puedan alcanzar las competencias:

PLAN DE CURSO

Nombre del curso: Educación Histórica en Diversos Contextos.

Quinto Semestre.

Trayecto al que pertenece: Preparación para la Enseñanza y el Aprendizaje.

Problema eje o contenidos.

¿Se aprende historia en el seno familiar, en la comunidad, en los medios masivos de comunicación y en otros espacios sociales fuera de la escuela? ¿Para qué sirven los museos y los sitios históricos y arqueológicos? El patrimonio: ¿Pertenece a la humanidad o a los especialistas? ¿Pueden los niños aprender a medir y concebir el tiempo, cómo y para qué? ¿Un texto de historiografía se lee igual que cualquier otro texto? ¿Cuáles son las principales diferencias? ¿Cómo se puede entender que existen diferentes versiones de un mismo proceso histórico, qué hacer con ellas en el aula y con los alumnos de corta edad, negar las diferencias o trabajar con ellas?

Aspectos relevantes para el desarrollo de la práctica profesional:

Valorando la diversidad cultural, étnica y social de los alumnos. La propuesta central de "Historia en diversos contextos" tiene que ver con ampliar la acción formativa más allá de los muros de las aulas y en transformar los contextos en que la historia ocupa un lugar privilegiado campos propicios para la reflexión, la problematización y la construcción de nuevos conocimientos. Todo ello sin dejar de lado el análisis de procesos históricos propuestos en los planes y programas de la educación básica, conceptos históricos de primer orden (como Revolución Mexicana, Decena trágica), desarrollo de conceptos de segundo orden (o nociones históricas, tales como cambio y permanencia, tiempo histórico, evidencia histórica, entre otros) y el análisis crítico de fuentes primarias y secundarias (como los objetos que se resguardan en el museo, en sitios arqueológicos o en textos escritos por historiadores profesionales). Este espacio curricular se relaciona con: Historia de la educación en México, Educación y con Educación Histórica en el Aula.

Organización Temporal por unidad de aprendizaje:

UNIDAD I

Representaciones y experiencias de los estudiantes en relación con el patrimonio y la historia en diversos contextos.

No. Sesión	Estrategia	Bibliografía/Referencias.	Evaluación.
1	Presentación y encuadre del curso. Elaboración de un escrito para identificar conceptos de primer orden y conceptos de segundo orden.	Presentación del video Arqueología y Literatura; Viajero en el Templo Mayor, Carlos Monsiváis.	Discusión Grupal.
2	Elaboración de una presentación para exponer el tema.	Castro, Miguel Ángel Coord. Et al. Vanayre, Sylvain (2017); "El espectáculo que tenía ante mis ojos no respondía a mis expectativas": la ciudad y la decepción del viajero, de Rousseau a René Caillé, en El Viajero y La Ciudad. UNAM. México.	Discusión Grupal
3	Elaboración de preguntas por equipo, sobre el tema.	Maceira O, Luz Ma. (2012); Museo, memoria y derechos humanos: itinerarios para su visita P.p. 31-50. Universidad de Deusto. DeustoDigital. Bilbao, España.	Discusión Grupal
4	Elaboración de una presentación para exponer el tema.	Zavala Lauro, El patrimonio cultural y la experiencia educativa del visitante.	Discusión Grupal

UNIDAD I

Representaciones y experiencias de los estudiantes en relación con el patrimonio y la historia en diversos contextos.

No. Sesión	Estrategia	Bibliografía/Referencias.	Evaluación.
5	Elaboración de preguntas por equipo, sobre el tema.	Ortega González Claudia del Pilar, "Culturas Juveniles: Una aproximación a los Públicos adolescentes" en López Ruiz Francisco, Museos y Educación , IBERO, 2012.	Discusión Grupal.
6	Elaboración de una presentación para exponer el tema. Elaboración de preguntas por equipo, sobre el tema.	Matos Moctezuma María Fernanda, "La moda vista a través del arte: la exposición Moda, modo, mirada" en López Ruiz Francisco, Museos y Educación , IBERO, 2012.	Discusión Grupal
7	Elaboración del video presentación sobre un museo	Recuperación de propuestas de presentación de museos.	Como trabajo final, las alumnas en equipos de 6 integrantes, elaborarán un video donde presentarán un museo de su preferencia.

UNIDAD II

Educación y patrimonio histórico: nuevas experiencias en torno a un pasado vivo.

No. Sesión	Estrategia	Bibliografía/Referencias.	Evaluación.
1	<p>Elaboración de exposición para presentar el tema.</p> <p>Elaboración de preguntas sobre el tema.</p>	<p>Camargo S. (2011) La educación histórica en los Archivos Históricos hoy. Una revisión desde Internet. Conferencia presentada en la Reunión Nacional de Archivos Históricos de México.</p> <p>Video en Internet.</p> <p>O bien: http://www.agn.gob.mx/menuprincipal/archivistica/reuniones/2011/rna/pdf/m4b_02.pdf</p>	<p>La construcción y exposición se hará en equipo de cinco elementos.</p>
2	<p>Elaboración de exposición para presentar el tema.</p> <p>Elaboración de preguntas sobre el tema.</p>	<p>Sadurni Nuria, "Cuando el arte nos devuelve la mirada. El público y los museos del arte, en</p> <p>López Ruiz Francisco, Museos y Educación, IBERO, 2012.</p>	<p>La construcción y exposición se hará en equipo de cinco elementos.</p>
3	<p>Elaboración de exposición para presentar el tema.</p> <p>Elaboración de preguntas sobre el tema.</p>	<p>Sadurni Nuria, "Cuando el arte nos devuelve la mirada. El público y los museos del arte, en</p> <p>López Ruiz Francisco, Museos y Educación, IBERO, 2012.</p>	<p>La construcción y exposición se hará en equipo de cinco elementos.</p>

No. Sesión	Estrategia	Bibliografía/Referencias.	Evaluación.
4	<p>Elaboración de exposición para presentar el tema.</p> <p>Elaboración de preguntas sobre el tema.</p>	<p>Lemus Vera R. La historia Situada en las aulas normalistas: interacción con las fuentes primarias. Conferencia impartida en la reunión nacional de archivos.</p> <p>http://www.agn.gob.mx/menuprincipal/archivistica/reuniones/2011/rna/pdf/m4b_04.pdf</p>	
5	<p>Elaboración de exposición para presentar el tema.</p> <p>Elaboración de preguntas sobre el tema.</p>	<p>Vallejo M. Etal (2002) Educación y Museos: Experiencias Recientes.</p> <p>Antología. México, INAH</p>	
6	<p>Elaboración y presentación de un video eligiendo algún elemento del museo, para ello se requiere investigarlo, documentarlo con fuentes primarias y secundarias, conceptos de primer orden y segundo orden.</p>	<p>Sadurni Nuria, "Cuando el arte nos devuelve la mirada. El público y los museos del arte, en</p> <p>López Ruiz Francisco, Museos y Educación, IBERO, 2012.</p>	<p>Presentación, discusión y retroalimentación del video.</p> <p>Presentación de trabajo escrito como apoyo y sustento del video.</p>

Conjuntamente con la propuesta de la visita a los museos, se trabaja la teoría museográfica y museística con la finalidad de ampliar desde la formación la importancia de los museos. En tal sentido, algunas estudiantes empiezan a incorporar algunos conceptos teóricos para el diseño de los museos para niños preescolares. Al respecto, cito algunos párrafos del equipo que organizó el Museo de los Dinosaurios: "...Nuestra propuesta para estas áreas de mejora es la implementación de un museo lúdico, definiendo este como un espacio recreativo y de carácter interactivo, lo que genera en el visitante diversas experiencias de naturaleza lúdica y participativa, teniendo como objetivo el desarrollo de un patrimonio intangible en el individuo como es el ejercicio de la imaginación, la curiosidad intelectual y la capacidad de asombro". (Zavala, s/f)

En un segundo momento, se le solicita a la alumna la elaboración de un segundo video del museo con la intención de estudiar al elemento o motivo principal del museo, para ello se le invita al equipo de jardín la entrevista con el curador del museo, en palabras de la Asociación Española de Museólogos es mucho muy amplio, "... hace años, el curador solo necesitaba ser un especialista en su campo, pero ahora debe ser, además, comunicador, operador informático y de las TICs, recaudador de fondos, divulgador de información, especialista en investigación, conservador, planificador estratégico, experto en gestión de la tecnología, director de proyectos, museólogo y, aparte, tiene que asumir que va a estar mal pagado" (Asociación de Museos, 2004: 3).

Como ejemplo, se puede señalar el video del Museo Casa de la Memoria Indómita, que se encarga de difundir las masacres, excesos y desapariciones forzadas de estudiantes y luchadores sociales desde 1968 hasta la actualidad. En este caso las estudiantes, eligieron la desaparición forzada de los 43, aparte de ser un tema actual, sensible, polémico a los normalistas es un tema profundamente doloroso al tener que ver con una normal hermana. Su elaboración comenzó precisamente con la entrevista al curador (con voz cambiada, por el miedo al asunto), fue una exposición temporal con una duración de cinco meses, en el montaje

colaboraron los padres de familia y estudiantes de la normal de Ayotzinapa, asimismo para el montaje se apoyaron de videos de testimonios de los sobrevivientes, además para complementar la información las estudiantes recorrieron a las fuentes primarias como son las entrevistas a los padres de familia y a las notas periodísticas del momento, posteriormente hicieron un recorrido histórico de las normales rurales, apoyadas con fuentes secundarias. Sin lugar a dudas, fue un trabajo muy digno al presentarlo a la comunidad escolar al estar perfectamente sustentado.

Estas dos experiencias les sirvieron a las docentes en formación, se dieron cuenta que los museos son lugares verdaderamente valiosos para el aprendizaje, que son espacios importantes de divulgación, de guarda del patrimonio nacional y que pueden servir adecuadamente para la enseñanza de la historia. Retomando las palabras de Samper, nos dice:

"se hace uso del museo como estrategia de aprendizaje porque este un lugar con un elevado potencial para suscitar el aprendizaje a través del descubrimiento, y los objetos del museo invitan a comparar, a crear hipótesis y a debatirla lo que es un aspecto cognitivo del aprendizaje, tiene lugar en un entorno rico y variado que no sólo contribuye al desarrollo cognitivo de los niños, sino también al social. Las personas intentan organizar su entorno de manera que les ofrezca un gran número de posibilidades de elección y en el museo los niños se encuentran con exposiciones que les ofrecen múltiples opciones; un escenario casi perfecto para el aprendizaje activo, auto dirigido (Semper, 1996)

De las finalidades de la propuesta de enseñanza de la historia en los museos, por un lado, es el reconocimiento de que puede ser un lugar que les pueden dar experiencias lúdicas, aprendizajes, cultura y educación, pero la principal, es que la futura docente pueda utilizarla como estrategia de enseñanza en los Jardines de niños. En tal sentido, como cierre de semestre se le invita a la alumna que pueda llevar el Museo al Jardín de Niños, para la segunda jornada de práctica.

Para ello, se le requiere la elaboración de un diagnóstico integral, manejando información de tipo, áulico, social, económica y cultural que le proporcione información para establecer los alcances y pertinencia de montar el museo en la institución. En este sentido las estudiantes que se establecieron en el Jardín de Niños “Yolicualcan”, resaltan que los infantes en su mayoría muestran interés por el origen de la escritura y la importancia que tiene su uso en la vida diaria, ya que constantemente muestran la inquietud por saber cómo un par de signos pueden expresar y significar determinadas cosas. (sic) Dicha observación determinó el tema de la exposición, al respecto el equipo comenta: “Después de una socialización como equipo de jardín consideramos pertinente retomar el trabajo de museo con la propuesta de códigos, pues hemos notado que la mayoría de los niños expresa sus ideas gráficamente utilizando dibujos y gráficas en las que manifiesta sus ideas y formas de pensar, el trabajo con códigos nos permitirá explicar a los niños que desde épocas muy antiguas la escritura fue pilar fundamental para la trasmisión de ideas y documentación de los hechos importantes que han dado como resultado la realidad en que vivimos”. (Sic).

Es importante resaltar de este equipo que dentro de los propósitos se pretenden utilizar los conceptos de segundo orden como cambio y continuidad por medio del museo, al respecto comentan, “...se verán inmersas las formas de comunicación de nuestros antepasados con las que en la actualidad tenemos, por lo tanto, la organización de nuestro espacio se realizará en cuatro salas y un taller que se relaciona una con la otra de forma deductiva.

Me parece importante resaltar su organización y su planeación:

“La primera sala titulada “Amoxtli” se pretende conocer la forma de escritura que tenían los antiguos pobladores por medio de códigos, haciendo énfasis en que son, por qué se le da este nombre, qué importancia tenían en la vida cotidiana de los habitantes de Mesoamérica (utilización de la corriente historiográfica de la Nueva Historia) y cómo tuvieron que ser clasificados para su estudio y

entendimiento. Para ello se les mostrará a los preescolares el Códice, asimismo utilizaremos como recurso principal, algunos ejemplos de representaciones de códigos y materiales representativos de ese tiempo, con el fin de ambientar la sala, con la intención de que la experiencia que obtenga el niño sea de tipo vivencial.

Como siguiente actividad la llamaremos “Amoxpoani”, que se proyectará el video que muestra cómo se leían y para que sirvieran los códigos, con el propósito de dar a conocer la importancia de la escritura en la construcción del conocimiento como sociedad humana y la expresión de ideas.

Por razones de espacio, la descripción de las siguientes salas del museo apuntala la intención educativa, para finalmente cerrar la presentación del museo con un taller, donde los niños hicieron sus propios códigos en pieles de animales y dibujados con tintas de la época, como fue la grana cochinilla.

Una golondrina no hace verano

Evidentemente este tipo de propuestas es un desafío para las buenas conciencias, como lo diría Carlos Fuentes en tan obra conocida. Asimismo, Sánchez opina, “en general, y salvo excepciones, el ambiente de las escuelas no favorece el aprendizaje profesional e incluso desdeña o de plano obstaculiza los intentos de innovación de ciertos maestros. Los maestros tendemos a refugiarnos en prácticas probadas, que nos dan seguridad, antes de aventurarnos en la experimentación y la innovación pedagógica”. (Alberto, 25) Para el caso de la ENMJN, no hay barreras para realizar este tipo de propuestas, pero tampoco tienen mucho eco de la autoridad o de la planta docente de la Escuela Normal, no les interesa conocer la propuesta (en algunos casos se externa, “cualquiera docente puede dar la historia”). Este tipo de estrategias en los jardines de niños tampoco generan una total aceptación, sobre todo por el desconocimiento, porque no está contemplado en el programa escolar, además de estar fuera de rango dentro de las clásicas modalidades de intervención utilizadas por las educadoras

(pequeños grupos, talleres, rincones, unidad didáctica y proyecto de trabajo).

En los casos donde la implementación de los museos ha encontrado aceptación, se debe partir de la investigación realizada en los museos locales, desde los diagnósticos de contexto realizados, además de las gestiones que hacen con las autoridades locales. Su propuesta parte por el profundo conocimiento del contexto donde se desenvuelve el niño, en este sentido las Alcaldías con gran riqueza histórica, como Xochimilco y Milpa Alta han servido a nuestras estudiantes para desarrollar estrategias museísticas, donde han podido trabajar el pasado-presente, tradiciones y la importancia de la identidad en los niños preescolares. Si bien este tipo de actividades son propuestas aisladas, como diría Alberto Sánchez también pueden significar la esperanza del cambio, promovidas por personas con un significativo compromiso ético para con sus alumnos y colegas, la docencia no es un solo medio de subsistencia personal y familiar, es un modo de vida elegido en el que convergen amistades, proyectos profesionales, participación en asociaciones o grupos de innovación pedagógica y consumo voluntario de revistas, libros, entre otros. (Alberto 8-9). A partir del 2012 hasta la actualidad, las alumnas estudian los museos desde las mismas instituciones, hacen recorridos en la mayoría de ellos, en un aproximado se calcula que se visitan 40 museos por semestre, que se presentan en los audiovisuales de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN), con su propia mirada y propuesta de visita.

A manera de conclusión.

La Historia como ciencia social es un componente relevante en cualquier curriculum, de cualquiera de los niveles educativos que conforman el Sistema Educativo Nacional; es a través del manejo de la historiografía francesa que se propicia, en las y los estudiantes, la investigación. Desde esta perspectiva, es imposible no abordar enfoques filosóficos, antropológicos, políticos, sociales, entre otros; planteamientos que son sumamente relevantes

para quienes hacen de la Educación su objeto de estudio; sin embargo, el desconocimiento de la metodología de esta corriente historiográfica, impide que se encause a cualquier estudiante, a construir un pensamiento lógico y analítico, y con ello ampliar la mirada. En el caso específico de la formación de docentes, más allá de la construcción de elementos de análisis para interpretar la realidad, erigir un pensamiento histórico y una conciencia histórica en las y los estudiantes de las Escuelas Normales, con la finalidad de enriquecer la intervención docente, tendría que ser el principal objetivo de la Didáctica de la Historia.

En este mismo orden de ideas, el manejo de los conceptos de segundo orden son el principal aporte metodológico que da la corriente de la Nueva Historia, fomentar la comprensión de estos permitirá al estudiante de las Escuelas Normales, tal y como en su tiempo la primera generación de los teóricos de la Historia de los Annales se contrapusieron al historicismo, ver a la educación como un proceso no lineal, a pesar de prácticas educativas tradicionales al buscar la innovación a través de la transversalidad didáctica desde los campos formativos, partiendo de los primeros niveles de la educación básica.

En palabras breves, la Didáctica de la Historia, desde la perspectiva expresada en este trabajo, puede ser un hilo conductor que coadyuve, por así decirlo, a sobrellevar la educación basada en competencias, una educación que al momento ha demostrado que pondera más los resultados que la reflexión de una educación del buen vivir tanto individual, como en lo colectivo y social. Así el museo de aula, es un pretexto para acrecentar la imaginación de los educandos de nivel básico, y un medio para la práctica de la libertad en los docentes en formación que, necesariamente, tendría que impactar en su vida profesional.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS.

Alberto, S. C. (25). Aprendiendo a enseñar historia. Una experiencia de formación docente. Cero en Conducta, 6.

Ibidem. 8-9

Castro, Miguel Ángel Coord. Et al. Vanayre, Sylvain (2017); "El espectáculo que tenía ante mis ojos no respondía a mis expectativas": la ciudad y la decepción del viajero, de Rousseau a René Caillé, en El Viajero y La Ciudad. UNAM. México.

González Ovalle, M. T. (S/A). La Historia en la enseñanza de la Educación Básica. Recuperado de <http://web.sec-coahuila.gob.mx/biblioweb/upload/LA%20ENSE%C3%91ANZA%20DE>

Lauro, Z. (s.f.). El patrimonio Cultural y la experiencia educativa del visitante. Obtenido de www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia

Sáenz de Sicilia, Silvia (2012); Los museos como recurso didáctico para la enseñanza de la Historia en: Llanes Arenas, Lorena (Coord.); Didáctica de la Historia para el siglo XXI, Palabra de Clío, México. P.p 118-127.

Semper. (1996). Obtenido de www.museosciencia.org>manual

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DE LOS CONCEPTOS DE PRIMER Y SEGUNDO ORDEN EN SEGUNDO GRADO DE SECUNDARIA. UN ESTUDIO DE CASO

Autores: Rogelio Bugdud Guerrero, Brenda Berenice Ochoa Vizcaya

RESUMEN

Uno de los aspectos fundamentales dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje es el de la evaluación de los conocimientos desarrollados en congruencia con los objetivos curriculares establecidos, específicamente para la asignatura de la historia, con el logro del pensamiento histórico. Por esta razón, el presente trabajo tiene como propósito analizar un instrumento con el que se pretendió diagnosticar el nivel de logro alcanzado por alumnos de segundo grado de secundaria respecto a los conceptos de primer y segundo orden relacionados con el tiempo histórico. En este marco, la reflexión realizada se direcciona en el sentido de poder explicar cómo la propuesta implementada permitió o no reconocer el desarrollo de dichos conceptos. Para lo cual, se trabaja con la metodología del estudio de caso (Yin, 1989), con una muestra de tres grupos del mismo grado, a quienes se les aplica el mismo instrumento.

Para este trabajo se han retomado los planteamientos curriculares sobre el proceso de evaluación en el actual modelo de Educación Básica presentes en los Aprendizajes Clave de Historia (SEP, 2017a) y las referencias del documento Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Básica (SEP, 2011b); además de los anteriores, la propuesta del Modelo de Educación Histórica (Arteaga y Camargo, 2012), que aborda los conceptos de primer y segundo orden y el trabajo de Plá (2011), de quien se toma como modelo

el ejercicio de reflexión sobre la prueba ENLACE en el 2010 en la asignatura de Historia.

Palabras clave: Educación histórica, evaluación, pensamiento histórico y tiempo histórico.

INTRODUCCIÓN

Uno de los aspectos fundamentales dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje es el de la evaluación de los conocimientos desarrollados en congruencia con los objetivos curriculares establecidos, específicamente para la asignatura de la historia, con el logro del pensamiento histórico. Para llevar un proceso formativo, es necesario se consideren en él los distintos tipos de saberes: conceptual, procedimental y actitudinal, pues a partir de ellos se promueve una formación integral del individuo.

Por esta razón, el presente trabajo tiene como propósito analizar un instrumento con el que se pretendió diagnosticar el nivel de logro alcanzado por alumnos de segundo grado de secundaria respecto a los conceptos de primer y segundo orden relacionados con el tiempo histórico. En este marco, la reflexión realizada se direcciona en el sentido de poder explicar cómo la propuesta implementada permitió o no reconocer el desarrollo de dichos conceptos. Para lo cual, se trabaja con la metodología del estudio de caso (Yin, 1989), con una muestra de tres grupos del mismo grado, a quienes se les aplicará el mismo instrumento.

Para este trabajo se han retomado los planteamientos curriculares sobre el proceso de evaluación en el actual modelo de Educación Básica presentes en los Aprendizajes Clave de Historia (SEP, 2017a), el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019c), las referencias del documento Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Básica (SEP, 2011); además de los anteriores, la propuesta del Modelo de Educación Histórica (Arteaga y Camargo, 2012), que aborda los conceptos de primer y segundo orden y el trabajo de Plá (2011), de quien se toma como modelo el ejercicio

de reflexión sobre la prueba ENLACE en el 2010 en la asignatura de Historia.

A partir de la información proporcionada por los documentos mencionados, se propone analizar tanto el diseño del examen escrito como instrumento de evaluación para diagnosticar los conceptos de primer y segundo orden; desde el tipo de interrogantes planteadas, cuáles son los conocimientos que propone recuperar con el mismo cuestionamiento; esto permitirá reflexionar acerca de la pertinencia de la misma pregunta, su congruencia o inconsistencia con relación al paradigma de enseñanza de la Historia.

En función de la naturaleza de aquellas preguntas propuestas y respondidas por los estudiantes, se intentará reflexionar a partir de qué tipo de respuestas surgieron con base en estos planteamientos, si estas tenían correspondencia con el propósito del planteamiento; qué tipo de saberes se movilizaron, además de cuáles conceptos de primer y segundo orden yacen presentes en las ideas compartidas, es decir, el tipo de representaciones referidas en sus marcos asimiladores.

Asimismo, tomando en cuenta las respuestas dadas a las interrogantes, se abordarán de manera general algunos de los resultados obtenidos posteriores a la aplicación de la prueba. Cerrando con la reflexión alrededor de las resoluciones mostradas por los educandos, aquellas conceptos reconocidos acordes a su nivel, las posibles distorsiones surgidas, así como el uso de estos conocimientos por parte del docente. Esto permitirá tener una mirada más objetiva en torno a la alternativa de implementar un examen como instrumento de evaluación diagnóstica para la asignatura de Historia, los posibles saberes que emergen a partir del tipo de preguntas planteadas, además de las nociones representadas en las explicaciones del alumnado de secundaria.

Procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia.

El currículum vigente plantea, para la enseñanza de la historia, el reconocimiento de los aportes disciplinares de esta área del conocimiento a los procesos de aprendizaje de la misma, por esta razón, es necesario que el profesional de la educación los identifique y vea en ellos un sustento para las decisiones que toma durante su práctica docente. Las habilidades cognitivas que se pueden favorecer a partir de esta matriz disciplinar dentro del enfoque didáctico, son potenciadoras de nuevos saberes y de la formación de una postura crítica ante los fenómenos sociales actuales.

En congruencia con lo anterior, el paradigma de educación histórica actual es entendida “como el proceso por el cual los estudiantes llegan a comprender la historia como una manera de investigar desde la disciplina (histórica) y por lo tanto aprender a pensar históricamente” (Osborne en Arteaga y Camargo, 2012, p. 3), ello implica el desarrollo de herramientas cognitivas que le permitan al estudiante comprender diversos procesos históricos a partir de los procedimientos y lenguaje propios de este campo del conocimiento.

Para hacerlo, se identifican una serie de conceptos que funcionan como categorías analíticas de los diversos ámbitos de estudio de un proceso, tales como: tiempo histórico, cambio y permanencia, causalidad, evidencia, relevancia y empatía, conocidos en el modelo de cognición situada de la historia planteado por Peck y Seixas (en Arteaga y Camargo, 2012) como conceptos de segundo orden.

En México el Modelo de Educación Histórica propuesto por Arteaga y Camargo los retoma y explica que los conceptos de primer orden son aquellos que adquieren significado en función de su ubicación temporal y espacial (2012, p. 12), mientras que los de segundo orden funcionan como potenciadores de conocimiento y en seguida se exponen de manera breve: Tiempo Histórico:

permite situar un proceso histórico en relación con el tiempo y el espacio. Cambio y continuidad: orienta la comprensión de los cambios, ritmos y direccionalidad de los mismos, así como de las cosas que permanecen. Empatía: evita la formulación de juicios de valor sobre las decisiones de la gente del pasado e incentiva la reflexión sobre las razones que tuvieron para actuar de determinada forma. Causalidad: favorece la comprensión los cambios desde la complejidad de las mismos y de que éstos no son producto solamente una línea de sucesos desencadenantes, sino de una red multicausal. Evidencia y Relevancia: promueven la reflexión sobre lo que vale la pena historiar a partir de la identificación de las fuentes primarias de las que se dispone para resolver alguna problemática planteada (2012, pp. 14-17).

Estos conceptos son nodales en el desarrollo del pensamiento histórico, por ende, es necesario identificar el nivel de logro que tienen los estudiantes de ellos. En este sentido, se toma el caso de un profesor que diseña e implementa un instrumento de diagnóstico con pretensiones de lograr dicha empresa. Para hacerlo se retoma el estudio de caso, pues permite construir categorías (en este caso serán los conceptos de primer y segundo orden) que orientan la identificación de las cualidades del contexto donde cobran sentido, que para el estudio serán los reactivos del instrumento aplicado (Yin, 1989).

Dentro de las limitaciones y alcances del presente trabajo, se aclara que se llegará hasta la fase del “foco de análisis”, es decir, se centrará en las áreas de interés que conduzcan a la comprensión del problema de investigación, a través de la concentración de los datos recolectados y su comparación con las categorías previamente establecidas, para determinar las diferencias y similitudes con la literatura existente al respecto (Glaser y Strauss, 1967). Esto implica que se dejará para una fase siguiente el “análisis profundo de la investigación”, donde se analizarán las relaciones encontradas entre las categorías establecidas en el marco teórico y los datos obtenidos, así como la explicación de por qué existe esta relación y llegar a la comprensión (conceptualización) del fenómeno estudiado.

El examen como instrumento para la evaluación diagnóstica de conceptos de primer y segundo orden.

Resulta necesario partir del hecho de que actualmente, en los dos programas de estudio que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Básica para la asignatura de Historia no se propone, ni menciona algún instrumento o recurso para poder aplicar la evaluación diagnóstica. Tanto el referente curricular 2011, como los Aprendizajes Clave del 2017 para la asignatura de Historia, estos se limitan a mencionar que “se propone que el docente lleva a cabo una evaluación continua y permanente de los estudiantes que considere el contenido conceptual, la adquisición y el uso de habilidades y el fortalecimiento de actitudes y valores” (SEP, 2017a, p.173) En este sentido, adquiere una funcionalidad para los actores mencionados, siendo los primeros aquellos que puedan llegar a tomar decisiones e implementar acciones a partir de los mismos resultados. Por lo tanto, el instrumento aplicado al inicio del ciclo escolar 2019-2020 a los alumnos de segundo grado de secundaria fue diseñado por el titular, siendo así este examen escrito.

Este Instrumento enfocado a la asignatura de Historia, se encuentra conformado por un total de 11 interrogantes, cada una de éstas, abiertas; se resalta la importancia de la evaluación diagnóstica como un medio para identificar el nivel de desarrollo de ciertas nociones, para el caso de la asignatura de Historia, los conceptos de primer y de segundo orden en el alumnado. La funcionalidad del examen como herramienta para la identificación de los *marcos asimiladores* (Aisenberg, 1994) de los estudiantes puede observarse desde la reflexión de Careaga (2001), quien reconoce en el proceso de evaluación la necesidad de que el docente no sólo adopte este ejercicio como una forma de darle sentido a la práctica educativa desde una posición institucional, más bien, desde un enfoque pedagógico con utilidad para el educador; esto implica que la información recuperada por este medio llegue a tener impacto en las posteriores decisiones de cada profesor, su accionar en función de las áreas de oportunidad detectadas.

Aquellos elementos recuperados mediante la aplicación del diagnóstico, tienen la finalidad de servir para que el educador reconozca aquellos aspectos que deben trabajarse, cuáles conceptos son necesarios modificar o direccionar hacia su corrección, así como las posibles distorsiones manifestadas en los *marcos asimiladores* de sus educandos respecto a los metaconceptos relacionados con la asignatura de Historia. Con base en aquellas ideas que manifiesten, el educador podrá tomar decisiones pertinentes referentes al proceso de diseño, construcción y aplicación de los planes de clase. Esto implica que las nociones de cada estudiante adquieren un significado importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que no se pretende introducir directamente los contenidos como tal, más bien, adecuar las formas de tratamiento temático a sus mismos saberes, así como al nivel en que se hallan.

Entre las diversas formas de para evaluar los aprendizajes, el examen ocupa un lugar común, en éstos “se pondera la habilidad o memoria para recordar información factual” (SEP, 2011c, p.147) Debido a la naturaleza misma del instrumento, así como la experiencia que los educandos regularmente poseen en torno al mismo, se llega a asumir como una herramienta para asignar calificaciones. No obstante, este adquiere un enfoque diferente dependiendo de qué es lo que se busque evaluar, para este caso, se intentó identificar la presencia de los conceptos de primer y segundo orden, ambos considerados fundamentales por Arteaga y Camargo (2012) para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia como asignatura. Estos mismos permiten al alumnado dar un significado diferente, así como la comprensión más a fondo de los mismos procesos históricos, lo que implica trascender una enseñanza centrada en la memorización pasiva y sistemática de la información.

De los 11 cuestionamientos que integran el trabajo, los primeros siete tenían la finalidad de identificar en los estudiantes cuáles eran sus *marcos asimiladores* (Aisenberg, 1994) respecto a conceptos de primer y segundo orden específicos; siendo estos conocimiento

histórico, fuentes históricas, empatía, cambio y permanencia por mencionar algunas. Todas las preguntas diseñadas fueron abiertas, pretendiendo así no limitar las respuestas que el alumnado pudiera arrojar, esto a su vez ayudó a obtener información interesante y significativa, entre la que resaltan varias de las concepciones que los estudiantes tienen referentes a la historia y cómo de alguna manera se relaciona con su realidad.

Los resultados obtenidos a partir de la aplicación del instrumento, a diferencia del valor que pudiera tener para los directivos, quienes prefieren transformar y encasillar estos mismos a manera de una cifra para generar una estadística; para el docente responsable de la asignatura resultaron de una utilidad considerable. Esto se debe a que, mediante la identificación de conceptos e ideas compartidas por el colectivo, se consiguió detectar algunas confusiones alrededor de diferentes elementos, vinculados tanto a la historia como asignatura, como con esta misma, pero desde el campo disciplinar de las ciencias sociales; la información obtenida no solo ayudó a ubicar las diferentes áreas de oportunidad en los jóvenes, también permitió sentar las bases para posteriormente proponer estrategias adecuadas a su nivel de comprensión, acordes además con el Modelo de Educación Histórica propuesto por Arteaga y Camargo (2012), propuesta que el titular toma en consideración para el diseño de los planes de clase.

Diagnóstico de conceptos de primer orden.

Las preguntas construidas para el instrumento de evaluación diagnóstica, al ser interrogantes abiertas, de acuerdo con la idea de Díaz Barriga "generan controversia, aún entre expertos, por lo que se requiere analizar los distintos puntos de vista o necesidades de los actores participantes (2006, p.72) En este sentido, éstas tenían la finalidad de permitir a los estudiantes una mayor libertad para reflexionar y compartir sus ideas en función de los conceptos que se buscaba identificar. Para explicarlo mejor, a continuación se presentan algunos ejemplos del tipo de reactivos diseñados:

-¿Qué entiendes por Historia?

Este primer planteamiento tiene por finalidad identificar cuál es la concepción que los educandos poseen referente a la Historia como asignatura, en congruencia con el enfoque pedagógico presente en el documento de Aprendizajes Clave (2017a), los educandos deben comprender que la materia no tiene por finalidad centrarse en el aprendizaje y repetición de hechos y personajes históricos. En ese sentido, la misma interrogante puede considerablemente directa, debido a que aunque el reconocimiento del saber factual es uno de sus objetivos, pudo resultar complejo de responder para aquellos estudiantes que encontraran en el mismo concepto más de un solo significado, es decir, vincularlo con elementos propiamente no correspondientes a la disciplina en el ámbito escolar.

Tomando en consideración la forma en que se encuentra articulada la pregunta, es posible comprender que aunque la intención sea identificar las percepciones del estudiante respecto a la asignatura, difícilmente pueda manifestarlo correctamente, puesto que el cuestionamiento no invita a la reflexión, más bien, a una definición del mismo término. En este sentido, el concepto de Historia pasaría a ser de primer orden y como proponen Arteaga y Camargo (2012), puede tener diversas interpretaciones, dependiendo de la temporalidad y el espacio en que se encuentre ese mismo.

-¿Qué entiendes por hecho histórico?

A partir de las experiencias adquiridas a partir del trabajo con otros grupos del mismo nivel educativo, una de las principales problemáticas detectadas en los estudiantes es la constante confusión alrededor de los metaconceptos de *tiempo histórico* y *espacio histórico*. Esto implica que el alumnado llegue a concebir los procesos de larga duración, conformados por diversos acontecimientos como segmentados o hechos inconexos entre sí; razón por la cual, la intencionalidad de la pregunta elaborada era permitir a los estudiantes tratar de explicar cuál era la idea respecto a un concepto considerablemente amplio.

No obstante, al igual que con el ejemplo anterior, al ser una pregunta directa, la cual implica una definición concreta del mismo concepto, impide que se reflexione en torno al mismo. Sin embargo, esto no impidió que se obtuvieran resultados de interés, entre los cuales se ubica la asociación del concepto con ejemplos de hechos históricos nacionales y mundiales de reconocimiento por parte de los estudiantes, quienes a pesar de no poder llegar a la definición, sí pueden asociar el término con otros algunos sucesos.

-¿Qué es para ti el conocimiento histórico?

De acuerdo con el enfoque pedagógico, así como con los propósitos para la educación secundaria, la integración de fuentes históricas para propiciar el contraste desde diferentes visiones de los procesos históricos es importante. En este marco, el conocimiento histórico podría derivarse de este tipo de recursos, debido a que funcionan como medios para que los estudiantes conozcan un panorama más amplio, así como otros recursos informativos. No obstante, aunque la intención de la pregunta es tratar de que el alumnado reconozca el tipo de fuentes, tanto primarias como secundarias, elementos también presentes en el Modelo de Educación Histórica, cuya presencia es importante para el análisis y comprensión de la historia como asignatura, como disciplina y analizar la forma en que se construye tampoco propicia a que las respuestas se direccionen en ese sentido.

Lo anterior se debe a que el planteamiento de la pregunta puede llevar a la confusión entre el saber propio de la disciplina, cuyo origen se deriva de las fuentes ya mencionadas, con el conocimiento limitado de la educación formal, es decir, la información necesaria para acreditar la asignatura, información que pudiera no llegar a trascender el ámbito escolar. En este sentido, para los alumnos, el saber histórico se encuentra limitado a las aulas, es decir, difícilmente lo consideran como parte de algo que pueda ser empleado o tener impacto en su vida cotidiana; esto puede surgir a partir de las experiencias previas de trabajo con la asignatura, así como la constante presencia de aquello que Arias y Simarro (2011)

define como conocimiento digerido, el cual impide al alumnado generar interés o empatía por la materia.

Diagnóstico de conceptos de segundo orden.

¿Crees que la historia se encuentra presente en tu vida diaria? ¿Por qué?

Con la finalidad de identificar la manera en que los estudiantes relacionan el saber histórico, así como sus vestigios en su realidad personal, la pregunta se orientaba a generar una reflexión personal. En este sentido, se considera que la pregunta diseñada es pertinente, porque no limita la respuesta que el educando puede proporcionar, asimismo, invita a la reflexión. Antes bien, al tratar de hacer uso del metaconcepto de empatía, se pretende que el alumno pueda establecer una relación entre la Historia como disciplina del conocimiento y su contexto real, es decir, identificar cómo los vestigios de la historia permanecen aún en la actualidad y tienen repercusiones.

Con base en los resultados generados por la resolución de esta interrogante, se consiguió información interesante, que puede vincularse con otras ideas surgidas a partir de los planteamientos resueltos con anterioridad. Las ideas presentadas por los educandos en su mayoría hacen referencia a celebraciones que rememoran eventos históricos nacionales, así como a objetos concretos que han sufrido cambios con el paso del tiempo, es decir, reconocer cambios en su realidad actual, sin embargo, no consiguen asumirse por completo como sujetos históricos.

¿Cómo crees que se enseña la historia?

La pregunta planteada pretende que el alumno, desde la concepción de la Historia no solo como asignatura pueda llegar a manifestar algunas estrategias o actividades mediante las cuales sea posible aprender y comprender el conocimiento histórico, pudiendo llegar a desarrollar un pensamiento histórico reflexivo, punto central

mencionado en el enfoque pedagógico de los Aprendizajes Clave (2017a). Sin embargo, aún cuando la intencionalidad del cuestionamiento pudiera llegar a ser una explicación procesual, vinculada al metaconcepto de empatía; en este sentido, la ambigüedad del mismo concepto central de la interrogante la vuelve complicada de resolver, además de que parece referirse a la asignatura como tal y no a la disciplina del conocimiento.

Tomando consciencia de que la pregunta pudiera estar planteada de forma incorrecta, se comprende que los resultados no fueran los esperados. En su mayoría, los educandos vincularon sus ideas con estrategias didácticas para el aprendizaje de la historia como asignatura, siendo los esquemas mentales los más comunes. Además, se asocia la adquisición del conocimiento histórico con la revisión de fuentes primarias y secundarias, específicamente libros antiguos o sitios de internet. Lo anterior da cuenta de la forma en que los jóvenes creen que es posible adquirir el conocimiento histórico empleado en el ámbito escolar.

242 *¿Cuáles aportaciones de la historia observas en tu contexto?*

Mediante el planteamiento de esta pregunta, al igual que en el caso de algunas de las anteriores, se reconoce la intención de identificar el uso del metaconcepto de *empatía*, añadiendo en esta ocasión también los de *cambio* y *permanencia*; aunque, en retrospectiva, esta pregunta parece similar a una de las que ya se ha reflexionado hasta el momento, la intencionalidad inicial al formularla era que el alumno reconociera la presencia de la historia en su contexto, no como algo que meramente se queda en el pasado y fácilmente puede olvidarse; de acuerdo con esta idea, se esperaba se hiciera referencia no solo a objetos, sino a formas de pensamiento, comportamiento y hasta prácticas tradicionales de la misma localidad.

La asociación que realizan los estudiantes hace referencia al conocimiento procedimental, al vincular las permanencias de los procesos históricos con elementos palpables de su contexto. Sin

embargo, no se consigue establecer una relación entre aspectos más complejos, los cuales difícilmente pudieran ser observables, en este entendido, aunque la pregunta pudiera invitar a que los educandos vincularan su contexto con el pasado, aquellas nociones que manifiestan resultan limitadas.

REFLEXIONES FINALES

La reflexión generada a partir de la elaboración de la investigación ha resultado considerablemente significativa, debido a que permitió tener una nueva perspectiva en torno a un ejercicio de evaluación diagnóstica, haciendo uso del examen escrito como instrumento para identificar y valorar la presencia de los conceptos de primer y segundo orden en los estudiantes de segundo grado de secundaria. De manera particular, el cuestionario como recurso puede dar luz sobre algunas nociones que poseen los estudiantes, particularmente cuando las interrogantes son abiertas y permiten que cada uno pueda tener mayor oportunidad para explicar sus ideas. No obstante, también se identifican áreas de oportunidad considerables desde el diseño mismo de la prueba, específicamente en el tipo de preguntas propuestas, las cuales en repetidas ocasiones pueden limitar las ideas a compartir.

Mediante la aplicación del examen diagnóstico, se ha conseguido reconocer que los estudiantes relacionan conceptos de primer orden como conocimiento histórico y hecho histórico con aspectos limitados del ámbito educativo. Esto permite tener un poco más de claridad acerca de cuáles son las nociones que poseen en torno a la Historia como disciplina del conocimiento y como asignatura; desde este enfoque, las cuestiones relacionadas con la educación histórica mayormente se encuentran dirigidas hacia un saber cuya utilidad se dirige hacia el trabajo dentro del aula, sin embargo, no adquieren un sentido práctico vinculado con su vida cotidiana.

Aunque se reconoce la pertinencia de algunas de las preguntas propuestas, las cuales permitieron que emergieran ideas interesantes y coadyuvaron a identificar algunas representaciones

que vincularon aspectos de la vida diaria con la educación y el pensamiento histórico, derivadas de experiencias trabajo previas, así como la asociación de ciertos vestigios presentes en su realidad; también es necesario mencionar que los conceptos abordados en ciertas interrogantes, particularmente las diseñadas para diagnosticar los conceptos de primer orden resultaron complejas de responder para el alumnado. Esto se debe a los mismos términos utilizados para su formulación, así como a la ambigüedad de algunas ideas presentes en los reactivos.

A partir de estas consideraciones, se reconoce la complejidad de diseñar y aplicar un examen escrito como instrumento para diagnosticar los conceptos de primer y segundo orden. Esto se debe a que, al tratar de reconocer los marcos asimiladores referentes a ciertos términos propios tanto de la historia en su saber disciplinar, como asignatura, puede llegar a ser difícil diferenciar entre ambos. De manera particular, una de las confusiones más recurrentes es la idea de asociar el conocimiento histórico a cuestiones de carácter académico, destinadas a evaluarse dentro del aula. Sin embargo, también existen casos en los que, se pueden establecer relaciones entre elementos presentes en la realidad de los educandos, llegando así a hacer uso constante de los metaconceptos de *cambio y permanencia*.

Con base en lo mencionado, no se quiere insinuar que el instrumento implementado sea ineficaz para poder ayudar a emerger los saberes de los estudiantes. No obstante, la construcción del examen, el tipo de preguntas, así como aquellos conceptos que se utilizan serán determinantes para interpretar el tipo de respuestas que arrojen los alumnos. Por esto mismo, desde el inicio, se debe tener claridad acerca de cuáles son los elementos relacionados con la disciplina, así como con la asignatura que se buscan diagnosticar; a partir de estos, delimitar qué metaconceptos se busca que emplee el alumnado, para posteriormente estructurar los reactivos en función de un nivel de comprensión accesible para ellos.

Los resultados observados a partir de las diferentes ideas que compartieron los estudiantes permiten dar cuenta de cómo ellos conciben la Historia, así como algunos aspectos de su relación con la vida diaria. Aunque también surgen otras cuestiones que podrían seguir trabajándose, tales como su concepción de los procesos históricos, los elementos que los integran y cómo pudieran asumirse como sujetos históricos dentro de su realidad personal. En este sentido, proponer otro tipo de interrogantes, o incluso, replantear de forma diferente aquellas que se aplicaron en el examen podrían permitir obtener otro tipo de conocimientos.

En síntesis, el ejercicio de aplicación de un examen como instrumento para diagnosticar los conceptos de primer y segundo orden resultó significativo desde el gran cúmulo de ideas manifestadas por los educandos, las cuales resultan de utilidad para el educador, quien deberá considerarlas para adecuar sus planes de clase a estas mismas, sin embargo, también existen áreas de oportunidad por seguir trabajando, desde el planteamiento de nuevos cuestionamientos e identificación de otros metaconceptos que permitan a los educandos comprender diferentes procesos y posiblemente llegar a desarrollar un pensamiento histórico acorde con el enfoque de la asignatura.

BIBLIOGRAFÍA

Aisenberg, B. (1994), Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria. En *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y Reflexiones*, pp.137-162.

Arriaga, M. (2015), El diagnóstico educativo, una importante herramienta para llevar la calidad de la educación en manos de los docentes, *Atenas*, vol. 3, núm.31, julio-septiembre, Matanzas, Cuba, Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos, pp.63-74.

Arias y Simarro (2011), El reto de ser profesor de historia, en *¿Cómo enseñar la Historia? Técnicas de apoyo para los profesores*, Guadalajara, México, ITESO, p.52.

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: SEP, DGESPE, pp.9-19

Careaga, A. (2001), *La evaluación como herramienta de transformación de la práctica docente*, Educere, vol. 5, núm.15, octubre-diciembre, Mérida, Venezuela, Universidad de los Andes, pp.345-352.

Díaz Barriga, F. (2006), El Aprendizaje Basado en Problemas y el Método de Casos, en *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*, p.72.

Plá, S. (2011), ¿Sabemos Historia en educación básica? Una mirada a los resultados de ENLACE 2010, en *Perfiles educativos*, Vol. XXXIII, núm. 134, IISUE-UNAM.

SEP (2017a), "Enfoque pedagógico", "Sugerencias de evaluación", en *Aprendizajes Clave para la educación integral. Historia. Educación secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*, Ciudad de México, SEP, p.162, 163, 173.

SEP (2011b), "Evaluación del aprendizaje y de la enseñanza", en *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*, México, D.F., SEP, p.147.

SEP (2019c), Hacia una Nueva Escuela Mexicana. Taller de capacitación. Educación Básica. Ciclo escolar 2019-2020, Ciudad de México, SEP.

EL CINE COMO HERRAMIENTA DE APOYO PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. DOCUMENTAL *EL GRITO Y EL 68.*

Román Gonzalo Olicón Hernández, romanolicon@hotmail.com

RESUMEN

La investigación se centra en la enseñanza de la historia utilizando al cine como herramienta de apoyo a los docentes para enseñar el tema del Movimiento Estudiantil de 1968 en México durante el año de 1968. El objetivo del proyecto se enfoca en el desarrollo de una propuesta didáctica para ser aplicada en el tercer grado de nivel secundaria, tema marcado por el plan de estudios de la SEP. Existe una relación estrecha entre el cine y la historia y los referentes teóricos utilizados sobre esta relación son las investigaciones desarrolladas por Marc Ferro, Pierre Sorlin y Enrique Martínez Salanova. El contexto de 1968 es una pieza clave para el entendimiento del Movimiento Estudiantil y he utilizado como base para plantearlo los trabajos de Ariel Rodríguez Kuri y Ricardo Pozas Horcasitas. El trabajo de la propuesta que estoy desarrollando está confrontado con los trabajos y propuestas de varios investigadores, entre ellos, Alexandra Jablonska, Eduardo Barraza y Elena Álvarez.

Palabras Clave: Enseñanza de la Historia, Cine e historia, Educación audiovisual, Docencia, Movimientos estudiantiles.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es la base para la obtención de grado de la Maestría en Desarrollo Educativo con línea de La historia y su docencia de la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco. Está enfocado en la enseñanza de la historia utilizando el cine como herramienta de apoyo y, busca la creación de una propuesta didáctica para ser utilizada por los docentes y aplicada para estudiantes de tercero de secundaria.

Como explicaré más adelante, para la metodología, diseñaré e implementaré una propuesta didáctica para la enseñanza de la historia en nivel secundaria en el tercer grado, con el tema del movimiento estudiantil en 1968 en México. Utilizaré el documental *El Grito* de Leobardo López Arretche, producido y realizado por el CUEC (Centro de Universitario de Estudios Cinematográficos) en 1968. Dividí este documental en cuatro ejes temáticos que por medio de la selección de escenas específicas del documental serán presentados a los alumnos y se utilizarán otras fuentes para confrontar los datos, una evaluación previa y un post test para la obtención de resultados.

El cine, 1968 y El Grito.

“El cine es un arte. Y es, sobre todo, un arte de la memoria, tanto colectiva como individual” (Clarembaux, M., 2010). El cine tiene posibilidades únicas para la historia, desde la posibilidad de considerarse una fuente de la historia o como una herramienta para contextualizar épocas, personajes, acontecimientos históricos y tiene, al mismo tiempo, posibilidades educativas que permitan a los estudiantes colocarse desde diferentes puntos de vista históricos con algún tema en específico.

El movimiento estudiantil de 1968 en México es parte de la memoria colectiva en nuestro país, memorias que en algunos casos son diferentes y tienen diversas perspectivas desde el sujeto histórico que las representa, expresa o describe con diferentes

relatos, el documental *El Grito*, realizado por estudiantes del Centro Universitario de Estudios Cinematográficos (CUEC) filmado y realizado *in situ* al mismo tiempo en el que se desarrolló el movimiento social de estudiantes, es desde mi perspectiva el relato más importante del Movimiento del que se tiene registro.

El Grito utiliza la imagen y el sonido con las peculiaridades técnicas de la época como la grabación con cámaras de cuerda, por ejemplo, que si no son utilizadas correctamente fallarán en el registro; otra peculiaridad también es la falta de capacidad de éstas cámaras de grabar audio, el montaje completamente analógico y el trabajo general que hay que dar a las cintas desde la filmación, copiado, resguardo y mantenimiento.

“El 68 es un gran tema para el cine documental, sobre todo para los jóvenes estudiantes. Leobardo López, realizador de *El Grito*, tardó un año en terminar de editar la película que se vio enlatada por la carga burocrática de la Universidad... *El Grito* representó en los muchachos una gran lección, fue útil para todos, de ahí salieron muchas películas”. (Rodríguez, O., 2000, p.48). Este filme es considerado entre los directores de la generación que vivió el 68 como un parteaguas de la manera de hacer cine documental en México y es la obra más importante sobre el movimiento estudiantil.

Elaboro esta investigación porque quiero desarrollar una propuesta didáctica que se convierta en una herramienta para los docentes en la enseñanza de la historia, tengo la seguridad que el cine puede ser utilizado para la enseñanza de diversos temas, para incitar el interés de los jóvenes por los acontecimientos del pasado, del presente y ayudar a la proyección hacia el futuro; aprender a leer el cine no únicamente como un medio de entretenimiento sino, como uno de difusión, información y educación.

“El que contempla con atención cualquiera de las vistas filmadas por Lumière o sus operadores en los últimos años del siglo XIX no puede sustraerse a la fascinación de estar penetrando la opacidad del tiempo y capturando de forma harto mágica “fragmentos de

realidad” pertenecientes a un pasado desaparecido.”(Martinez, F., 2013, p. 35). Pues el cine es desde su origen una representación de la realidad y tienen cualidades para la recuperación de una realidad determinada, sin olvidar que toda imagen registrada en película o digital tendrá la mirada de la realidad que corresponde al realizador de la misma.

DESARROLLO

Considero como la problemática más importante de este proyecto la poca información que hay sobre el Movimiento Estudiantil de 1968 en la educación básica establecida en los planes de estudios de la Secretaría de Educación Pública (SEP). En la revisión de seis libros de la asignatura de Historia para tercer grado de secundaria aceptados por la Secretaria, se encontró que los publicados por las editoriales Norma, Santillana, Trillas, Castillo, Patria y Pearsons, la información que tienen dedicada al Movimiento es tratada en un espacio que va desde la media página hasta página y media de información, todas ellas con datos generales sobre el Movimiento.

De los seis libros de texto revisados en ninguno se mencionan, por ejemplo, los seis puntos de pliego petitorio del Consejo Nacional de Huelga (CNH), ni la cronología del Movimiento desarrollado desde el mes de julio hasta octubre de 1968, lo cual constituye, desde mi perspectiva, una visión incompleta y/o fragmentada del acontecimiento. Este tema forma parte del bloque cuatro “La Revolución Mexicana, la creación de instituciones y desarrollo económico (1910-1982)”, en el tema dos “Desigualdad y movimientos sociales”, siendo el subtema tres “El movimiento Estudiantil 1968 y su influencia”.

Debido a lo anterior, considero que el estudiante no tiene una clara perspectiva ni la información adecuada sobre el tema del Movimiento Estudiantil de 1968 y por tanto tiene un aprendizaje y conocimiento incompleto sobre el mismo. Sumado a esto el docente que tenga como herramienta principal el libro de la SEP no cuenta con los elementos necesarios para su enseñanza. La

importancia de un adecuado aprendizaje sobre el Movimiento es porque, además de ser una pieza clave de la memoria colectiva en nuestro país, representa también el inicio de la ideología social en pro de un mejor país con mayor democracia y una contraposición a la represión de cualquier tipo.

Para solucionar la problemática planteada en los párrafos anteriores, planteo el diseño de una propuesta didáctica para la enseñanza del Movimiento Estudiantil en México, utilizando *El Grito* como herramienta de apoyo. A continuación presentaré brevemente lo desarrollado para la propuesta didáctica, y los ejes temáticos principales que busco desarrollar por medio de la misma:

PROPUESTA

Ahora presentaré la propuesta que planteo en esta investigación, en primer lugar explicaré un poco sobre los temas y las ideas que me llevaron a desarrollarla para después tratar los ejes temáticos que dan cuerpo a la misma.

“El cine propone formar con imágenes un expediente de nuestra propia historia a través de este tratar de comprender nuestro pasado” (Placencia R., 2000, p.37).

Coloco al movimiento de 1968 como uno de los acontecimientos más importantes de la historia de nuestro país, lo considero un conocimiento fundamental en todos los estudiantes como parte de la evolución y el desarrollo de la educación en México, también como parte fundamental de los movimientos sociales en México y a *El Grito* como uno de sus representaciones. José María Caparrós (2007), por ejemplo, cuando habla sobre el reflejo de una época habla de las películas que sin un objetivo de ser históricas se convierten en un testimonio para la historia y para conocer sociedades diferentes en los momentos y épocas en las que se desarrollaron los filmes.

Es esto una de las motivaciones para desarrollar esta propuesta, conocer *El Grito* como uno de los reflejos del Movimiento estudiantil de 1968 y conocer la forma de pensar de los estudiantes, sus características, las causas del Movimiento pero más importante aún el desarrollo del Movimiento desde la perspectiva de la lente que tenía detrás a los estudiantes del CUEC.

Esta propuesta tiene como finalidad acercar a los estudiantes al conocimiento de los acontecimientos históricos apoyados por el cine, además de brindarle a los docentes una alternativa de modelo de enseñanza que pueda ser considerado dentro de su práctica docente. Es por ello que he realizado este modelo para que pueda ser aplicado en el aula. Como resultado de la investigación realizada sobre las diferentes propuestas que tratan el tema de la enseñanza con el cine como herramienta, he seleccionado los siguientes temas que el alumno y el docente deben tratar y usaré el tema que estoy trabajando para la intervención como explicación de cada uno.

TEMA

El tema tiene una relación estrecha con los planes de estudio y los contenidos del currículo del grado y nivel educativo del que se estudia, en este caso establecidos por la SEP para nivel secundaria en el tercer grado. Así el tema principal es el Movimiento Estudiantil de 1968 pero he desarrollado subtemas para dar profundidad y especificidad a la propuesta.

“Es primordial, además de unos objetivos concretos y realizables, tener claro los contenidos que se quieren trabajar con la película que seleccionemos además de la metodología que vamos a seguir y las actividades a plantear”. (García, J. 2011, p. 30.)

Es importante la selección del tema o los temas a tratar al ejecutar la propuesta pedagógica ya que de esto dependerá la selección de los materiales filmicos a tratar, en el caso de la propuesta que sugiero, los temas a tratar con *El Grito* son:

- **JÓVENES**, características generales, vida cotidiana del estudiante y la metáfora de la juventud como un estado permanente y continuo.
- **MOVIMIENTO SOCIAL**. Pliego petitorio, escuelas o asociaciones, CNH.
- **MOVIMIENTO DEL 2 DE OCTUBRE DE 1968**. El desarrollo de la tarde noche de Tlatelolco.
- **EL MOVIMIENTO GRÁFICO**. El desarrollo del movimiento artístico.

FICHA TÉCNICA

La ficha técnica describe a grandes rasgos el momento en el que se realiza cada filme y los participantes de la misma, desde el director el cual será muy importante para entender desde qué mirada se desarrolla la película y cuáles son las implicaciones con la historia, si la película producida fue realizada con el subsidio o apoyo económico oficial del Estado o el contexto en el que se desarrolló difícilmente fungirá de contra-historia como la describe Ferro (1995).

Es importante que cada película trabajada desarrolle previamente la ficha técnica, “Debe incluir una fase de información sobre el contexto, los autores y la finalidad de la producción” (Alvarez E., 2012, p.24). En el caso de *El Grito* la importancia de conocer los datos de la ficha son de relevancia profunda, pues describen a una generación de estudiantes de cine importante para el contexto del Movimiento, en el caso de la dirección de Leobardo López Arretche, la edición de Ramón Aupart como su primer película editada, y el apoyo del director y fundador del CUEC Manuel González Casanova. Una característica más a resaltar es que *El Grito* forma parte del género Documental.

Contexto o época retratada

Dentro de la propuesta considero que el contexto o época retratada dentro del discurso cinematográfico es importante para la apropiación de la técnica que utiliza el cine, no podemos despojar a las películas del contexto en el que se desarrolla su argumento, el lugar por llamarlo así en el que se desarrolla la acción.

“Un problema planteado por el uso de los mencionados recursos en el cine documental es la integración de los personajes a su contexto social (las regularidades de su comportamiento, su interacción ajustada a costumbres y normas, las instituciones sociales que crean o mantienen gracias a ello)” (Barraza E. 2016, p.57)

El Grito es importante porque se grabó durante el desarrollo del Movimiento estudiantil, desde mi punto de vista, juega la doble función pues, el contexto de producción, es al mismo tiempo el contexto retratado en la obra y nos muestra continuamente muchos de los usos y costumbres cotidianas de los estudiantes de 1968.

Secuencias

En el debate sobre la funcionalidad de pasar una película completa o secuencias previamente seleccionadas me incliné por la selección de las secuencias porque, como describe Barraza (2016), la fragmentación es un paso obligado para llegar a la interpretación de la manera más objetiva posible, anteriormente en las técnicas que proponían al cine como herramienta didáctica era muy difícil poder fragmentar la cinta y llegar al punto específico al que se quería llegar, con la evolución de la tecnología este obstáculo desapareció.

Otro de los puntos para haber elegido las secuencias en lugar del visionado completo, son las limitaciones naturales del tiempo de aula, en el caso del colegio donde tengo la intención de aplicar esta propuesta didáctica las clases duran 50 minutos, la película

en el corte que está disponible en Youtube dura poco más de una hora con 40 minutos, lo cual haría necesario tomar el tiempo de diferentes clases solo para el visionado del material.

La función de la fragmentación también sirve como una especie de primer filtro que puede ser realizado por el docente para obtener los objetivos que planteo con el uso del cine. “Centran la atención del alumnado en los aspectos de la película más relevantes para la Historia y son una solución a la dificultad de incluir una proyección completa en la programación anual.” (Alvarez E. 2012, p. 3)

Personajes

Los personajes se convierten en los protagonistas de la acción, en el sentido de las películas de ficción los personajes tienen papeles determinados que realizan actividades según el guión lo tuviera marcado. En el sentido del cine documental los protagonistas son personas de la vida real que no tienen un guión determinado que actúan o actuaron de una forma específica, esto no quiere decir necesariamente que el cine documental sea un retrato de la realidad de un personaje pues en el mismo momento de el enfoque ya se tiene un filtro que observa esta realidad.

Luis Miguel Acosta (2015), en su propuesta sobre el Role-Playing, escribe que el estudiante puede situarse e identificarse de varias maneras con los personajes, desde colocarse como el protagonista de la cinta, hasta colocarse como un personaje secundario e incluso como un narrador omnipotente que observa toda la acción.

Los protagonistas de *El Grito* son jóvenes estudiantes, las acciones se desarrollan en contextos escolares como el bachillerato y la universidad, también su participación en las movilizaciones estudiantiles y un caso muy interesante es la acción de los manifestantes en la marcha del silencio, la cual, fue una marcha marcada por las necesidades de los estudiantes de no ser juzgados por la población de ser revoltosos, provocadores y vándalos y, al mismo tiempo, la quema simbólica del gorila que hace referencia

a la quema de los animales emblemáticos de las diferentes universidades antes de los encuentros de fútbol americano que en la actualidad aún existen.

Producir la proyección y la empatía hacia lo que se presenta. La identificación emocional del alumno con los acontecimientos del pasado, permite comprenderlo en su dimensión humana y actualizar su sentido para nosotros. Al fin y al cabo, en la película aparecen hombres y mujeres parecidos a nosotros que tienen problemas y momentos de alegría como los tenemos hoy. (Jablonska A., 2001, p. 26).

Alumnos

El alumnado como receptor y perceptor de la técnica que utiliza al cine como herramienta para el proceso de aprendizaje y su aprehensión de los conocimientos y conceptos es fundamental en el desarrollo de materiales que según lo planteado por la pedagogía puedan producir los aprendizajes significativos que dependen también de la actitud y disposición de los estudiantes sobre los contenidos y su enseñanza.

El contexto social, cultural, económico, emocional entre otros, determinará si la aplicación de la propuesta es efectiva para la enseñanza de determinados temas. Como lo he mencionado anteriormente, considero que es diferente la interpretación que dará un estudiante de escuela particular de un nivel socioeconómico alto que un estudiante de escuela pública en un nivel socioeconómico bajo, entre algunas de las causas por las diferencias de necesidades a cubrir de forma personal y familiar.

Del mismo modo el nivel en el que se encuentran los estudiantes probablemente determinará no solamente el interés, también la motivación y el entendimiento de los temas que se busca enseñarles, en este sentido es evidente que estudiantes de licenciatura se sentirán más identificados con los jóvenes de *El Grito* que los estudiantes de secundaria y esto teniendo en cuenta también la carrera que esté desarrollando cada estudiante.

Añádase que la visualización y discusión construyen y reconstruyen el *significado* de la cinta al colocarlo en el contexto académico del programa de estudios de que se trate, así como en el contexto social y personal de alumnos y maestros. (Barraza E., 2016, p. 34.)

Los temas anteriores son, desde mi punto de vista, los más importantes para la aplicación de la propuesta didáctica que he desarrollado, cada uno de ellos tiene un objetivo que cumple con la enseñanza y el mejor entendimiento del movimiento estudiantil de 1968.

CONCLUSIONES

Después de esta nueva mirada del tema, los alumnos compartirán la información presentada, sus dudas, inquietudes o comentarios sobre el documental, esta información será apoyada por otras fuentes relacionadas con el Movimiento, donde, además, se usaron fragmentos de *El Grito*, notas periodísticas, información en el libro de texto y datos de interés sobre la creación, producción, realización y tardía exhibición de la obra. Esta propuesta que actualmente continúa desarrollándose, buscará apoyar y, si es posible, mejorar el proceso de la enseñanza de la historia, en este caso específico, el de la enseñanza sobre el Movimiento Estudiantil de 1968.

Esta propuesta pedagógica está encaminada a propiciar en el estudiante el acercamiento a los temas históricos desde un punto de vista que domina y un lenguaje como es el cinematográfico que en la actualidad conoce y sabe consumir en muchas ocasiones desde la infancia temprana. Como escribe Jablonska (2001) es ilógico pensar que las propuestas que hacemos sobre el cine tienen como finalidad eliminar al libro de texto o las otras fuentes y situar al cine como la única verdad absoluta para la enseñanza de la historia. Considero que es al contrario, que es la búsqueda de complementar el conocimiento que ya existe y explotar las capacidades del cine para la enseñanza.

Durante ya cerca de tres décadas, la preocupación sobre la enseñanza de la historia ha sido un tema de debate e investigación que ha aumentado de importancia, ahora la tarea de los que nos dedicamos a este tema es encontrar no solamente las nuevas formas de enseñanza, también encontrar y reestructurar las funciones de la historia, pero más importante aún las funciones que tiene la enseñanza de la historia en los estudiantes de nuestro país, para las generaciones actuales, pero también para las generaciones futuras.

REFERENCIAS

Acosta, L. M. (2015) Role-playing basado en cine de género histórico y enseñanza de la historia en: *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Núm. 80, pp. 48-56, España.

Álvarez, E. (2012) *El cine como recurso para la enseñanza de la historia: una propuesta práctica para 1º de bachillerato*. España: Universidad Nacional de la Rioja.

Barraza, E. (2016) *El cine como recurso didáctico en ciencias sociales. Reflexiones, propuestas, ejemplos*. México: UNAM

Caparrós, L. J. M. (2007) *Enseñar la historia contemporánea a través del cine de ficción*. Barcelona: Centre d'Investigacions Film-Història Universidad de Barcelona.

Clarembeaux, M. (2010). *Film Education: Memory and Heritage*. [Educación en cine: memoria y patrimonio]. España: Grupo Comunicar.

Ferro, M. (1995). *Historia contemporánea y cine*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.

Jablonska, Aleksandra, "El cine y la enseñanza de la historia. La función cognitiva de las películas de ficción", en: Mercader, Y. y Luna, P. (comp.) (2001), *Cruzando fronteras cinematográficas*,

UAM- Xochimilco/Universidad de Texas/Universidad Autónoma de Ciudad Juárez/INAH.

Jablonska, A. (2004). El Cine como herramienta pedagógica en la enseñanza de la historia, en: *Innovación para la educación y capacitación*. México: CONEVIT-Porrúa, pp. 241, 251.

Libros de Texto SEP Recopilados de:

<https://libros.conaliteg.gob.mx/content/common/consulta-libros-gb/indexjsf?busqueda=true&nivelEscolar=3&grado=3&materia=16&editorial=&tipo=&clave=&titulo=&autor=&key=key-3-3-16>

Martínez Gil, F.(2013). "La historia y el cine: ¿unas amistades peligrosas?" *Vínculos de Historia*, núm. 2 pp. 351-372.

Placencia, R. (2000) en: Rodríguez C., O. (2000) *El 68 en el cine mexicano*, Distrito Federal: Instituto Tlaxcalteca de la Cultura, Universidad Iberoamericana-Plantel Golfo Centro, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Delegación Coyoacán del Gobierno del Distrito Federal.

Rodriguez, C. O. (2000) *El 68 en el cine mexicano*. México, Universidad Iberoamericana. Lupus Inquisitor.

EDUCACIÓN HISTÓRICA, PENSAMIENTO HISTÓRICO Y AMBIENTES DE APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL CÓMIC. LECTURA Y APROPIACIÓN DE MAUS. HISTORIA DE UN SOBREVIVIENTE POR ALUMNOS DE SECUNDARIA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA.

Autora: Flor Vanessa Peña del Río

“De manera que un profesional de la docencia debe ser capaz de ayudar propositivamente a otros a aprender, pensar, sentir, actuar y desarrollarse como personas”

(Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas, 2005, p. 397)

RESUMEN

Existe la creencia de que la enseñanza de la historia debe estar basada en la memorización y conmemoración de fechas, hechos y personajes importantes. Sin embargo, hoy en día se aboga por una educación histórica más crítica, empática, reflexiva y humana que fomente en los alumnos una revalorización de su presente a través de su pasado. El primer paso para lograrlo es construyendo ambientes de aprendizaje que motiven el interés por la historia y exploten las habilidades e intereses de los alumnos, el segundo paso es que el docente proponga proyectos encaminados en fomentar la construcción de un pensamiento histórico a través de nuevas herramientas y discursos como lo es la lectura de un cómic que deja como testimonio de primera mano las peripecias de un sobreviviente del Holocausto. A través de este trabajo los alumnos construyeron su propio cómic, pero tomando como personajes principales a otros grupos perseguidos de este suceso y teniendo como ejemplo gráfico y narrativo a *Maus*.

Palabras clave: Educación histórica, Pensamiento histórico, Ambientes de aprendizaje, Aprendizaje

INTRODUCCIÓN

Trabajo en una escuela pública, atiendo a más de cuarenta niños por grupo del segundo año de Secundaria: B, C, D y F, mismos a los que pude dar seguimiento pues les enseñé historia desde primer grado. Al inicio del presente ciclo escolar me interesaba conocer las expectativas que tenían de la materia y cuál era la concepción que tenían de la historia como disciplina, por ello, les formulé las siguientes preguntas en un breve cuestionario: ¿Qué es la historia para ti?, ¿Cómo se imaginan que trabajan los historiadores?, ¿Cuál es la herramienta principal para que el historiador lleve a cabo su trabajo?, ¿Creen que la historia es útil hoy en día? y ¿Por qué me deben enseñar historia en la secundaria?

Las respuestas fueron variadas pero muchas de ellas, el 50%, hablaban de una historia que tiene que ver con “hechos del pasado”, pero no cualquier acontecimiento sino “los más importantes”, muy pocos, el 10%, relacionaban a la historia como parte de su vida y otros, el 40%, declaraban a la historia una materia más que había que presentar. Respecto a cómo imaginaban el trabajo de los historiadores, el 20% consideraron que se dedicaban a viajar, a entrevistar personas y a registrar todo, el 60% declararon a la profesión como aburrida “se la pasan leyendo y escribiendo”, “imaginan cosas”, “trabajan con mapas”, “trabajan de maestros”. Algunos, por ejemplo, el 20% fueron más allá y establecieron el análisis como parte fundamental del trabajo del historiador para entender hechos y procesos.

Dentro de las herramientas del historiador el 60% fueron concretos, “utilizan libros”, y el 20% de los alumnos ampliaron las fuentes y mencionaron, “además de libros, usan fotografías, documentos, entrevistas, etc.”. Otros, el 20%, se enfocaron a decir que los historiadores usan Google para sus investigaciones o que sus herramientas eran “las hojas y las plumas”.

Respecto a la utilidad de la historia en su vida, ésta fue considerada por el 50% útil en el sentido escolar pues declaraban “que es necesaria para utilizarla en otros grados”, les enseñaba a conocer la historia de su país, algunos caían en el cliché de “la historia es útil para no repetir los errores del pasado y mejorar nuestro futuro” o “algún día me preguntarán por alguien”, me supongo que por algún personaje histórico. El 30% de los alumnos fueron directos, no les es útil para su vida, mientras que otros, el 20% declararon que sí era útil pero no sabían para qué.

¿La historia en la secundaria?, “para aprender del país y del mundo”, “para informarme”, “para pasar la materia”, la mayoría, de las respuestas, el 90%, recaían en lo mismo, salvo el 10% que declararon que “les daba una base por si querían estudiar algo relacionado”. Desde el punto de vista de los más de 160 alumnos que atiendo, la materia de historia está poco vinculada con el propósito de generar en ellos un sentido crítico y analítico de su presente, sí, a través de su pasado, pero llevándolos a comprender más su cotidianidad.

En razón de lo antes expuesto, el propósito de presentar este trabajo radica en hacer un reconocimiento al trabajo de los estudiantes en el proyecto que a continuación presento, hacer una valoración crítica del trabajo realizado por ellos, analizar su trabajo bajo los postulados de impartir la docencia a través de la educación histórica y el pensamiento histórico, teniendo de por medio ambientes de aprendizaje propicios que motiven el interés en la materia y en los aprendizajes de la misma.

Educación histórica, pensamiento histórico y ambientes de aprendizaje en el panorama actual de la enseñanza de la historia

El problema que se identifica en las respuestas de los alumnos antes mencionados radica quizás en la concepción que siempre se ha tenido acerca de la historia, prejuicios que llevan a hablar de una historia a veces sin utilidad salvo para generar un sentido de identidad entre los estudiantes, y que se sientan pertenecientes a una nación cada lunes por la mañana.

Sin embargo, éste conflicto que ha considerado a la historia como memorística, llena de datos, fechas y personajes importantes (en los que curiosamente destacan solo los hombres) no es nuevo, se ha debatido mucho el fundamento de la enseñanza de la historia como lo establece Mario Carretero y Manuel Montanero (2008):

La enseñanza formal de la historia continúa íntimamente ligada con la construcción de la identidad y la transmisión de la memoria colectiva (p.134).

Sin embargo, como lo proponen Carretero y Montanero hoy en día la enseñanza de la historia ha tomado un nuevo giro:

Lo que se ha denominado, ya [en] lenguaje común, como la "caída de los grandes relatos" (...) ha puesto en primera fila la relevancia de las identidades históricas particulares de los nuevos nacionalismos, de las historias que se consolidan en oposición al relato del Estado Nación. La enseñanza de la historia ¿debe forjar patriotas o educar cosmopolitas? (p.134).

Enseñar una historia diferente y con una concepción más crítica, en parte y desde mi punto de vista, ha sido posible a la incursión que han tenido los profesionales de la disciplina dentro del campo de la enseñanza de la historia, pues como lo señala Asarelí Solano Hernández (2014):

[...] Muchos de los docentes que se encuentran frente a grupo son profesionistas que por azares del destino llegan a desempeñarse en la docencia, por lo que a través de la práctica diaria van construyendo y formando su propio perfil docente. Como profesionistas cuentan con el conocimiento y dominio de la asignatura que imparten (p.2).

Esta incursión de los historiadores e historiadoras dentro de la enseñanza de la historia, no solo se debe al interés de los mismos en este campo, sino también, y como lo refiere la cita anterior, a los "azares del destino" o entiéndase a las pocas fuentes de

empleo para los historiadores que los lleva a incursionar dentro de la práctica docente, beneficiando a ésta respecto a la concepción con la que debe de ser enseñanza la historia en las aulas, desde mi punto de vista, rompiendo paradigmas y viejas prácticas de memorización como la que propone Mario Carretero y Miriam Krieger (2004) propiciando así la educación histórica:

Partiremos de la hipótesis de enseñar a pensar críticamente, en términos historiográficos, suele entrar en contradicción con forjar la conciencia nacional de futuros ciudadanos de determinado país. (p.71).

Entiéndase el término de educación histórica como lo deja entrever Mario Carretero y Manuel Montanero (2008), el propósito del docente en historia, sea o no historiador (el compromiso nos atañe a todos los que nos gusta la historia y enseñarla) debe estar enfocada en ser "más crítica, más empática y más dinámica", empaparse de los fundamentos de la disciplina, crear "habilidades cognitivas para pensar históricamente" (p.134) no solo respecto al pasado, sino también:

Para que los estudiantes adquieran los conocimientos y actitudes necesarias para comprender la realidad del mundo en que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes, así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad" (p.134).

Para que los alumnos comprendan que no es posible entender su presente sino ven con ojos distintos su pasado. Sin embargo, como profesionales de la historia también debemos tomar en cuenta, que si bien, contamos con la enseñanza crítica de la disciplina, deberíamos de considerar las posibles limitantes que tenemos y reconocer los beneficios que nos ofrece la práctica y formación docente, pues debemos:

Tener conocimiento de quien es el interlocutor en el proceso educativo, la gestión docente, desarrollar empatía con los

jóvenes y tener dominio de las herramientas tecnológicas de la información y comunicación (2014, p.2).

Además de generar los ambientes de aprendizaje propicios para que el conocimiento histórico sea adquirido por los alumnos desde otras perspectivas como lo infiere Asareli Solano Hernández (2014).

Lo anterior demanda que el docente, seleccione situaciones didácticas, diseñe ambientes propicios de aprendizaje y motive, entre otras funciones a sus estudiantes, considerando siempre los intereses, necesidades y las oportunidades de aprendizaje de los jóvenes (p.1).

Bajo este enfoque de generar en el estudiantado un ambiente que motive no sólo una educación histórica, sino también que considere, como anteriormente se mencionó, los intereses, necesidades y áreas de oportunidad de los estudiantes, se toma como resultante del mismo, la formación del pensamiento histórico, término que está estrechamente relacionado como la educación histórica y que consiste en desarrollar una serie de habilidades para propiciar el cambio significativo en la enseñanza de esta materia, por un lado, se debe fomentar que los estudiantes tengan la capacidad de generar empatía histórica con su presente y que comprendan:

El tiempo histórico, razonar causalmente, interpretar críticamente las fuentes de información histórica [...], cuestionar las versiones propias y [las] evidencias históricas (2008, p.136).

Como historiadora y docente, la enseñanza de la historia que doy a mis alumnos no comprende la formación típica que anteriormente se ha descrito, la formación que propicio entre mis alumnos va más acorde a los nuevos postulados que evitan seguir instruyendo con fines patrióticos o para preservar una memoria colectiva fundamentada en la historia oficial, muy por el contrario abogo por una formación más encaminada a la enseñanza histórica y a la creación del pensamiento histórico, no sólo para que valoren más

su pasado y la utilidad de la historia como ciencia, sino también para que cuestionen su presente y las fuentes de información a las que están expuestos. El primer intento para ser parte de este cambio comenzó cuando los alumnos descritos al inicio de este escrito cursaban el primer año de secundaria y yo iniciaba formalmente mi práctica docente en una escuela pública.

El proyecto de investigación a través del cual quise incursionar en ésta nueva forma de entender la historia se sustenta a través de lo que explica Asareli Solano Hernández (2014) cuando habla acerca del aprendizaje desde el enfoque constructivista “el aprendizaje es esencialmente activo”, y además debe:

Desarrollar la capacidad fundamental de saber comunicar, desarrollar el deseo de saber, implicando a los alumnos en actividades de investigación, proyectos de conocimiento, uso de la información y utilización de nuevas tecnologías (p.2).

Teniendo en cuenta las características del aprendizaje activo también hay que considerar los nuevos discursos escritos que presentan a las fuentes de una forma más llamativa y quizás entretenida para los estudiantes, como lo es cómic.

Maus. Historia de un sobreviviente

Dentro de la Unidad de Construcción y Aprendizaje (UCA) que se establecía para el primer año de Secundaria, Bloque 2, se señalaba que los alumnos realizaran una investigación acerca de:

La vida cotidiana en los guetos y campos de concentración [...] A partir de esa investigación reflexionarás sobre el impacto y las consecuencias del holocausto en el mundo contemporáneo y reconocerás a los grupos perseguidos por el nazismo (Oxana Pérez Bravo, et.al, 2018, p. 102).

Sin embargo, para propiciar que el aprendizaje antes descrito se lograra, así como, generar más el interés de los alumnos acerca de

este tema, se propuso la lectura de un cómic: *Maus. Historia de un sobreviviente*. Considero a *Maus* una fuente histórica de primera mano pero con una estructura narrativa distinta a las demás.

Art Spiegelman, historietista, cuenta a través de *Maus*, la historia de su padre, Vladek, sobreviviente del holocausto y las consecuencias de éste pues a pesar de que han pasado varios años después de ese suceso, las secuelas se siguen haciendo presentes en Vladek. La peculiaridad con la que Art Spiegelman narra esta historia radica no solo en la forma de hacerlo a través del cómic, sino también de sus personajes, pues estos no son humanos. Artie, como cariñosamente le apodaba su padre al autor, hace uso de la metáfora entre el gato y el ratón (Art Spiegelman, 2009):

El ratón Mickey es el ideal más miserable que jamás haya habido...Las emociones sanas le indican a cualquier joven independiente y muchacha honorable que esa sabandija inmunda, el mayor portador de bacterias en el reino animal, no puede ser un tipo ideal de personaje...!Fuera la brutalización judía del pueblo! Abajo el Ratón Mickey! ¡Usemos la cruz esvástica!

La persecución entre el gato y el ratón, además es acompañada por otros personajes, los polacos son representados como cerdos, mientras que los norteamericanos complementan el tercio perfecto entre el gato y el ratón pues ellos son representados a través de los perros. La obra de Art Spiegelman consta de dos tomos que se publicaron en diferentes años, la primera parte titulada "Mi padre sangra historia" en 1986 y la segunda parte "Y aquí comenzaron mis problemas" en 1991.

El objetivo de proponer la lectura de un cómic para abordar el tema de la Segunda Guerra Mundial, se trató no sólo para profundizar más en el conocimiento de la persecución a los grupos vulnerables durante el Holocausto, sino también para que los alumnos tuvieran un contacto diferente con las fuentes y conocieran medios alternativos para acercarse a la lectura de la historia. Asimismo, se propuso la lectura de *Maus* considerando que podía llamar la atención de los alumnos, pues algunos de ellos, aproximadamente el 30%, ya leían cómics y algunos otros se aventuraron a conocer este formato.

La propuesta de trabajo fue la siguiente. Mediante la pregunta eje ¿Cómo cambió la vida cotidiana de las personas durante la persecución nazi? Los alumnos tenían que realizar la lectura del primer tomo de *Maus*, sin embargo, el formato en que se vende *Maus* hoy en día son los dos tomos en uno, por lo cual los alumnos no encontraron dificultad ni inconveniente en leer ambos tomos. Una vez leído el cómic, se proponían las siguientes preguntas, cuyo fin era ver que tanto habían comprendido la lectura: ¿Por qué el autor se interesa en divulgar la historia de este sobreviviente?, ¿Qué figuras metafóricas se usan para abordar este hecho histórico? (en esta pregunta me refería a cómo se representan a los personajes), ¿Qué estrategias implementan los personajes para sobrevivir?, ¿Qué emociones expresan los protagonistas y antagonistas de esta historia?, ¿Qué pensaban los otros acerca de los judíos y qué pensaban ellos(los judíos) de los nazis?.



La tercera parte de la investigación consistía en acudir a una biblioteca y buscar algunos libros que documentan la forma de vida de los grupos perseguidos durante el Holocausto, teniendo como preguntas guía lo siguiente: ¿Qué otros grupos además de los judíos fueron perseguidos?, ¿Cómo cambió su vida? ¿Qué estrategias usaron para sobrevivir?, ¿A qué lugares eran llevados?, y ¿Cuál fue el destino de los grupos perseguidos? Una vez alcanzados esos objetivos se pretendía que los alumnos realizar su propia versión de *Maus* con la información investigada acerca de otros grupos perseguidos y realizaran un cómic de esos grupos.

El objetivo de realizar estas preguntas radicaba en comprobar si los alumnos habían comprendido la lectura para poder realizar su propia interpretación a través de su investigación, pues como lo deja en claro Frida Díaz Barriga:

Las formas más compleja de alfabetización lecto-escrita las constituye la comprensión crítica y reflexiva de textos y la composición escrita, como actividades de construcción de significados (c. 1998, p. 273).

Al ser un trabajo que combinaba el desarrollo de ambas habilidades el cómic mostraría qué tanto los alumnos se apropiaban y construían su propia representación del Holocausto, teniendo en consideración que:

Las interacciones entre las características del lector y del texto ocurren dentro de un contexto [...] [pues] no es lo mismo leer un texto determinado cuando existe una demanda externa propuesta por el docente que cuando no la hay (c. 1998, p.276).

Los cómics seleccionados son textos que se lograron rescatar tiempo después de elaborado el trabajo, específicamente para realizar este texto, sin embargo, son textos que muestran el nivel de apropiación e innovación que alcanzaron después de haber leído *Maus*. Los nombres de dichos trabajos son: *Rosado y Negro*, *El rescate de Ashira y Ismael* [sic], y un cómic sin título.

Cada uno de estos trabajos tiene características específicas por el tipo de autores que los realizaron, y como lo dice Díaz Barriga (c. 1998) por el tipo de lectores que son los alumnos y por su distinto grado de comprensión, apropiación y escritura del texto:

La escritura como instrumento cultural ha influido en el desarrollo del pensamiento de la humanidad y puede decirse que también en los modos de aproximación de los educandos a su realidad cultural y en su propio desarrollo intelectual (p.273).

El primer texto a analizar es *Rosado y Negro*, producción de una alumna que se interesó en rescatar la historia de los homosexuales durante el Holocausto, llama la atención en primer lugar el título, pues hace referencia a los medios de identificación que se tenían de los prisioneros, un triángulo invertido simbolizando el peligro, donde el color rosa y el negro hablan de personas homosexuales, el rosa para hombres y el negro para mujeres.

La historia narra en un primer momento la orientación sexual de Varick Fabel, un personaje con una bufanda rosa que es exitoso pues "tiene un gran empleo", su pareja Meyer Blumenthal le da la mala noticia del conflicto que ha iniciado, el motivo por el que se les persigue, es debido a los nazis, quienes expresan que "deben ir y deportar a todos los impuros que corromperán a nuestra sociedad", entre ellos, Meyer y Varick quienes son tachados por un guardia nazi como "Maricas", al llegar al campo la bufanda y la corbata rosa que cada uno porta se transforma en un triángulo invertido color rosa, la historia se torna conflictiva cuando Meyer muere en una cámara de gas y tiempo después Varick y otros prisioneros: un judío, un cristiano, un testigo de Jehová y Varick, son llevados a la cámara de la muerte en donde la alumna concluye "al final sus cuerpos fueron cremados para hacer jabones".

Interpretar a *Rosado y Negro* bajo los conceptos de la educación histórica y el pensamiento histórico, así como dentro de los ambientes de aprendizaje, nos lleva al siguiente análisis del cómic:

Un segundo cómic es El rescate de Ashira y Ismael [sic], este cómic es particularmente interesante ya que su autor es un alumno con discapacidad visual (ceguera total) que realizó el trabajo en dos etapas, en un primer momento escribió la historia de forma íntegra bajo el título de "los niños que sobrevivieron al holocausto".

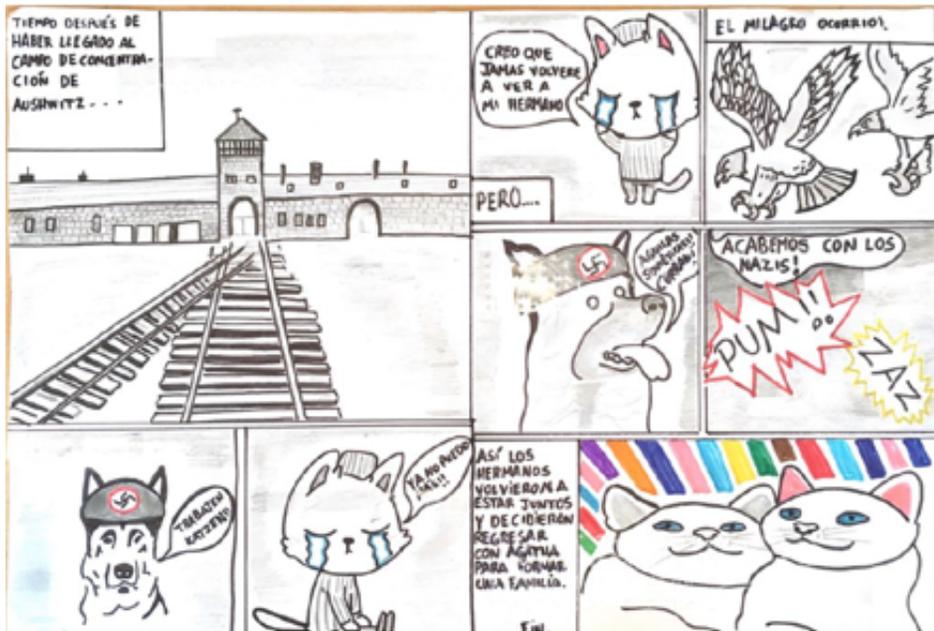


El texto habla de dos niños personificados en forma de gatos, Ashira e Ismael (ambos nombres de procedencia hebrea) cuyo origen los convierte en perseguidos para los nazis, quienes en esta historia

son representados como perros de raza pastor alemán, ambos niños son refugiados en la casa de una mujer sola llamada Agatha quien se muestra amorosa con ellos pero les tiene prohibido salir a la calle para evitar su detención hasta que una noche desobedecen debido a la frustración de estar encerrados. Capturados por los nazis el cómic retoma los hechos sucedidos después de su captura cuando llegan al campo de concentración de Auschwitz. Separados los hermanos, los perros demandan a los niños (gatos) que: "trabajen Katzen" (Katzen en alemán quiere decir gato), el cómic es breve pues cuando los hermanos se creen perdidos "¡el milagro ocurrió!" las águilas soviéticas ahuyentan a los perros, de esta forma los hermanos logran regresar con Agatha.

Hay varias consideraciones respecto a este cómic, en primer lugar es que el trabajo está transcrito en braille y los dibujos fueron realizados por el padre del alumno debido a la discapacidad del mismo, pero la historia fue realizada por él, hay una relación con la racionalización causal pues con anterioridad se establece una historia que narra los antecedentes previos a la persecución, así como el porqué del desenlace, la irrupción de los soviéticos que son personificados en águilas reales.

En este trabajo existe un rescate en la forma de representar a los personajes a través de los animales, el pastor alemán representando a los nazis, los gatos a los niños judíos como lo hicieran en *Maus* y mostrando una apropiación de algunos elementos del cómic original, y el águila representando a los soviéticos que puede estar vinculado la heráldica rusa. Asimismo, hay una relación empática en rescatar lo que vivían los niños como grupos perseguidos también durante el Holocausto.



La última historia no tiene título, pero sí señalan una comprensión del tiempo histórico en la cronología de lo que propone. La historia expone fechas concretas, aspecto que no ocurrió en las dos historias anteriores. Esta historia cuyo personaje principal es el mismo Hitler dictaminando las órdenes, inicia en Alemania 1933 con los motivos que llevan al líder a comenzar su persecución "¡Los judíos tienen la culpa de la pobreza, el desempleo y todas nuestros problemas!", el alumno identifica e interpreta las medios de discriminación en contra de los judíos durante las primeras persecuciones, la estrella de David. Aquí muestra un uso crítico de los discursos de Hitler como fuentes para hacer más real el cómic y lo que el alumno pretende transmitir hacia el final del mismo.

El alumno destaca en el cómic los otros grupos perseguidos y sus tratos en los campos de concentración "judíos, polacos, italianos, franceses y también homosexuales, testigos de Jehová y discapacitados", "a las mujeres córtenles el cabello, niños y mujeres embarazadas a la ducha", el cómic se convierte en una línea cronológica ilustrada en donde se destacan todos los medios para sobrevivir como esconderse o tratar de verse bien para seguir vivo hasta que la guerra termine en septiembre de 1945.

La historia acaba evidenciando la empatía histórica del autor y la relación que existe entre las experiencias pasadas aplicándolas al presente, el alumno termina reflexionando acerca de la tolerancia en el mundo actual y evidenciando que el problema de la intolerancia persiste a pesar del horror vivido en el Holocausto. En esta historia

hay una reinterpretación del cómic, no existen animales que sean dotados de características humanas, se exponen a los personajes históricos tal como son y exponiendo la realidad y los discursos racistas tal como eran.



CONCLUSIONES

Los ejercicios que anteriormente fueron presentados son una pequeña muestra del trabajo de los alumnos, pues existieron otros textos igual de importantes y sujetos de análisis por la forma en que se apropiaron del texto de Maus y cómo lo plasmaron gráficamente en sus propios cómics. Sin embargo, estos tres ejemplos muestran que en cierta forma los alumnos tuvieron un aprendizaje distinto del Holocausto gracias a fuentes alternativas de lectura gráfica como los es el cómic de Maus, propiciando así un ambiente de aprendizaje distinto al convencional generando el interés entre los alumnos y motivándolos a expresar sus potencialidades ya sea en la creación de historias, en la profundización con la investigación o en la forma en que representaban de forma gráfica su propia versión del Holocausto.

Asimismo desde este análisis y considerando las historia descritas se puede concluir que de acuerdo al aprendizaje que propone la UCA, en los tres casos anteriores si se reconocieron y se hicieron relevantes los otros grupos perseguidos durante el holocausto, y en dos de los cómics Rosado y Negro y el último cómic sin título sí se logró establecer una relación entre el pasado y el presente y las repercusiones del hecho, uno a través de la elección del grupo perseguido, la homosexualidad y la forma en que son representados en el texto y como son descritos por los otros personajes, en este aspecto sería posible analizarlo desde un aspecto lingüístico cuando se les insulta a los personajes por los guardias nazis.

Caso contrario en el último cómic en donde el autor interviene su propia reflexión tachando el suceso como una muestra de intolerancia y reflexionando acerca de la necesidad de que el valor de la tolerancia sea un valor indispensable y no tanto opcional en la esencia humana.

Cabe destacar que queda claro en los textos expuestos que los alumnos hicieron caso a las preguntas que tenían que ver con la investigación en biblioteca de otros grupos perseguidos, y a lo

largo del texto se evidencian en sus historias, en mayor o menor medida, pues se tocan a otros perseguidos, las estrategias que usaban para sobrevivir, el cambio en su vida y los destinos que algunos tuvieron.

Así también, se puede concluir que el aprendizaje se tornó significativo para algunos de los alumnos desde el inicio en que se les presentó el proyecto de trabajo, y también se puede reconocer que hubo críticas diversas al texto pues mientras a unos les gusto Maus otros debatieron acerca no del trabajo sino de la historia que se presentaba. Asimismo, hay que reconocer que el proyecto tenía altas y bajas pues mientras unos leían Maus otros no lo hacían y solo se remiten a entregar el cómic o las preguntas que pretendían dejar en claro el nivel de comprensión lectora que habían tenido, y es ahí en donde quedaba claro que les hacían falta leer el texto o que no lo habían leído, sin embargo, esta deficiencia quizás también tenga que ver con el contexto de cada alumno.

Finalmente, esta pequeña práctica solo es un comienzo y un aliciente para seguir fomentando la inclusión de la educación histórica, la formación del pensamiento histórico y los ambientes de aprendizaje en los alumnos de nivel secundaria en escuelas públicas, pues es en este numeroso grupo de alumnos en donde un cambio en la enseñanza de la historia memorística a una historia crítica, reflexiva y empática con su presente y su pasado puede forjar una transformación para los alumnos que sigan desarrollándose en los siguientes niveles educativos y también para generar una diferencia en la sociedad del mañana, en donde ya no se formen ciudadanos que sigan y no cuestionen las normas, y más bien ciudadanos con criterio propio, que reflexionen su presente pero sobre todo que sean humanos.

BIBLIOGRAFÍA

Libros

Carretero, Mario y Kriger, Miriam (2004), "¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global", *Aprender y pensar la historia*, Madrid: Amorrortu editores, pp. 71-98.

Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (c.1998), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*, México: McGraw-Hill.

Pérez Bravo Oxana, et al., (2018), *Historia 1*, México: Castillo.

Spiegelman, Art (2009), *Maus. Historia de un sobreviviente*, México: Editorial Planeta Mexicana, Tomo I –II.

Artículos

Ramírez Carbajal, Alfredo (2005), Reseña de "Estrategias docentes para un aprendizaje significativo" de Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas, *Tiempo de educar*, vol. 6, pp. 397-403.

Solano Hernández, Asareli (2014), "Estrategias de enseñanza-aprendizaje", artículo sin publicar.

Artículos de Internet

Carretero M.y Montanero M. (2008), "Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales", FLACSO, pp.133-142, Disponible en http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza_aprendizaje_historia.pdf.

LA CONSTRUCCIÓN DE *PENSAR HISTÓRICAMENTE* COMO CATEGORÍA ANALÍTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Autor: Vladimir Rojas Duarte

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 *pensar históricamente*.

5. Palabras clave: Categorías analíticas, enseñanza de la historia, investigación didáctica, tiempo histórico.

INTRODUCCIÓN

Esta propuesta de investigación está pensada para todo aquel que se dedica o quiere dedicarse al oficio de enseñar historia de una manera “no tradicional”. Abordar la compleja problemática de la enseñanza y aprendizaje de la historia como objeto de conocimiento, implica reconocer que, 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, con la única intención de crear una identidad común por medio de la enseñanza de una historia homogénea.

Evidenciar que lo que se está acostumbrado a enseñar por historia en las aulas escolares no es estrictamente conocimiento de lo histórico o conocimiento historiográfico, situación que ha estigmatizado a la historia, como asignatura escolar, con una cualidad memorística de personajes, fechas, “datos curiosos”, etcétera; y donde en el mejor de los casos es considerada como un complemento de la aclamada “cultura general”. Hay que señalar que este trabajo se inscribe como una investigación sobre didáctica de la historia. Un campo disciplinar que nace precisamente ante la crítica de la enseñanza “tradicional” de la historia en la escuela, y que, como tal, es un campo de investigación de reciente creación que presenta dos problemáticas generales al momento de su análisis: el lugar (país, región, etc.) donde se enseña historia y la historia que se enseña en ese lugar. La investigación en enseñanza de la historia busca contribuir en hacer valer la función social más importante que tiene la historia: concientizar. Por lo mismo, busca analizar y proponer las estrategias más adecuadas para el ámbito educativo, “en pugna dialéctica entre el pesimismo de la razón y el optimismo de la voluntad, confiamos en que los <momentos de la liberación> conduzcan a una imprescindible y radical metamorfosis de la presencia de Clío en las aulas (R. Cuesta, 1998, p.231)”.

La construcción de la enseñanza de la historia como un objeto de investigación versa en tres direcciones concomitantes: la función de la historia en el Estado; el desarrollo científico (historiográfico)

de la historia; y el papel de la historia en la educación. Y la didáctica de la historia oscila entre diferentes aspectos, siguiendo a Aisenber (1998), la enseñanza es un objeto social, y como tal, requiere de una investigación didáctica, como cualquier enseñanza de conocimientos en nuestra sociedad, ya que, no existe una “regulación automática” que garantice la coherencia entre todos los supuestos epistemológicos presentes en la enseñanza (sobre los contenidos, sobre el aprendizaje y sobre las intervenciones del docente) (p.155)”.

Partimos, a sí mismo, de que la educación es una herramienta para fomentar la conciencia crítica misma que debe visualizar las problemáticas que se suscitan en el contexto donde se lleva a cabo la acción educativa (R. Cuesta, et al. 2005). Por lo que, esta investigación contempla al didacta de la historia en el campo de la psicología educativa, de la pedagogía y de la historia.

Sin embargo, posicionarse como didacta de la historia no implica anular los contenidos ni la epistemología de esta ciencia. Es decir, debe existir una relación intrínseca entre los contenidos (conocimiento de lo histórico), los aspectos epistemológicos de la historia y su didáctica. Recordemos que el proceso mismo del desarrollo científico de la historia no fue ajeno a varias circunstancias de su realidad; “Las determinaciones que rigen la escritura de la historia remiten más fundamentalmente a las prácticas determinadas por las “instituciones técnicas de la disciplina”, que distribuyen, de manera variable según la época y el lugar, la jerarquía de los temas, las fuentes y las obras (Chartier, R., 2007, p.32)”. Por lo que nos compete evidenciar la investigación en enseñanza de la historia como un campo necesario para el desarrollo y difusión del conocimiento de lo histórico.

Por lo que, se busca construir un ejercicio de reflexión y sistematización sobre las categorías analíticas que las investigaciones en didáctica de la historia han construido a través de diversas propuestas que buscan dar solución a las problemáticas que la enseñanza de la historia en las aulas escolares ha evidenciado a casi más de un siglo de la masificación de la educación.

De igual forma, hay que establecer dos postulados. Primero, que la trayectoria de la didáctica de la historia como campo de investigación ha transitado, principalmente, por cuatro rutas diferenciadas: 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. Segundo que, en su mayoría, todas las investigaciones de esta índole son el reflejo de una marcada influencia por parte de la producción historiográfica de *l'École des Annales*. Bajo ambos postulados y a través de la lectura del estado del arte, podemos proponer que las categorías analíticas más recurrentes en estas investigaciones son: *tiempo histórico, pensar históricamente, memoria histórica, conciencia histórica y formación ciudadana*. Es decir, estas categorías son propuestas como las habilidades que el aprendizaje de la historia, como asignatura escolar, debe generar en el alumnado.

266 R. Cuesta (1998) identifica, 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 ochenta, 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 noventa, 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 Santiesteban, 2009; y Prats, 2014).

En México, el diagnóstico que realizó Sebastián Plá y Paulina Latapí (2014) da indicios de que la investigación en enseñanza de la historia cuenta con trabajos aislados entre la década de los ochenta y noventa, donde destacan Josefina Zoraida Vázquez, Victoria Lerner, Mireya Lamonedá, Luz Elena Galván y Andrea Sánchez Quintanar como las pioneras en el área. A su vez, describe la creación de esfuerzos institucionales por conformar grupos de investigación y trabajos colegiados que atiendan este asunto, con la constante de que predominan hasta la fecha intentos aislados por tratar esta problemática. Por otro lado, observamos a lo largo de América Latina publicaciones donde están presentes estas categorías para la enseñanza de la historia, sin embargo, sus problemáticas a tratar son a nivel local o nacional y/o con estudios de caso (Pérez Siller, J. y V. Radkua, 1998; González Barroso, A., 2011; y Cibotti, E., 2016).

Las investigaciones sobre la enseñanza de la historia han construido categorías desde diferentes disciplinas y, por lo mismo, buscan cubrir objetivos específicos. Como consecuencia, no existe una visión global sobre la trayectoria de las investigaciones en enseñanza de la historia, lo que hace de un posible campo de investigación intentos aislados desde diferentes latitudes.

Por lo que, la pregunta eje de esta investigación es: ¿cómo se construyeron estas categorías analíticas para la enseñanza

de la historia? Desde qué disciplinas (psicología, pedagogía, historia, etcétera) realizan sus aportaciones, bajo que parámetros metodológicos proponen categorías y conceptos en sus propuestas didácticas, y por qué su importancia y vigencia para y con la enseñanza de la historia en las turbulencias de nuestro presente.

Partimos de una hipótesis que clasifica a estas cinco categorías en dos grupos: funciones (lo que hace) y tareas deontológicas o él debe ser de la enseñanza de la historia. Es decir, las funciones son aquellas habilidades del pensamiento que permiten la comprensión del conocimiento de los histórico: tiempo histórico, pensar históricamente y conciencia histórica. Las tareas responden a juicios éticos y, como tal, a un contexto determinado, pero que tiene la finalidad de crear una identidad y cimentar nociones de bien y de mal: memoria histórica y formación ciudadana.

Pensar históricamente

En primera instancia, vamos a partir de cuatro supuestos que, de alguna manera problematizan el porqué de estas categorías y su utilidad para el proceso enseñanza-aprendizaje de la historia, pues la Historia —como ciencia social— y la enseñanza de la historia no son lo mismo:

- La escuela como una institución del Estado tiene un proceso histórico; esto implica que hay factores económicos, políticos, sociales, culturales e incluso tecnológicos que influyen de diversas maneras en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. Es decir, la historia como asignatura escolar tiene una serie de problemáticas que responden a un proyecto educativo específico, por ende, lo que se enseña por historia obedece a esta dinámica. La permanencia curricular de la enseñanza de la historia responde a una función de orden estructural, ergo, existe un contrato didáctico del porqué enseñar historia.

- La enseñanza de la historia, así como la enseñanza de

cualquier otra disciplina escolar, tiene la finalidad de enseñar un “saber sabio”, que en el caso de la enseñanza de la historia es el conocimiento de lo histórico. Es decir, la enseñanza de la biología o de la física tienen como objetivo enseñar conocimientos que, tanto la biología como la física, han desarrollado como ciencia; el problema radica en la complejidad que la propia Historia tiene como ciencia social —además de que la posmodernidad le ha cuestionado la objetividad. Precisamente, por esta complejidad, 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, sin embargo, historia, historiografía y filosofía de la historia influyen de diversas maneras en la enseñanza de la historia.

- Una cosa es el desarrollo historiográfico y otra cosa es el desarrollo de las investigaciones sobre la enseñanza de la historia. La investigación sobre enseñanza de la historia es un campo disciplinar de reciente creación en el ámbito de la investigación de didáctica de las ciencias sociales. Su objetivo es construir puentes entre la historia y la enseñanza de la historia utilizando como cimientos epistemológicos a la historiografía. Es decir, podemos aseverar que, una de las tareas de la investigación sobre enseñanza de la historia es problematizar el contexto (historia) para entablar una relación significativa con lo que se enseña por historia, creando un contraste con el desarrollo historiográfico.

- Si bien la enseñanza de la historia ha estado supeditada a ciertas estructuras de poder, el desarrollo de algunas

corrientes historiográficas ha concebido que la historia también sirve para crear memoria, identidad y/o conciencia desde otras latitudes o si se quiere “desde abajo”. Por lo mismo, su enseñanza se ve incursionada en una disputa ideológica e histórica —valga la redundancia— por y contra legitimar estructuras impuestas de manera jerarquizada en sociedades marcadamente desiguales como la nuestra. Por eso, otra de las tareas, de la investigación sobre enseñanza de la historia, es evidenciar los vicios de su práctica escolar, si es que creemos en una función social o utilidad de aprehender historia.

En segunda instancia, los siguientes apartados buscan responder a las preguntas ¿qué es el pensar históricamente? y ¿por qué enseñar a pensar históricamente?, respectivamente.

El pensar históricamente está íntimamente imbricado en una cuestión de orden temporal, es decir, le compete al tiempo. Sin embargo, el tiempo resulta ser una aporía, ergo, una serie de paradojas que se ven inmiscuidas de distintas formas por las diversas sociedades que han existido históricamente. Por lo tanto, el tiempo ha sido pensado en varias connotaciones acordes a un uso social, es decir, a una experiencia temporal y/o una percepción del tiempo. Por ende, no existe una única forma de pensar históricamente.

Vayamos por partes. El proceso del pensamiento humano es producto de su fisiología, pero la expresión de los alcances de su pensamiento es producto netamente del ser humano. El desarrollo histórico del pensamiento humano es un constructo social que depende del desarrollo de sistemas de lenguaje para su comunicación, por eso el salto de la trasmisión oral a la trasmisión escrita potencializó el desarrollo de grandes civilizaciones por todo el orbe. Y cada una de estas civilizaciones parió su propio pensamiento y modo de razonar y conocer el mundo, lo que resulta revelador es que no ha habido una sola sociedad que no conciba una idea del tiempo, ni mucho menos de su devenir o del pasado.

Ahora bien, si reducimos el pensar históricamente a la noción de tener conocimiento sobre el pasado, las grandes civilizaciones antiguas utilizaban esta noción, más allá para legitimar su existencia, para crear una idea de “comunidad” y poder explicarse en su presente: egipcios, hititas, fenicios, persas, chinos, indios, griegos, romanos, etcétera. A lo que quiero llegar es a que, el pensar históricamente responde a procesos paralelos entre pensamiento y conciencia, y es siempre una acción que se realiza desde el presente. Pensamiento, porque es la construcción de una noción temporal. Conciencia, porque nos posiciona en una noción de presente. Y, bajo esta percepción, esta acción de pensar históricamente ha estado presente en todas las sociedades y se ha manifestado de diferentes formas.

Como consecuencia, pensar históricamente responde a un posicionamiento desde el presente utilizando el conocimiento que se haga del pasado. Es un modo de razonar en el cual se cuestiona “cómo percibo el pasado” y “desde qué presente lo estoy pensando”.

El pensar históricamente responde a un posicionamiento desde el presente utilizando el conocimiento que se haga del pasado. Es un modo de razonar en el cual se cuestiona “cómo percibo el pasado” y “desde qué presente lo estoy pensando”. El “cómo percibo el pasado” responde a la forma en que me apropio del conocimiento del pasado, ya sea como conocimientos historiográficos o no, lo que convierte al pensar históricamente en una acción volátil por la cualidad de que los conocimientos históricos tienden a ser tergiversados. Es decir, la construcción de cómo percibimos el pasado depende, en mayor o menor medida, de qué medios o información la alimentan, cómo y de qué se nutre nuestra acción de pensar históricamente. Y “desde qué presente pienso el pasado” responde al contexto histórico en el cual estoy inmerso, es decir, la influencia, en nuestra acción de pensar históricamente, de factores económicos, políticos, sociales, culturales y tecnológicos.

Al ser una experiencia temporal que se realiza desde el presente, el pensar históricamente surge por el cuestionamiento mismo de "algo" del pasado, algo que ha sido abstraído de lo que ya sucedió precisamente porque germinan ciertas interrogantes en el ahora. Por estas dos cuestiones, el "cómo percibo el pasado" y "desde qué presente lo pienso", son dos componentes de la experiencia temporal del pensar históricamente, además, es una acción que requerimos para comprendernos como sujetos con historicidad.

Para ello, en segunda instancia, partimos del hecho de que pensar históricamente es un proceso sociocognitivo y, como tal, se manifiesta como pensamiento humano, es decir, bajo una estructura lingüística y en forma de una narración interpretativa. Siguiendo a Bruner (1997), una narración interpretativa es una forma de pensamiento apropiadamente disciplinada para construir la condición humana de presente, de pasado y de futuro. Pues, al conocer la forma de pensamiento de una cultura, debemos conocer también las convenciones que sus estados mentales han definido por medio de sus experiencias, es decir, las manifestaciones de pensamiento propias de una cultura están supeditadas a la perspectiva, al discurso y al contexto. Por lo tanto, el pensar históricamente es un proceso mental que se construye en sociedad, la forma (vertical u horizontal) y el uso en que se ha dado o/y se da este tipo de pensamiento depende de una narración interpretativa. Por ende, pensar históricamente es construir narrativas históricas.

Esta situación refuerza el argumento de que, pensar históricamente es, también, un razonamiento humano que nos ofrece un sentido de pertenencia ya sea a una comunidad sociocultural o sociolingüística: como un grupo religioso, como clase trabajadora, como una nación, como un "pueblo" o como parte de un Estado. Es así, una interpretación de nuestra cualidad humana innegable: la historicidad.

Ricoeur (1999) no lo llama interpretación, sino más bien "explicación histórica", que no es otra cosa que el desarrollo de la comprensión narrativa, puesto que, "La condición necesaria y suficiente para

poder contar algo, sea lo que sea, consiste en que una acción se desarrolle en tres fases: una situación que abre una posibilidad, la actualización de esta última y el desenlace de la acción (p.162)". Es decir, siguiendo con nuestro ejemplo, traer a colación el proceso de la conquista dirigida por la Corona Española y la Iglesia Católica, hecho histórico que configuró en diversos niveles las culturas indígenas que aún habitan en México, un desenlace efímero para un presente convulsionado y en espera del anhelado cambio.

Además, Ricoeur (1999) concibe una lógica del relato que entre la forma y el contenido se dejan seducir por la trama, donde la importancia radica en que "la historia supera la comprensión habitual de la lógica del relato, precisamente, en cuanto historia, es decir, como relato que pretende contar la verdad (p.179)". En otras palabras, en la construcción lógica de un relato histórico está presente la intención de legitimar y otorgar juicios de valor que garanticen que lo que se narra es verdad, es real.

A propósito de la descripción narrativa de la realidad, Hayden White (1992) propone ciertos atributos para que una narrativa se adjudique el adjetivo de "histórica". Primero, para que los acontecimientos que se van a narrar sean reales, tienen que ser recordados y ocupar un lugar en una secuencia cronológicamente ordenada. Segundo, el cierre de todo relato histórico demanda siempre una significación moral, pues busca, bajo el "discurso de lo real", dar un significado ideal de la realidad. Toda narración histórica está impregnada de una moral. El hecho de pedir perdón es incluso un acto de respeto, tal vez no sea el medio diplomático o la acción más acorde, pero algo está claro, y es una idea de historia que busca enarbolar y dar posicionamiento al actual gobierno presidencial.

La narrativa es una modalidad del pensamiento con un abordaje metafórico y secuencias de eventos significativos de experiencias vividas, es decir, son construcciones desde el presente sobre el pasado (Salazar Sotelo, 2006). Además, una narrativa puede trastocar sus límites y entenderse como una "memoria". La

memoria, como un proceso sociocognitivo, tiene como finalidad la construcción de una identidad o identidades por medio del conocimiento de lo histórico. Como una cualidad universal de la humanidad, todas las sociedades que han existido y existen se han explicado a sí mismas a través del pasado y como producto de un pasado común, es decir, una historia (una memoria colectiva) que inculca una idea de comunidad como la condición que posibilita la creación de una identidad para cada miembro de una sociedad determinada. Lo que implica el manejo de un tiempo histórico. Y, el tiempo histórico es, al considerar el pensamiento como una red de relaciones conceptuales, la construcción de conceptos temporales que se manifiestan como una periodización, es decir, la organización de esquemas que permiten ordenar el tiempo que ya transcurrió y que sigue transcurriendo; lo que denominamos occidentalmente "el pasado" y/o "lo histórico".

El "cómo percibo el pasado" responde a la forma en que me apropio del conocimiento del pasado, ya sea con conocimientos historiográficos o no, lo que convierte al pensar históricamente en una acción peligrosa por la cualidad que los conocimientos históricos tienen de ser tergiversados, al fin y al cabo, son creados por el ser humano y pueden ser moldeados a su antojo. Es decir, la construcción de cómo percibimos el pasado depende, en mayor o menor medida, de qué medios o información la alimentan, cómo y de qué se nutre nuestra acción de pensar históricamente. Por lo tanto, el "cómo percibo el pasado" responde a una lógica de razonamiento.

Y "desde qué presente pienso el pasado" responde al contexto histórico en cual estoy inmerso, es decir, la influencia de factores económicos, políticos, sociales, culturales y tecnológicos en nuestra acción de pensar históricamente. Al ser una experiencia temporal que se realiza desde el presente surge por el cuestionamiento mismo de "algo" del pasado, algo que ha sido abstraído de lo que ya sucedió precisamente porque germina ciertas interrogantes en el ahora.

Por estas dos cuestiones, el "cómo percibo el pasado" y "desde qué presente lo pienso", son dos componentes de la experiencia temporal del pensar históricamente. Por ejemplo, la historia que escribieron los liberales mexicanos del siglo XIX no obedece a los mismos postulados que los positivistas mexicanos o a los principios de los nacionalistas posrevolucionarios, cada uno de estos grupos engendran, en sus posicionamientos ante la historia, las ideas de su tiempo, su pensar históricamente. O, por dar otro ejemplo, el lugar histórico del "indígena" varía de acuerdo a la época y desde qué grupo social se está pensado. Y así, existe una infinidad de ejemplos que denotan que pensar históricamente, si bien es una experiencia temporal desde el presente, es una acción que requerimos para comprendernos como sujetos con historicidad.

Pensar históricamente es, también, un razonamiento humano que nos ofrece un sentido de pertenencia ya sea a una comunidad sociocultural o sociolingüística: como un grupo religioso, como clase trabajadora, como una nación, como un "pueblo" o como parte de un Estado.

Insisto, por la complejidad de la Historia como ciencia social, hay una amplia gama de corrientes historiográficas, por lo tanto, hay una variedad de lógicas de razonamiento en torno al pensar históricamente, pues como dijimos, es el "cómo percibo el pasado" y "desde qué presente lo estoy pensando". En la actualidad, el desarrollo historiográfico posee una dinámica propia donde se ven involucradas universidades, centros de investigación y grupos colegiados.

La pregunta aquí es: ¿por qué enseñar a pensar históricamente? Para eso debemos tener en cuenta que pensar históricamente implica una relación con otras cuestiones como la identidad y la conciencia histórica.

- Relación pensar históricamente-identidad: con base a lo planteado en el apartado anterior, la experiencia temporal de pensar históricamente ha tenido como finalidad original crear "comunidad", un sentido de pertenencia. Lo que ahora la antropología denomina como "identidad". Es decir, pensarnos históricamente es concebirnos como parte de "algo": de un proceso histórico, de una época, de una situación concreta; un "algo" donde están inmersos grupos sociales, ciertos individuos, cierto contexto. Por ejemplo, me puedo pensar como mexicano porque es una construcción histórica, es decir, de manera burda, porque hablo la "lengua oficial", porque soy parte de una "nación", porque como "maíz, chile y calabaza", etcétera.

- Relación pensar históricamente-conciencia histórica: podemos decir que esta relación se compone, en parte, de la relación pensar históricamente-identidad, sin embargo, la toma de conciencia es un proceso del pensamiento que va emparejado con un actuar, con una praxis. Al pensarnos históricamente, en un primer nivel de pensamiento, nos hacemos sabedores de nuestra historicidad, de que pertenecemos y nos podemos identificar con "algo". El actuar que nosotros tengamos ante la forma de pensarnos históricamente, ya sea para dar continuidad o cambiar algunos aspectos de nuestra propia concepción como seres históricos, es una acción consciente que implica cierto conocimiento del pasado y una necesidad de utilizarlo ante las problemáticas que surgen en el presente. Pues, así como opera la Historia, el conocimiento de lo histórico ubica en el presente su objeto de estudio. En un segundo nivel de pensamiento, la conciencia histórica es pensar históricamente, pero tomando una postura o un posicionamiento ante la realidad presente. Conciencia histórica es, en este primer acercamiento, el uso encaminado a un fin del conocimiento de lo histórico.

Si la asignatura escolar de historia no fuera necesaria, no causarían polémicas sus modificaciones curriculares. Puede parecer obvio, pero el pensar históricamente nos posiciona en el presente, la forma en que lo hagamos y desde dónde (identidad) determina, de alguna manera, nuestra forma de conducirnos ante el conocimiento de lo histórico (conciencia histórica).

Como conclusión provisional, el pensar históricamente es un reflejo de nuestra idea de historia y de qué funciones y tareas le asignamos al conocimiento de lo histórico. Entendiendo como función qué es lo que hace y como tarea qué es lo que debe de hacer.

REFERENCIAS

Bruner J. (1997), Educación puerta a la cultura, Madrid. Aprendizaje-Visor.

Carretero, M. y Limón, M. (1993, 62-63). Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. En, Infancia y Aprendizaje (pp.153-167). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Carretero, M. (2004). Documentos de identidad. Contradicción y sentido de la enseñanza de la Historia. Buenos Aires: Gedisa.

Campillo, Antonio. (2001). Variaciones de la vida humana. Una teoría de la historia. España: Akal.

Cibotti, Ema. (2016). América Latina en la clase de historia. Buenos Aires: FCE.

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.
Galván Lafarga, Luz Elena (coordinadora). (2006). La formación de una conciencia histórica: enseñanza de la historia en México. México: Academia Mexicana de la Historia.

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, Joan y Sebastián Plá (coordinadores). (2014). La investigación en enseñanza de la historia en América Latina. México: Bonilla Artiga Editores-Universidad Pedagógica Nacional.

272 Pagés, Joan, A., Escoya, E. y Lloret, A. (2004) Comunidad transnacional de aprendizaje sobre ciudadanía europea activa de los y las jóvenes: nuevo enfoque pedagógico.

Pagés, Joan y A. Santiesteban. (2009) Educación para la ciudadanía y los derechos humanos.

Plá, Sebastián, Xavier Rodríguez Ledesma y Víctor Gómez Gerardo (coordinadores). (2012). Miradas diversas a la enseñanza de la historia. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Prats, Joaquim (coordinador). (2011). Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica. México: SEP.

Ricoeur, P. (1999) "Relato histórico y relato de ficción", en Historia y narratividad, Barcelona, Paidós, pp. 157-183.

Salazar Sotelo, Julia (2001). Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia: ¿...y los maestros qué enseñamos por historia? México: UPN.

_____. (2006). Narrar y aprender historia. México: UPN.
Sánchez Quintanar, Andrea (2002). Reencuentro con la historia: teoría y praxis de su enseñanza en México. México: UNAM.

White, H. (1992) "El valor de la narrativa", en El contenido de la forma. Narrativa, discursos y representación histórica, Barcelona, Paidós, pp. 17-40.

LA FORMACIÓN DE UN PENSAMIENTO CRÍTICO A TRAVÉS DE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMÁTICAS HISTÓRICAS EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Roberto Daniel Salgado Pérez

RESUMEN:

El presente texto reflexiona en torno al proceso de elaboración, implementación y evaluación de una propuesta didáctica que tiene como propósito fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes del Nivel Medio Superior a través de la metodología de la situación-problema. En primera instancia, planteamos algunos desafíos de enseñar y aprender historia en la actualidad y su relación con las necesidades de formación de los jóvenes. Posteriormente, incursionamos en la conceptualización del pensamiento crítico y elaboramos una caracterización de la metodología de la situación-problema. En seguida, describimos el proceso de planeación de la propuesta didáctica implementada en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), Plantel Oriente. Y por último, ponderamos los resultados de la propuesta didáctica a fin de tomar decisiones orientadas a favorecer el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

Palabras clave:

Enseñanza de la historia, situación-problema, pensamiento crítico.

La enseñanza de la historia en la Educación Media Superior (EMS) tuvo como característica principal la memorización de fechas, lugares y batallas de forma descontextualizada del proceso histórico. En consecuencia, los estudiantes consideran que la historia es una asignatura aburrida y sin ningún vínculo con la vida diaria. Pues al privilegiar la memorización mecánica era evidente que se eludía uno de los elementos principales de la importancia del estudio de la historia, que es la comprensión del presente por medio del estudio del pasado, asumiendo una postura crítica, reflexiva y analítica.

Después de la década de los noventa del siglo XX, el número de las investigaciones especializadas en la didáctica de la historia aumentó considerablemente (Pagès y Plá, 2014). Las propuestas pugnaron por evitar la transmisión frontal de conocimientos y alentaron la comprensión del proceso histórico a fin de que el alumno domine los contenidos, habilidades y actitudes que fortalezcan el pensamiento crítico.

Una de estas propuestas de enseñanza de la historia la desarrollaron Dalongeville y Huber (2003), la llamaron situación-problema. Ésta consiste en centrar la atención de la clase en un problema con base en un conjunto de preguntas a las que buscan ofrecer soluciones o superar una contradicción. Se pretende transformar los objetivos curriculares en problemas historiográficos y convertir los temas y objetivos plasmados en el programa de estudios en grandes interrogantes. Todo ello ayudará a que los alumnos trabajen de manera activa en la resolución de un problema histórico.

La problematización de los relatos históricos fungirá como un catalizador del pensamiento crítico, ya que llevará a los estudiantes a medir las limitaciones y fortalezas de un relato histórico, identificar cómo y por qué razón se ha interpretado, de esa manera, cierto suceso del pasado. Asimismo, con el trabajo de fuentes en clase, se contribuye al desarrollo de habilidades para proponer

soluciones ante un problema histórico, brindándole la oportunidad de acercarse a la naturaleza misma del trabajo del historiador.

En años recientes, los estudios desarrollados por la psicología cognitiva han prestado una atención especial a la enseñanza basada en problemas, pues es considerada como un vehículo efectivo para estimular el desarrollo de habilidades (Pimienta, 2007). Por consiguiente, creemos que es importante investigar su aplicación en la enseñanza de la historia, pues una de las funciones básicas de la enseñanza fincada en problemas es el desarrollo de un pensamiento crítico.

Así pues, el objetivo del presente trabajo es desarrollar una propuesta didáctica que contribuya a crear una alternativa en la enseñanza de la historia a fin de fomentar y potencializar el pensamiento crítico en los estudiantes de bachillerato a través de la metodología de la situación-problema.

En consecuencia, el escrito se encuentra organizada de la siguiente forma. Para empezar realizamos una reflexión sobre los desafíos de aprender historia en la actualidad. Posteriormente incursionamos en la conceptualización del pensamiento crítico y elaboramos una caracterización de la metodología de la situación-problema.

A continuación, describimos el proceso de planeación de la propuesta didáctica implementada en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), Plantel Oriente. Esta labor consistió en la realización de dos ciclos pedagógicos en las asignaturas de Historia Universal Moderna y Contemporánea (HUMyC) I y II, con un total de trece sesiones. Sin embargo, por cuestiones de espacio únicamente daremos cuenta del segundo ciclo de intervención. Por último, hablaremos sobre los resultados de la propuesta didáctica para emitir un juicio que permita tomar decisiones orientadas a favorecer el desarrollo del pensamiento crítico.

Cabe hacer mención que este trabajo deriva de la tesis "La situación-problema: una propuesta didáctica para la enseñanza y aprendizaje

de la historia en el Nivel Medio Superior” que elaboramos en la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, en el año 2018.

PROBLEMÁTICA

La EMS es el espacio educativo que tiene como propósito formar integralmente individuos con conocimientos y habilidades que les permitan ser capaces de continuar con sus estudios a nivel superior o incorporarse al mercado laboral. También debe ser el lugar en el cual se busque la formación de una ciudadanía crítica en donde los jóvenes desarrollen valores, actitudes y perspectivas que les ayuden a participar políticamente en la construcción de una sociedad democrática.

Los procesos de globalización, internacionalización del trabajo y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han generado un mundo más complejo y competitivo, por tanto, es necesario que la EMS responda a estas nuevas necesidades. Por ello, es fundamental reflexionar sobre los desafíos de enseñar y aprender en la actualidad, y así también pensar cómo este nivel educativo y particularmente la enseñanza de la historia pueden responder a las necesidades formativas de los estudiantes.

Desde hace un par de décadas se ha producido una irrupción de la interconectividad y las redes sociales en internet, provocando un súbito incremento de las transferencias de la información. Este fenómeno ha tenido importantes repercusiones en el proceso de socialización, desarrollo cognitivo, proceso de individualización y desarrollo moral de los individuos en la sociedad (Reig, 2003). La explosión de la información y comunicación que vivimos se encuentra tan sólo a un toque de la pantalla de nuestros *smartphone*, los cuales constituyen herramientas para acceder a una amplia cantidad del conocimiento construido por la humanidad.

El conocimiento científico y tecnológico desarrollado por la humanidad en el pasado nunca ha estado tan al alcance de un

amplio número de la población, tal como en estos momentos está ocurriendo. Lo anterior, a sabiendas de que aún siguen existiendo grandes sectores de la población que no tienen acceso a este servicio. Sin embargo, hay que tener presente que todo este vasto acervo cultural abierto y en permanente cambio se encuentra constreñido por la inmensidad de información contenida en el internet. Ésta se distingue por ser exuberante, poco fiable y que la mayoría de las veces carece de autoridad legítima que pueda avalar y se haga responsable de los contenidos expuestos en dicho medio (Bazán, 2001).

El exceso de información, que los medios de comunicación proveen, ha provocado en las sociedades, especialmente en los jóvenes, un sentimiento de saturación, apatía e indiferencia, debido, en gran parte, a la rapidez con que circula la información, pues, así como ha sido registrado un acontecimiento, con esta misma velocidad se olvida por otro más espectacular.

Este fenómeno tiene claras implicaciones en el ámbito de la educación dado que abre a los jóvenes una amplia puerta al conocimiento, no obstante, es imprescindible trabajar en el aula con las habilidades que les permitan usar las tecnologías como herramientas de estudio y formar actitudes que ayuden a realizar un uso responsable de los contenidos que se difunden.

En este contexto, es importante mencionar los principios pedagógicos del Colegio como referente que oriente nuestra actividad docente en esta institución de Educación Media Superior. El modelo educativo del CCH (2012) se fundamenta en los principios de “Aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser” y parte de reconocer que la escuela no puede brindar todo el conjunto de conocimientos necesarios para el alumno, aunque sí es posible enseñar las bases del conocimiento humano a través de los métodos y lenguajes esenciales para informarse y aprender a adquirir nuevos conocimientos.

Formación de un pensamiento crítico

En la actualidad, ha aumentado la tendencia por considerar la educación como un producto perecedero, a consecuencia de la rapidez con que avanza el conocimiento y el ritmo frenético de los cambios tecnológicos que se producen, en lugar de entenderlo como un proceso. Desde esta perspectiva ¿Cómo la enseñanza de la historia puede formar sujetos con la capacidad de sobrevivir y surfear en estas aguas turbulentas?

Responder a este reto de forma cuantitativa, es decir, aumentar al ya de por sí voluminoso bagaje escolar sería inviable y errado. En cambio, lo que sí es posible hacer es proporcionar al alumno las "cartas náuticas" de este mundo tan complejo y en constante transformación, así como la "brújula" para poder navegar por él (Delors, 1996, p. 95).

Esto es posible al trabajar los contenidos de enseñanza con una orientación que le brinde mayor énfasis a forjar en los alumnos un pensamiento crítico que les permita juzgar la validez de la información que le proveen los medios de comunicación y la propia escuela, de manera que, pueda seguir aprendiendo, actualizar, profundizar y enriquecer los conocimientos que tiene a lo largo de su vida.

Para empezar, es importante hacer notar el problema que presenta la conceptualización del pensamiento crítico debido a que, si bien se encuentra presente en la gran mayoría de las aspiraciones de los proyectos curriculares, existe una falta de claridad conceptual y profundidad didáctica. Como resultado es común que en la práctica educativa se nos presenten dificultades para planificar estrategias de enseñanza a fin de incentivar dicha habilidad.

Desde la perspectiva psicológica, Díaz-Barriga (2001) considera que el pensamiento crítico es una habilidad de pensamiento compleja, que se compone de otras habilidades, como la comprensión, deducción, categorización y emisión de juicios. No

obstante, el pensamiento crítico no se puede entender sólo como la sumatoria de habilidades aisladas de un contexto y contenidos determinados. Por otra parte, Guzmán y Escobedo (2006) señalan que la noción de pensamiento crítico debe entenderse como un concepto multidimensional que comprende distintos elementos: intelectuales, psicológicos, sociológicos, éticos y filosóficos.

En el caso específico de las habilidades cognitivo-críticas a promover en el proceso de aprendizaje de la historia se pueden mencionar las siguientes: evaluación de evidencias para la obtención de información; empatía histórica; y relativismo cognitivo. Estas son algunas de las habilidades que los historiadores usan para investigar el pasado y que se tendrá como objetivo ejercitar en el aula.

Con relación a la evaluación de evidencias (Seixas y Morton, 2013) consiste en la valoración de la credibilidad de una fuente, contextualizarla en el tiempo en que se elaboró, identificar los aspectos implícitos y vincularlos con los intereses del autor. En cuanto a la empatía histórica es la habilidad afectiva que permite comprender las acciones de los agentes históricos, al ser capaz de tomar la perspectiva de las personas del pasado. Por lo que se refiere al relativismo cognitivo es la capacidad de contrastar dos informaciones divergentes e, incluso, contradictorias sobre un mismo hecho.

Por otro lado, en el proceso de enseñanza-aprendizaje también resulta fundamental considerar los conocimientos previos del alumnado como piedra angular ya que con ellos interpretan el mundo y les ayudan a construir nuevos conocimientos.

Ahora bien, las investigaciones en didáctica de la historia de las últimas décadas han propuesto incorporar el método de investigación histórico en el proceso de su enseñanza a fin de superar el modelo educativo de memorización de acontecimientos. Las propuestas priorizaron la comprensión y el análisis del proceso histórico, con el objetivo de que el alumno domine contenidos, habilidades y actitudes que lo ayuden a pensar de forma crítica.

La organización de una clase con estas características puede partir del planteamiento de una situación-problema, es decir, un conjunto de interrogantes en busca de soluciones o una contradicción a superar, y será a través del análisis de fuentes históricas en donde los estudiantes, con la guía del profesor, formulen una solución propia y ejerciten el pensamiento crítico. De acuerdo con los especialistas en didáctica Giordan y Vecchi (2006) la formulación de una problemática debe de contar con los siguientes elementos:

- Tener sentido (asegurarse que el alumno se sienta implicado).
- Estar íntimamente ligada a las representaciones dominantes del grupo.
- Crear rupturas en la mente de los alumnos, obligándolos a reconsiderar sus conocimientos iniciales.
- Permita una toma de conciencia del método utilizado (metacognición).

Para la formulación también sugerimos tener en consideración relatos históricos contradictorios o controvertidos, así como también buscar hechos que puedan parecer asombrosos o paradójicos. Y con base en esto, formular un enunciado que perturbe, una idea que impresione, un fenómeno social que no parezca lógico o un hecho contradictorio.

La utilización de fuentes se realizará por medio de una posición de crítica; lo que permitirá reconocer, comparar y analizar interpretaciones diferentes y contradictorias de un mismo proceso histórico (Dalongeville, 2003). Para ello, es necesario desplazar la idea de que se acude a un texto a fin de que brinde la información que se requiere; en cambio, hay que consolidar la idea que el valor de un texto dependerá, en gran medida, de las preguntas que se le planteen.

PLANEACIÓN

La práctica docente del segundo ciclo se llevó a cabo del 8 de marzo al 10 de abril del 2018, con un total de seis sesiones, en el grupo 224 de 2° semestre, que contaba con 49 jóvenes inscritos. Trabajamos en la unidad titulada *La era del mundo bipolar y su impacto en el Tercer Mundo. De 1945 –1990* (CCH, 2016: 39).

Es importante destacar que durante los dos ciclos se utilizaron alrededor de cuarenta fuentes primarias y secundarias de diverso tipo como diarios, mapas, gráficas, imágenes, audios y videos que se podrán consultar en la tesis de maestría.

A continuación explicaremos la formulación de las problemáticas históricas en relación con las temáticas y aprendizajes esperados. Posteriormente, nos referiremos al diseño de heurísticos que tuvieron como función ayudarnos a enseñar cómo interrogar una fuente histórica y resolver la situación-problema.

El propósito de la unidad es que al finalizar su estudio el alumno “comprenda las características del *mundo bipolar* y el conflicto entre los bandos capitalista y socialista, en el contexto de los procesos de descolonización y revolución” (CCH, 2016, p. 39). Para la formulación de las problemáticas históricas decidimos tomar como referencia algún fenómeno social actual de impacto en la sociedad a fin de involucrar los conocimientos previos del alumnado.

En el contexto de las campañas de los candidatos a la presidencia de México y su propaganda transmitida en los medios de comunicación, identificamos el papel que tiene el uso del miedo para persuadir a las personas para que voten a favor de cierto candidato. Por esta razón, buscamos posibles vínculos entre el uso del miedo y las temáticas de la unidad, no obstante, nos percatamos que el término terror se ajustaba más a éstas, así como

también tendría mayores posibilidades para atraer la atención. A partir de lo anterior, la situación-problema que guiaría el estudio de la unidad sería: "El uso del terror como herramienta política".

Los vínculos que se pueden establecer entre la problemática y los contenidos de la unidad dedicada al estudio de la Guerra Fría son múltiples. Como ejemplo, se puede mencionar que este proceso histórico se caracterizó por el desarrollo de una carrera armamentista que trajo como resultado la capacidad de ambos contendientes de *hacer volar el planeta varias veces*.

El objetivo de la primera sesión fue realizar una introducción al tema de la unidad, dar a conocer la metodología de trabajo y los elementos de la evaluación. Así mismo, utilizamos el tiempo restante para aplicar un cuestionario a fin de conocer los conocimientos previos del alumnado.

Los resultados de la evaluación diagnóstica revelaron que los alumnos consideran que la Guerra Fría fue un conflicto "no bélico" entre EUA y la URSS caracterizado por la ausencia del uso de armas que implicó, sin embargo, el desarrollo de una carrera armamentista, aunque fueron enfáticos en que no hubo violencia ni pérdidas humanas. A partir de esta representación dominante se formularon las problemáticas históricas.

Para la segunda clase retomamos uno de los aprendizajes de la unidad que propone caracterizar los sistemas económicos de los bloques capitalista y socialista. De esta forma consideramos adecuado realizar un sucinto estado de la cuestión a fin de estudiar las características principales del conflicto que implicó abordar las causas, actores y la delimitación temporal del proceso.

La problemática que articularía la realización del estado de la cuestión fue "La Guerra Fría ¿Una guerra sin violencia y sin terror?" El objetivo fue relativizar la idea de que este conflicto se libró únicamente a través de una competencia tecnológica y armamentista.

Para la tercera sesión, la temática se vincularía con las aspiraciones de hegemonía mundial que tenían estas potencias rivales, por tanto, el propósito fue que, al finalizar la sesión, el alumno explique las políticas internacionales emprendidas por EUA y la URSS, a partir del estudio de los discursos de la época. La situación-problema que formulamos para el logro de este aprendizaje es la siguiente: "La Guerra Fría ¿un conflicto por la libertad contra el terror?"

Para la planeación de la cuarta sesión decidimos estudiar el conflicto de la Guerra Fría enfocado en sus efectos en la región de América Latina. Para ello, elegimos el Golpe de Estado acontecido en Guatemala en 1954, el cual nos permitiría conocer las políticas implementadas por EUA en la región en su intento por asumir el control político. La formulación de la situación-problema fue la siguiente: ¿La política exterior norteamericana para América Latina fue de protección, intervención y/o terror?

Posteriormente, para la quinta sesión pasamos al estudio del impacto que tuvo la Guerra Fría en la región del Medio Oriente, así que retomamos el tema del conflicto árabe-israelí. Decidimos asociar este conflicto que se produjo en el contexto de la Guerra Fría con el terrorismo actual. El propósito fue que entiendan al terrorismo yihadista como producto de las pugnas políticas de la Guerra Fría, así como también relativicen la idea de que todo acto terrorista es perpetrado por musulmanes. De esta manera, la formulación de la situación-problema fue la siguiente: "Islam y terrorismo ¿Una combinación inevitable?"

La sexta sesión tuvo como objetivo realizar la conclusión de la unidad a través de la elaboración de un ensayo en donde reflexionaran en torno al contenido de una película o documental relacionado con la Guerra Fría y lo vincularan con el contexto social en el que viven. Con el fin de proporcionar a los alumnos un apoyo para facilitar la resolución de la problemática elaboramos un heurístico, ubicado en la tabla número 1, en el que describimos las tareas a realizar, la estructura del escrito solicitado y explicamos los tipos de fuentes. Además, con la intención de proporcionar a los alumnos una

guía práctica para ejercitar el pensamiento crítico elaboramos un segundo heurístico presentado en la tabla número 2, que contiene una definición del relativismo cognitivo, las preguntas que permiten contrastar distintas fuentes de información, las habilidades que la caracterizan y algunas frases iniciadoras a fin de facilitar la escritura del texto.

La secuencia de las actividades realizadas en clase se estructuró en una apertura, desarrollo y cierre. Respecto a ésta primera, tiene como fin dar a conocer el tema, el propósito de la sesión y la situación-problema. La fase de desarrollo tiene como objetivo que el alumno tenga contacto con una nueva información a través de la lectura de fuentes y la elaboración de un escrito breve en el que reflexione sobre la problemática. En el cierre, se realiza una integración del conjunto de actividades realizadas durante la sesión con la intención de efectuar una síntesis del aprendizaje construido por los estudiantes.

Tabla 1. Procedimiento para resolver una problemática histórica

Identifica los nombres de personajes históricos, autores, fechas y lugares que se vinculan con la problemática.
Elabora una hipótesis al formular una solución tentativa al problema que tendrás que comprobar o refutar.
Analiza las fuentes históricas por medio de la lectura y subrayado de las ideas principales de cada fuente.
Contextualiza históricamente la problemática al esclarecer las circunstancias en las que se produce la fuente, que son el lugar, tiempo y los principales acontecimientos ocurridos.

Resuelve la problemática:

- Introducción: explica el problema que se resolvió (quién, qué, cómo, cuándo y dónde). Escribe las hipótesis o posibles respuestas a la problemática.
- Desarrollo: presenta el análisis de las fuentes, reconoce sus contradicciones y explica cómo la información de éstas responden a la problemática, cita alguna(s) fuente(s) para respaldar y/o refutar (contradecir) tu respuesta.
- Conclusión: escribe la respuesta final a la problemática y explica tu punto de vista.

Tipos de fuentes: se considera *fuentes primaria* a aquella que se produjo al mismo tiempo en el que se desarrollan los hechos estudiados. Y por su parte, una *fuentes secundaria* es aquella producida con posterioridad a los acontecimientos estudiados.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Relativismo cognitivo

HABILIDAD DE PENSAMIENTO	DEFINICIÓN	PREGUNTAS	DEBES SER CAPAZ DE	FRASES INICIADORAS
Relativismo cognitivo	Capacidad para contrastar fuentes de información diferentes, complementarias o contradictorias de un mismo proceso histórico.	<ul style="list-style-type: none"> > ¿Quién es el autor de la fuente? > ¿Cuándo, dónde y por qué se creó la fuente? > ¿Cuál es la perspectiva del autor? > ¿La información encontrada en las fuentes concuerda o se contradice? ¿Por qué? 	<ul style="list-style-type: none"> > Identificar la posición del autor en el suceso histórico. > Entender cómo el contexto histórico influencia la perspectiva del autor. > Contrastar la información prestando atención en las disparidades entre interpretaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> > El autor afirma que [...] > El autor pudo haber sido influenciado por [...](contexto histórico) > El autor está de acuerdo/ desacuerdo en [...] > Los documentos coinciden/ no coinciden con [...]

Fuente: Elaborado a partir de: "Tabla de pensamiento histórico", Stanford History Education Group. Recuperado de <<https://www.studentsofhistory.com/social-studies-resources>> (05/04/2018).

EVALUACIÓN

Ahora nos centraremos en señalar los aspectos a corregir de la presente propuesta didáctica a fin de mejorar los resultados de aprendizaje. Durante este proceso resulta importante ahondar en la revisión de los tres momentos clave de toda secuencia didáctica: la planeación, implementación y evaluación.

En referencia a la planificación, observamos que en ocasiones las problemáticas planteadas resultaron poco significativas e interesantes para los alumnos, ya que las relaciones entre los conocimientos previos de los educandos y los contenidos de enseñanza fueron superficiales. Con el objetivo de atender este

problema articulamos la lógica del alumnado con los contenidos de la disciplina a través de la utilización de las representaciones y experiencias que poseían.

Con relación a la implementación, el principal rubro que intentamos mejorar fue la creación de condiciones que ayudaran a establecer un clima propicio para que se llevara a cabo el aprendizaje. Pues, como sabemos, el profesor es un gestor de las condiciones en el aula, pues de manera consciente o inconsciente promueve la convivencia, la atención, el trabajo o la interrupción, la distracción y la pasividad.

En cuanto al desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico nos dimos cuenta que se desarrollan de manera lenta y gradual. Cabe recordar que las habilidades cognitivo-críticas que tuvimos como objetivo promover fueron la evaluación de evidencias para la obtención de información, la empatía histórica y el relativismo cognitivo.

Con respecto a la evaluación de evidencias para la obtención de información podemos constatar que paulatinamente los jóvenes diferenciaron las fuentes primarias de las secundarias, así como también lograron identificar sus distintos tipos. Sin embargo, observamos que en los escritos elaborados por los alumnos realizaron un análisis del documento de forma desligada de su autor y del contexto histórico en el que fue elaborado. También fue frecuente que se confundiera la interpretación de fuentes como un resumen en el que tenían que extraer textualmente la información de ésta.

En cuanto al desarrollo de la empatía histórica podemos señalar que de manera general los alumnos consideran que los hombres y mujeres del pasado son intelectual y moralmente inferiores con respecto a los del presente. No obstante, se presentaron algunos casos en los que pudimos verificar que comenzaban a adentrarse en el lugar de la gente del pasado teniendo en consideración su contexto histórico, aunque sus opiniones no dejaron de ser estereotipadas y ahistóricas.

Por lo que se refiere a la habilidad del relativismo cognitivo decidimos trabajarla de manera específica lo cual nos permitió idear estrategias concretas y diseñar heurísticos que ayudaran a los alumnos a ejercitar dicha habilidad. Como producto de lo anterior, podemos señalar que los alumnos gradualmente identificaron los planteamientos principales de las fuentes, pero, les fue difícil establecer una relación comparativa al identificar semejanzas y contradicciones. Así mismo, nos percatamos que los alumnos empezaron a entender la importancia de respaldar sus argumentos y opiniones con base en la información presentada en las fuentes.

REFLEXIONES FINALES

Este trabajo que constituyó un esfuerzo por desafiar la cotidianidad del aula, pues reflexiona con bases prácticas y teóricas en torno a los obstáculos de aprendizaje, las disfunciones del proceso de enseñanza y los problemas de interacción social. La finalidad práctica fue suscitar la reflexión a fin de que el profesor encuentre soluciones a los problemas a través de una investigación sobre la propia práctica como vía para responder a los obstáculos presentados y rebasar la intuición y el sentido común como la única respuesta.

Así pues, como vimos, la presente propuesta didáctica buscó formar un pensamiento crítico en los alumnos de bachillerato a través de la metodología de la situación-problema en la enseñanza y aprendizaje de la historia. Todo ello como una alternativa al modelo educativo de transmisión y memorización de conocimientos declarativos centrándose en incorporar el método de investigación histórica en el proceso de su enseñanza.

A lo largo de este trabajo comprendimos también que, así como sucede en el proceso de aprendizaje, el pensamiento crítico no puede ser evaluado sobre la base de "todo o nada." En este sentido, es imprescindible trabajar con estas habilidades de manera continua a partir de indicadores de desempeño a fin de establecer el grado de avance y desarrollar estrategias para mejorar los resultados.

Será ineludible, por tanto, enseñar qué es el pensamiento crítico y las habilidades que lo componen mediante la descripción de la habilidad a trabajar, sus componentes y características. También es importante enseñar a reflexionar en torno al mismo proceso de pensamiento; en otras palabras, insistir en la toma de conciencia de los procesos cognitivos que usó el alumno para resolver las problemáticas y señalar las posibilidades de transferencia de estas habilidades.

Por consiguiente, subrayamos la importancia de que el profesor se esfuerce por integrar las habilidades de pensamiento crítico más allá del aula de clases a través de la reflexión de situaciones reales y no sólo escolares. En este sentido, la reflexión de temáticas históricas relacionadas con la cultura dominante, la marginación social, el poder y la desigualdad, fueron un vehículo efectivo para que los alumnos cuestionaran el contexto social en el que viven.

Como muestra de lo anterior, en el ensayo elaborado por la alumna Ma. Fernanda relaciona la problemática central de la unidad con el contexto social actual, señalando el clima de violencia, inseguridad y corrupción que asola al país.

El tema de la película se vincula con el contexto social y político de nuestro país al considerar las continuas desapariciones de personas. Por ejemplo, los 43 normalistas de Ayotzinapa, los estudiantes de Michoacán y los numerosos cuerpos localizados en fosas clandestinas que por lo general muestran señales de tortura. En México, la población vive permanentemente con miedo, miedo a la delincuencia, a las autoridades y a perder a un ser querido. Es así que el terror es empleado como un arma de alto poder en contra de la subversión, éste garantiza que la sociedad se mantendrá calmada y sumisa.

Finalmente, consideramos que el aporte principal de esta metodología en la enseñanza de la historia es la introducción del método histórico en el aula. Pues los educandos no solamente aprenden contenidos declarativos (factuales y conceptuales), sino que también se trabaja con el conocimiento procedimental (saber cómo se hace algo) dando prioridad a la realización de actividades con base en un método de investigación, la resolución de una problemática a través de la lectura de fuentes históricas, así como la expresión de un punto de vista fundamentado.

REFERENCIAS

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

Bazán, J. J. (2001). Horizontes Actuales de la *Educación Media Superior*. *Educación media superior, Aportes*, 1, 15-46.

CCH. (2012). *Modelo educativo*. México: UNAM.

Dalongeville, A. (2003). Noción y práctica de la situación-problema en Historia. *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*, (2), 3-12.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.

Díaz-Barriga, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6 (13), 525-554.

Giordan, A. y Vecchi, G. (2006). *Guía práctica para la enseñanza científica*. Sevilla: Díada.

Guzmán, S. y Escobedo, S. P. (2006). Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el Sureste de México, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). Recuperado de: <<http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-guzman.html>> (22/03/18).

Pagès, J. y Plá, S. (2014). *La investigación en enseñanza de la historia en América Latina*. México: Bonilla Artigas-Universidad Pedagógica Nacional.

Pimienta, J. H. (2007). *Metodología constructivista*. México: Pearson Educación.

Reig, D. (2003). *Describiendo al hiper-individuo, el nuevo individuo conectado*. Madrid: Fundación telefónica.

Salgado, R. D. (2018). *La situación-problema: una propuesta didáctica para la enseñanza y aprendizaje de la historia en el Nivel Medio Superior* (tesis de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.

Seixas P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.

LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO Y LA CONCIENCIA HISTÓRICA. DEBATE TEÓRICO

Autor: Azucena Villa Ogando

RESUMEN

La forma en que la historia se enseña está íntimamente ligada a la concepción que de ella se tiene, de ahí se deriva la variedad de teorías del aprendizaje que los profesores han empleado para fundamentar sus actividades de enseñanza. Desde el conductismo asociado a la tradición memorística de la historia, hasta las teorías constructivistas que priorizan la actividad mental del alumno y las estrategias que apuestan por el aprendizaje significativo o las que adoptan las TIC como herramientas para el aprendizaje y el análisis del pasado, la enseñanza de la historia se ha transformado a lo largo del tiempo.

Las tendencias actuales aspiran a una historia que vaya más allá del estudio del pasado y se transforme en una forma de investigación en sí misma que lleve al desarrollo de la conciencia y el pensamiento histórico dentro del proceso de alfabetización social y basándose en el trabajo de conceptos de segundo orden que permitan no solo recordar el pasado, sino interpretarlo y reconstruirlo a partir del desarrollo de nociones de tiempo histórico, relevancia, empatía, cambio y continuidad y causalidad, todo ello partiendo del trabajo con evidencias o fuentes; considerando esta premisa, resulta necesario abordar la enseñanza de la historia desde perspectivas poco exploradas como las que ofrece la teoría sociocultural, poco empleada explícitamente en la enseñanza de la historia. Siendo la historia producto del devenir social y parte esencial de la cultura, se asume que las formas de enseñarla y aprenderla se encuentran también dentro de teorías que expliquen el aprendizaje dentro de contextos culturales.

De ahí que la pregunta sea: ¿Se pueden desarrollar la conciencia y el pensamiento histórico a partir del trabajo con conceptos de segundo orden desde una perspectiva sociocultural?

Palabra clave: Historia, pensamiento histórico, conciencia histórica, teorías del aprendizaje

INTRODUCCIÓN

La historia se presenta como una de las asignaturas más controvertidas del currículo, no pocas veces se ha cuestionado su utilidad y ha resultado una materia asociada frecuentemente a tareas que son denominadas como aburridas o tediosas. Sin embargo, la utilidad de la historia en el desarrollo humano no es hoy un tema de discusión pues es bien sabido que es esencial para el desarrollo de la ciudadanía y de formas de pensamiento analítico; lo que sí está abierto al debate y al análisis son las formas en que la historia se enseña en las aulas.

El presente ensayo, denominado “Las ciencias para el aprendizaje y la enseñanza de la historia”, expone un panorama general de la forma en que se han empleado diversos paradigmas sobre el aprendizaje en la enseñanza de la historia y explica el cómo a cada enfoque teórico configura y determina el tipo de actividades que el profesor desarrolla y el tipo de pensamiento que el alumno desarrolla.

Está estructurado en dos apartados, en el primero de ellos se aborda la temática de la enseñanza de la historia y el cómo las metodologías se han transformado a través del tiempo, desde los enfoques que privilegiaban la memorización y el desarrollo casi exclusivo de los conceptos de temporalidad y cronología hasta las posturas actuales que privilegian el desarrollo de la conciencia y el pensamiento histórico a través del trabajo con conceptos de segundo orden.

En este primer apartado se abordan también cuestiones referidas a la historia como una disciplina que posee una forma de investigación propia que trasciende a la simple narración del pasado para convertirse en parte necesaria en el proceso de alfabetización social de los seres humanos.

En el segundo apartado se exponen las teorías del aprendizaje que se han empleado para fundamentar la enseñanza de la historia; partiendo de la gran tradición memorística que caracteriza la materia, se inicia con el conductismo como referente teórico y se exponen algunas investigaciones que comprueban que, pese a los esfuerzos por superar el tradicionalismo en las clases de historia, éste sigue vigente en el trabajo del profesorado.

Posteriormente se aborda el impacto de las teorías constructivistas en la enseñanza de la historia, encontrando numerosas investigaciones que ponen de relevancia el peso decisivo de Piaget en educación; sea como fuente para clarificar y caracterizar el pensamiento del niño y a partir de ahí diseñar la instrucción, o como elemento que clarifica la forma en que los niños deben involucrarse activamente en la construcción de conceptos históricos, el constructivismo se posiciona como teoría hegemónica en la enseñanza de la historia. En seguida se presenta la teoría Ausbeliana del aprendizaje significativo, que tiene también investigadores que la han adoptado como referente para el diseño de estrategias que lleven al aprendizaje significativo de la historia, para continuar con quienes han apostado por el empleo de las TIC como recursos para desarrollar en los estudiantes el conocimiento y el pensamiento histórico.

Después se hace una revisión de la ausencia en la literatura revisada de teorías socioculturales que sustentan el diseño de estrategias para el aprendizaje de la historia; este aspecto resulta a todas luces extraño, pues siendo la historia una materia eminentemente social, las teorías socioculturales ofrecen referentes necesarios para explicar cómo la aprenden los niños y, por ende, cómo puede enseñarse.

Por último, en el apartado de conclusiones se presentan los principales argumentos del ensayo y se exponen las posturas personales con respecto al tema.

DESARROLLO

1. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

La historia como disciplina en sí misma y la comprensión cada vez más profunda de las capacidades de los niños para aprenderla han cambiado la forma de asumirla en las aulas. Desde la enseñanza de la historia como una parte al servicio de las ciencias sociales y basada principalmente en la memorización para el desarrollo de nociones de tiempo y cronología, hasta la visión de que la historia es una forma específica de comprender el mundo y que da lugar al desarrollo de muchos más conceptos que el referido a la temporalidad o al ordenamiento de sucesos ha transcurrido un largo periodo en las escuelas.

Al respecto, Lee y Ashby (2000) citados por Arteaga y Camargo (2012) señalan que en los años sesenta el debate de la enseñanza de la historia se centraba en los contenidos, en el que enseñar, en cuáles procesos, hechos o personajes incluir en los planes de estudio de historia; ya para los años noventa, el debate no estaba en la selección de contenidos, sino en el desarrollo de la historia como disciplina científica, que cuenta con una lógica propia, que trata de ciertos problemas, dispone de determinadas evidencias y mecanismos de corroboración y desarrolla nociones específicas en los que aprenden.

Así, para Von Heyking (2012; p. 3):

La historia no es la historia del pasado. No se trata de un registro de eventos que sucedieron hace mucho tiempo. Es una forma de investigación que nos ayuda a construir una comprensión de nuestra propia vida (individual y colectiva) en el tiempo. Es una disciplina interpretativa, lo que requiere que los estudiantes sean capaces de determinar la validez y

credibilidad de las pruebas y evidencias (fuentes primarias) de que disponen, con el fin de analizar, construir y reconstruir las narraciones sobre personas, acontecimientos e ideas del pasado.

Como podemos apreciar, transitar desde una historia centrada en los contenidos a una historia centrada en procesos de investigación como una forma de conocimiento específico supone un gran salto que implica la transformación profunda en las formas de enseñanza de los docentes, pero los años de tradición memorística de la disciplina obstaculizan este cambio.

Ahora no solo importa la historia como narrativa del pasado, sino que es preciso contribuir a través de ella al proceso de alfabetización social y potenciar el desarrollo de la conciencia y el pensamiento históricos. Para Sánchez Quintanar (2006), la conciencia histórica consiste en la comprensión de que todo presente tiene su origen en el pasado, que las sociedades no son estáticas y que su cambio se debe en gran parte a los procesos del pasado, que cada ser humano es parte (aunque sea parcialmente) del cambio social y que todos formamos parte del movimiento social.

Por su parte, el pensamiento histórico es la unión de una serie de conocimientos, nociones y concepciones sobre el pasado que permiten que los estudiantes reconozcan que el presente no es fortuito ni casual, sino que es fruto de la acción humana y que lo que hicieron los hombres del pasado lo podemos reconocer a través de las huellas, rastros y registros que constituyen las evidencias históricas; el pensamiento histórico permite juzgar el paisaje social a través del análisis del pasado y sus consecuencias en el presente dando como resultado personas conscientes de su propio papel en la historia.

Para el desarrollo de la conciencia y el pensamiento histórico, investigadores como Seixas y Peck (2008) sostienen que es preciso plantear actividades de aprendizaje intencionadas que giren en torno a nociones organizadoras o conceptos que permitan

entender la historia. Estos conceptos han sido llamados conceptos de primer y segundo orden, siendo los primeros los que refieren a los contenidos históricos: ¿qué y cuándo pasó?, en tanto que los segundos son categorías analíticas que permiten entender los procesos históricos que se estudian.

Los conceptos de segundo orden descritos por estos investigadores son: tiempo histórico, cambio y permanencia, causalidad, evidencia, relevancia y empatía. El planteamiento central es que a través del trabajo con estos conceptos de segundo orden, enmarcados en el modelo de cognición histórica, los estudiantes podrán conocer el pasado y desarrollar la conciencia y el pensamiento histórico.

2. TEORÍAS DEL APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

La forma en que la historia se enseña está íntimamente ligada a la concepción que de ella se tiene. Si se asume la historia como un mero recuento del pasado que requiere la memorización de fechas y personajes, el diseño instruccional que el profesor ha de adoptar debe estar en consonancia con un modelo de aprendizaje congruente con esa idea y cumplir con el ciclo de muestra, repetición, comprobación y reforzamiento de la repetición; de igual forma, si la historia que se asume es comprensiva y tendiente al desarrollo de categorías analíticas, el enfoque teórico del aprendizaje y el diseño instruccional derivado debe ser adecuado con esa postura. Para analizar este aspecto, se plantea un recorrido por algunas de las teorías del aprendizaje que han tenido protagonismo en las aulas y que han tocado definitivamente a la historia como área de enseñanza y aprendizaje.

Villaquirán (2008) en su tesis doctoral presenta los tres modelos didácticos de la enseñanza de la historia: el aprendizaje memorístico asociado a la enseñanza tradicional; el aprendizaje constructivo, propio de la enseñanza por descubrimiento y cercano a las doctrinas piagetianas; y el aprendizaje constructivo, basado en la enseñanza denominada expositiva y en las teorías de Ausubel.

Iniciamos nuestro recorrido con el conductismo, que explica el aprendizaje como cambios de conducta y lo entiende como un proceso que se lleva a cabo a través de mecanismos de estímulo-respuesta y de reforzamiento de conductas “deseables”. Las limitaciones del conductismo tienen que ver con las dificultades para explicar fenómenos como la comprensión, el razonamiento y el pensamiento, y por dar prioridad a aspectos como la memorización; en este sentido, son un ejemplo las clases tradicionales de historia en las cuales los estudiantes se ven obligados a repetir fechas, sucesos y personajes, están muy asociadas al conductismo.

Al respecto, Sáiz y Fuster (2014) señalan que el aprendizaje de la historia en la escuela se ha visto reducido a una trasposición didáctica de información que ha de repetirse sin criterio ni comprensión; coincidentemente, Prats (2000) señala que el peso de la tradición ha llevado a que los estudiantes generalmente consideren que la historia no necesita ser comprendida sino memorizada, y en este sentido habla de una historia enunciativa.

Las investigaciones recientes que fueron revisadas indican que a pesar de los numerosos esfuerzos por transformar las prácticas educativas en materia de historia, sigue prevaleciendo este tipo de enseñanza. Por ejemplo, Valls (2001) en su investigación sobre el uso de los manuales escolares de historia concluye que la carga erudita de los libros de texto hace que la tarea parezca pesada, además de que los profesores suelen usar estos materiales como fuente privilegiada y emplear la memorización de los textos.

Por otra parte, Prats (2000) menciona que la tradición docente del profesorado en España sigue promoviendo una historia erudita, enunciativa, poco activa y con un saber cerrado o concluido; también señala que el 80 % de los profesores se dedican a exponer la clase entre media hora y una hora al día, seguido de ejercicios que consisten principalmente en recordar lo que dijo el profesor. Si a esto le agregamos los hallazgos de Sáiz y Fuster (2014) en relación a que los exámenes de historia en España califican principalmente lo que el alumno ha memorizado. Para ellos:

La historia escolar sigue presentándose de forma mayoritaria como un contenido cerrado para recordar, una narrativa histórica a memorizar y reproducir en forma de textos académicos derivados del desarrollo de contenidos curriculares muchos de ellos con una narrativa nacional y eurocéntrica. (Sáiz y Fuster, 2014; p. 54).

En otra investigación, realizada por Sáiz y López- Facal (2015), en la que exploraban el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores a través de narrativas históricas encontraron que la mayoría de ellos utilizaban pocos o ningún metaconceptos; ellos interpretan que esta situación es resultado de una educación basada en rutinas en las que prevalece la memorización de contenidos principalmente políticos; el hecho de que las prácticas escolares promueven la reproducción literal de contenidos da lugar a que los estudiantes no desarrollen los conceptos de segundo orden.

288 Como puede apreciarse, los métodos basados en las teorías conductistas siguen permeando la enseñanza de la historia, y aunque la memorización en sí misma no es mala, se puede convertir en negativa cuando ese es el único método de enseñanza y cuando no permite que se avance a niveles más altos de desarrollo cognitivo, a la comprensión, al razonamiento, a la interpretación; y en el caso de historia, cuando impide el desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica.

Por otra parte, la corriente constructivista pone énfasis en la construcción mental del aprendizaje; el constructivismo de Piaget postula que el aprendizaje es un fenómeno que tiene lugar en la mente de los alumnos, que ahí están almacenadas sus representaciones del mundo y que al recibir información nueva, ésta se enlaza con la ya existente dando lugar a cambios en las representaciones a través de un proceso de asimilación, desequilibrio y acomodamiento sucesivo; el desarrollo está dividido en estadios que determinan lo que el sujeto es capaz de hacer en determinada etapa.

La teoría piagetiana ha sido sumamente influyente en educación; los estadios de desarrollo que él propone han determinado en gran medida los currículos escolares, pues en ellos se determina lo que el niño es capaz y no es capaz de hacer en ciertas etapas; por ejemplo se asume que los niños pequeños de las etapas sensorio-motora y de operaciones concretas no tienen las capacidades cognitivas suficientes y necesarias para el conocimiento histórico dado que su pensamiento está ligado a situaciones concretas; esta concreción es algo de lo que aparentemente adolece la historia, pues se trata de “lo que ya pasó”.

Sin embargo, Lee (2005) explica que en ese tiempo los niños van internalizando sus estructuras temporales básicas como día o noche; cuál es el tiempo de desayunar, comer o cenar; tiempo para salir de casa y tiempo de darse una ducha, etcétera.

Seixas (1996) citado por Von Heyking (2012) destaca también que los niños desde muy pequeños son capaces de comprender las reliquias del pasado a través del lenguaje y de la participación en la cultura y en las conmemoraciones; están constantemente en contacto con relatos del pasado y con fuentes históricas primarias, por lo que esa etapa es terreno fértil para ir sentando las bases del pensamiento histórico.

Las etapas de desarrollo de Piaget sugieren la gradualidad de los contenidos históricos y por supuesto que han sido de gran utilidad para iniciar desde la historia personal y continuar hasta ámbitos más alejados de la historia, de lo cercano a lo lejano, respetando la progresión mental del niño.

Pero, pese a la utilidad de la clasificación de la actividad mental del niño en estadios de pensamiento, en el caso de la historia, esta clasificación ha llevado a postergar algunas cuestiones importantes como la empatía histórica y el manejo de evidencias, así como la interpretación de versiones históricas hasta etapas más avanzadas (al final de las operaciones concretas y en las operaciones formales), al considerar que es hasta esos periodos en

que los niños son capaces de desarrollar un pensamiento científico en el que razonan, elaboran hipótesis y comprenden las razones de los otros, aun cuando hay evidencia explicada por Von Heyking (2012) de que los niños que disponen de un apoyo sistemático en materia histórica, con actividades diseñadas para el desarrollo de metaconceptos y con suficientes fuentes primarias y secundarias, son capaces de evidenciar un pensamiento superior al indicado en las etapas de desarrollo indicadas por Piaget.

En el caso de algunas investigaciones revisadas, como las de González (2012) y Carvajal (2012) recurren necesariamente a la clasificación en estadios para caracterizar a los alumnos y plantea su diseño instruccional desde el constructivismo, además de que las actividades diseñadas promueven la actividad mental del sujeto. Otras investigaciones están en la línea de la psicología Ausbeliana, lo que corresponde al tercer tipo de enseñanza de la historia que se denomina aprendizaje reconstructivo. Por ejemplo, en el trabajo de Bardales y Díaz (2017) se sustenta el diseño de estrategias motivadoras en historia desde la teoría del aprendizaje significativo, considerando que las actividades en historia cumplieran con las condiciones de significatividad lógica del material y significatividad lógica del mismo para dar lugar a la motivación e interés del alumno y conseguir que el aprendizaje fuera significativo.

En este sentido, las actividades se diseñaron para que el estudiante pudiera anclar los aprendizajes preexistentes con la nueva información, presentando ésta de tal forma que encontrarán en ella relevancia y así la pudieran incorporar a su estructura cognitiva.

Algunos estudios recientes exploran también el papel de las tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje de la historia, como la investigación de: De Frutos (2015), en la que emplea los juegos de simulación, entre los que sobresalen los videojuegos para desarrollar el pensamiento histórico desde una perspectiva cognitiva; también se destaca el trabajo de Flores (2014), en el que explora el uso de las TIC para la enseñanza del tiempo histórico desde un enfoque constructivista.

Como puede apreciarse, la tendencia hegemónica en la enseñanza de la historia es la constructivista, las teorías socioculturales son las grandes ausentes en las investigaciones revisadas, asunto que resulta paradójico, dado que la historia es un tema eminentemente social y que puede (y debe) aprenderse en relación con el contexto; solamente se encontró un trabajo en el que implícitamente se encuentra involucrado el contexto sociocultural; la tesis de Redondo (2017) hace referencia al empleo de fuentes que se encuentran en los centros de documentación e investigación histórica de una localidad para enseñar la historia local, sin embargo, no hace referencia explícita a la teoría psicológica que subyace al desarrollo de las actividades.

Es esencial recuperar las teorías de Vigotsky y sus seguidores, quienes desde la perspectiva sociocultural ponen a la cultura en el centro del desarrollo y plantean que es a partir de las herramientas culturales y del contexto que los seres humanos aprendemos, por lo tanto, sustentar la enseñanza de la historia desde esta perspectiva resulta necesario. Por otra parte, en esta perspectiva se da especial atención al desarrollo cognitivo situado y se hace referencia a la importancia de la memoria autobiográfica que es esencial para el aprendizaje de la historia y al papel de la cultura, las prácticas sociales y el contexto para el desarrollo humano.

En este sentido, el desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica, tan vigentes en las formas actuales de la enseñanza de la historia, puede lograrse al trabajar con una historia situada, una historia conectada al contexto, a la cultura, una historia que dé especial importancia al desarrollo de las identidades y al análisis crítico del pasado con la ayuda del otro y no como una actividad individual.

CONCLUSIONES

La forma en que se enseña la historia tiene relación estrecha con la visión que los profesores tienen de ella; si se cree que la historia es solamente el recuento del pasado, las estrategias de

enseñanza girarán en torno a la memorización y a la cronología principalmente, actividades asociadas con el conductismo y que no han desaparecido totalmente de los escenarios escolares.

Si se asume que la historia es el estudio del pasado, pero que requiere de cierta elaboración personal y de estrategias para su comprensión y para el desarrollo de actividades que se enlazan con conocimientos preexistentes, las teorías constructivistas son la opción que fundamentan las actividades que el profesor desarrolla en el aula, desplegando gran variedad de recursos en esa tarea, entre los que se encuentran las TIC como forma relativamente reciente que se adopta para la enseñanza de la historia.

Y si la historia se entiende como una disciplina en la que el alumno reelabora el pasado a través de un proceso de investigación que implica el desarrollo de diversos metaconceptos que conllevan al logro de la conciencia y el pensamiento históricos, las teorías de aprendizaje que sustentarán el diseño de estrategias estarán en consonancia con la naturaleza social de la materia histórica, por tanto, se considera que a pesar de que el constructivismo ha sido hasta ahora la teoría dominante en la enseñanza de la historia, existe otra alternativa teórica que aporta valiosos elementos para que los alumnos desarrollen procesos de alfabetización social dentro de la asignatura de historia: la teoría sociocultural.

Esta teoría explica el desarrollo del aprendizaje en contextos culturales y, considerando que la historia es una construcción social, que se elabora a partir de los hechos sociales y se reelabora en relación con la cultura y con las huellas que el pasado ha dejado, la perspectiva sociocultural se posiciona como un elemento teórico esencial para fundamentar la enseñanza de la historia.

REFERENCIAS

Arteaga, B. y S. Camargo. (2012). Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria. México: DGESE.

Carvajal, R. (2012). Generar estructuras cognitivas a través de la enseñanza y aprendizaje de la historia. Tesis doctoral. España: Universidad de Valencia.

Bardales, Y. y Díaz, C. (2017). Diseño de estrategias motivadoras sustentada en la teoría de A. Maslow y D. Ausubel para desarrollar el pensamiento creativo en la enseñanza de la historia en los alumnos del 1° grado de educación secundaria de la I. E. "Carlos Augusto Salaverry" del distrito La Victoria - Chiclayo, año 2015. Tesis. Perú: Universidad Nacional "Pedro Ruiz Gallo".

De Frutos, J. (2015). Juegos de simulación en el aula: una práctica educativa que fomenta el pensamiento histórico. Tesis doctoral. España: Universidad de Málaga.

Flores, H. (2014). La investigación cooperativa como modelo de selección de recursos constructivos TIC para la enseñanza del concepto tiempo en historia. Tesis. España: Universidad de Zaragoza.

González, C. (2012). El diseño instruccional para la enseñanza de la historia en la escuela secundaria. Tesis. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Lee, P. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. USA: The National Academies Press.

Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria. Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, enero-diciembre número 005. Universidad de Los Andes, Venezuela, pp. 71-98.

Redondo, J. (2017). Los centros de documentación e investigación histórica como fuente de recursos para la enseñanza – aprendizaje de la historia ceuta. Tesis doctoral. España: Universidad de Granada.

Sáiz, J. y Fuster, C. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de Historia de España. España: Universidad de Valencia.

Sáiz, J. y López- Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. En *Revista de Estudios Sociales*, número 52, abril-junio 2015, pp. 78- 101. Colombia: Universidad de Los Andes.

Sánchez Quintanar, A. (2006). *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. México: UNAM.

Seixas, P. y K. Peck. (2008). Benchmarcks of historical thinking. First steps. Canadá: *Canadian Journal of Education*. 31, 4, 1015-1034.

Valls, R. (2001). Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia: entre textos y contextos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 6, enero - diciembre, 2001, pp. 31-42. Mérida: Venezuela: Universidad de los Andes

Villaquirán. T. (2008). *La enseñanza de la historia en la escuela básica venezolana. Visión del profesorado*. Tesis doctorl. España: Universidad de Barcelona.

Von Heyking, A. (2012). *El pensamiento histórico en la escuela primaria: una revisión de las investigaciones actuales*. Canadá: Universidad de Alberta.

LA NOCIÓN DE CAMBIO PARA EL INICIO DEL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN NIÑOS DE 7 A 8 AÑOS

L.E.P. Yessica María Hernández García.

BECENE (Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado), yessikahg30@gmail.com

RESUMEN

La enseñanza de la historia en niños pequeños se ha dejado a un lado ya que se le da mayor peso a asignaturas como Español y matemáticas, es por ello que surge mi inquietud sobre la manera en que se puede favorecer el aprendizaje de la historia para encaminar a los niños en edades tempranas para que comiencen a desarrollar su pensamiento histórico; buscando que sean conscientes de que, con el paso del tiempo el ser humano y las cosas evolucionan es por ello que mi investigación se realizó partiendo del concepto de cambio, siendo este el objetivo principal. Dicha intervención se llevó a cabo en una escuela primaria del estado de San Luis Potosí con niños de entre 7 y 8 años de edad. La investigación se basa en el enfoque cualitativo aplicando el método de la investigación acción. Los instrumentos para recoger información que se utilizaron fueron grabaciones, fotografías, el diario de investigación y los trabajos de los niños; con la intención de propiciar una mejora a través del ciclo reflexivo de Eliot Kemis, el cual consiste en las siguientes fases: diagnóstico, planeación, aplicación-evaluación. Por lo que las conclusiones surgen de la evolución de los niños en cuanto a la identificación de cambios tanto en su persona, así como en su contexto cercano, es decir su comunidad.

Palabras clave: aprendizaje, pensamiento, histórico, intervención, cambio.

INTRODUCCIÓN

Con la presente investigación se pretende conocer las propuestas y estrategias pertinentes a la cognición de niños de siete a ocho años para iniciar el desarrollo de su pensamiento histórico por medio de la noción de cambio. Mi interés surge de mi experiencia académica y el gusto por la historia, en base a mi experiencia como alumna y docente en formación me he dado cuenta que en la educación primaria especialmente en los grados menores se le da menor importancia a la asignatura de historia por considerarla aburrida e innecesaria, sin embargo yo la considero importante para desarrollar en el niño su curiosidad por aprender acerca de sí mismos y su historia personal, familiar y del mundo que los rodea.

Busco que los aprendizajes que adquieran los niños vayan mucho más allá de memorizar acontecimientos, fechas y personajes, que sea significativo relacionándolo a nivel personal y social partiendo de los cambios que han experimentado en su persona, en su familia y en el entorno que los rodea. Se tiene como finalidad que, a través de actividades de acuerdo a su nivel cognitivo los niños sean conscientes de que, con el paso del tiempo, el ser humano y las cosas evolucionan; es por ello que mi investigación se realizará partiendo del cambio, ya que, busco que los niños entiendan el porqué de los cambios a lo largo de la historia y que esto involucra el tiempo.

DESARROLLO

Planteamiento del problema

Desde segundo grado los programas de estudio plantean abordar contenidos relacionados con la historia, desde la noción de cambio porque este concepto permitirá que los niños continúen de manera satisfactoria el desarrollo de su pensamiento histórico en grados

superiores. Así como también les permite desarrollar su capacidad de observación al identificar y describir cambios y permanencias del entorno que los rodea.

Para tener un punto de partida en la investigación y poder contribuir a la mejora de su aprendizaje, realicé un diagnóstico mismo que me permitió identificar la problemática presentada, los resultados fueron los siguientes:

- Dificultad para identificar cambios en pares de imágenes.
- Escaso reconocimiento de objetos del pasado.

Partiendo de estos resultados surgen los siguientes cuestionamientos:

1. ¿Cómo adquieren la noción de cambio los niños de 7-8 años?
2. ¿De dónde se debe partir para implementar la noción de cambio?
3. ¿Qué estrategias se pueden aplicar para iniciar el desarrollo del pensamiento histórico?

OBJETIVO GENERAL

Favorecer la noción de cambio para iniciar el desarrollo del pensamiento histórico en niños de siete a ocho años.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conocer cómo adquieren la noción de cambio los niños de siete a ocho años.
- Saber desde dónde se debe partir para implementar la noción de cambio.

- Diseñar estrategias factibles para iniciar el desarrollo del pensamiento histórico en niños de siete a ocho años.

Fundamentación teórica.

El sustento teórico de la presente investigación se divide en dos partes, por un lado están los conceptos relacionados con la enseñanza de la historia: tiempo y espacio histórico, el pensamiento histórico, el cambio, el aprendizaje de la historia y, por otro, la teoría relacionada con el aprendizaje (teoría constructivista), dichos conceptos se describen a continuación.

Bloch (2011) menciona que la historia se estudia tomando como base al ser humano y las acciones que realiza, afirma que el objeto de estudio de la historia es el hombre, visto como sujeto histórico que se desenvuelve, interactúa y aprende en el entorno que lo rodea, y mi investigación se basará en el aprendizaje de niños pequeños y se abordará la historia desde su vida personal, sus acciones y su entorno. Ya que la historia no puede desinteresarse de los procesos de la vida cotidiana y de la dinámica social" (Arteaga, 1994). De acuerdo a lo que dice la autora, es importante que los niños comiencen su educación histórica desde ellos mismos y su entorno.

Tiempo y espacio históricos.

La historia tiene una estrecha relación con el tiempo y, para que este exista debe haber un espacio. El tiempo y el espacio son indisolubles ya que ambos no se pueden entender uno sin el otro (Marín, 2016, pág. 28). El tiempo se encuentra presente en cada acción que realizamos, en nuestro pensamiento y hasta en el lenguaje.

No es lo mismo tiempo y tiempo histórico, porque si bien es cierto estos comparten la relación con las medidas temporales como el uso del reloj y el calendario para medir el tiempo; el tiempo histórico además de referirse a lo anterior, se le agrega la estrecha relación

que tiene con la historia. Este adquiere diferentes significados de acuerdo al contexto en el que sea aplicado y el tiempo histórico es aquel referido a la relación entre pasado, presente y futuro. (Santisteban, 2010)

En lo que compete al espacio, La RIEB (Reforma Integral de Educación Básica) menciona que el espacio histórico se concibe como el conjunto de componentes geográficos que permiten comprender por qué un acontecimiento o proceso histórico se llevó a cabo en un lugar determinado y la influencia de dichos componentes en la incidencia de estos sucesos (SEP, 2011).

Teoría relacionada con las características de los niños.

Piaget (1978) organizó una teoría global de desarrollo del concepto de tiempo en el aprendizaje humano, a partir de tres estadios, que corresponden al tiempo vivido, al tiempo percibido y al tiempo concebido, que también se han concebido como personal e histórico (Santisteban, 2010).

Piaget menciona que es necesario esperar a que los sujetos tengan una medida de siete a ocho años para que vean la simultaneidad, pues ésta, junto con las percepciones, se desarrolla con la edad. Durante la educación básica es necesario propiciar el desarrollo de las nociones temporales en los alumnos para comenzar con la formación de su pensamiento histórico. Pero para ello debemos conocer cuáles son dichas nociones. En su teoría Piaget considera que a los niños en sus primeros años de vida escolar se les presentan dificultades en la comprensión de las nociones temporales.

Teoría relacionada con el concepto de cambio.

Una de las nociones temporales es el cambio el cual va de la mano con el tiempo; todos sabemos que el tiempo pasa, pero, ¿Cómo nos percatamos de ello? Lo sabemos porque todo a nuestro alrededor cambia empezando por nuestra persona, no somos iguales ahora que cuando nacimos, tampoco el espacio es el mismo. Todo ha

sufrido modificaciones ya sea positivas o negativas. Y es ahí cuando nos damos cuenta que el tiempo transcurre y, como se mencionó anteriormente, es irreversible. “El tiempo pasa porque las cosas cambian” (Santisteban, 2010, pág. 293)

Los cambios tienen un ritmo y una intensidad, se aceleran o se hacen más lentos. Si el cambio se analiza a partir de criterios cuantitativos aparecen conceptos como los de crecimiento o desarrollo (Santisteban, 2010, pág. 293).

Enseñanza de la historia

Hoy en día apostamos por una enseñanza de la historia a través del desarrollo del pensamiento histórico del alumnado, que permita partir del presente para entender el pasado y concientizar para el futuro. El reconocimiento de la historia como ciencia implica un compromiso más amplio en su enseñanza, debido a que, conlleva una reconstrucción constante del conocimiento que se tiene sobre el pasado y su relación directa al presente y futuro. “convocando a la rigurosa, sistemática, ardua tarea de comprender a las sociedades humanas en el tiempo” (Siddharta Camargo, 2014).

En la educación primaria la enseñanza se lleva a cabo mediante campos formativos preestablecidos en el plan de estudios 2011, el campo formativo correspondiente a la historia es el de “exploración y comprensión del mundo natural y social”. El enfoque propone que los educandos comprendan que nuestro actuar presente y futuro está ligado al pasado. Que vean la historia como algo inherente, que forma parte de ellos, de su realidad y que en ella encontramos respuesta a lo que somos y hacemos.

El programa de exploración de la naturaleza y sociedad de segundo grado plantea que los niños construyan sus conocimientos sobre el lugar donde viven, la sociedad y el paso del tiempo por medio de distintas actividades, como el juego, la interacción con el espacio y la comunicación quienes lo rodean en especial padres y abuelos. También se propone que los niños reconozcan su espacio a través

de la experiencia y observación del lugar donde viven para ampliar su visión hacia el medio local; lo cual está determinado por las actividades cotidianas que realizan.

La educación histórica a nivel primaria parte del concepto de la noción de cambio, pues es a partir de esta que el alumno empieza a concebir su secuencia y a medir el tiempo (SEP, 2011). En la educación primaria los temas que se trabajan desde una perspectiva diacrónica ayudan al alumnado a comprender mejor los cambios (Santisteban, 2010).

Una de las finalidades más importantes de la enseñanza de la historia es formar el pensamiento histórico, para que el alumno adquiera instrumentos de análisis, comprensión e interpretación y a partir de esto aborde el estudio de la historia de manera autónoma para que pueda construir su propia representación del pasado y sea capaz de contextualizarlo (Fernández, 2009).

Pensamiento histórico

Pensar históricamente consiste en interpretar y analizar sucesos del pasado en todos los aspectos, además de ubicarlos en un tiempo y espacio determinados. Lo que requiere pensar en el tiempo, desplazarse en él, así como adquirir una conciencia temporal para llegar a la construcción de una conciencia histórica, también es necesario tener capacidad de representación histórica, imaginación y el desarrollo de la empatía, formar un pensamiento crítico, saber interpretar fuentes (Fernández, 2009).

En los primeros dos grados de educación primaria el desarrollo de la noción de tiempo constituye el principio del que se parte para entender el acontecer de la humanidad; sin embargo, para los alumnos el manejo del tiempo puede resultar difícil para distinguir el orden temporal, la duración y la relación entre acontecimientos. Se enfatiza la noción de cambio, porque a partir de ésta los alumnos empiezan a concebir y a medir el tiempo. En este sentido, la percepción del cambio y el uso de elementos e

instrumentos relacionados con la medición del tiempo les permite tener referentes básicos para ordenar cronológicamente y valorar algunos acontecimientos de su historia personal, familiar y del lugar donde viven. La RIEB (Reforma Integral de Educación Básica) pretende fortalecer y promover en el niño el pensamiento histórico a través de la noción de cambio, partiendo de su historia personal y familiar, así como el entorno comunitario.

Por otra parte, el programa 2016 "Aprendizajes clave" menciona que en la asignatura de conocimiento del medio se debe promover que los alumnos desarrollen su curiosidad e interés por aprender acerca de sí mismos de las personas con quienes conviven y de los lugares en que se desenvuelven, para que reconozcan su historia personal y familiar. Además, se sugiere que los alumnos indaguen sobre su pasado, expliquen a otros su historia personal usando referencias como "antes", "cuando tenía", "ahora" y después.

Peter Seixas identificó seis elementos específicos (o conceptos de segundo orden) en la estructura de la disciplina de la historia que proporcionan un marco coherente y completo para el análisis del pensamiento histórico. Los conceptos de segundo orden a los que hace referencia el autor, son: tiempo histórico, causalidad, relevancia, cambio y continuidad, evidencia y empatía.

En la comprensión de los conceptos históricos, en el niño no solo interviene su desarrollo cognitivo, sino que también es esencial considerar varios factores sociales y culturales de su contexto. Es importante que desde edades tempranas se promueva la formación de sus nociones temporales partiendo de su historia personal, familiar y de su comunidad.

Cómo aprenden historia los niños de 7 a 8 años

En ocasiones se cree que la historia no puede ser comprendida por los niños pequeños debido a la edad y falta de interés por los temas, sin embargo, yo considero que ese no es el problema, sino más bien el problema radica en las estrategias utilizadas.

Las nociones temporales pueden ser desarrolladas aún en niños pequeños, pero, para eso hay que conocer el nivel cognitivo de acuerdo a su edad para saber con qué conceptos de segundo orden se puede trabajar.

En el plan y programa 2011 de segundo grado, se establece que los niños pequeños correspondientes a la edad de siete y ocho años tienen la capacidad de percibir el tiempo, no como tiempo histórico, pero tienen la noción al relacionarlo con la realización de actividades, sin embargo, tienen dificultades a la hora de realizar una secuencia de ciertas actividades. Porque son eventos ocurridos en el pasado y para ellos es difícil relacionar su presente con el pasado; comprenden que las cosas y su propia persona ha cambiado, pero no establecen una relación.

Por lo anterior, se debe trabajar para que los niños adquieran un esquema de ordenamiento temporal que les permita ubicar y establecer la secuencia o simultaneidad de acontecimientos, su duración y la manera como inciden en la vida diaria y el devenir de la humanidad (SEP, 2011). El tiempo histórico al ser un macro concepto es difícil de comprender por los niños pequeños, debido a eso el programa propone introducir al niño a dicho concepto a través de la noción de cambio y así lograr una comprensión gradual del tiempo. Las primeras nociones temporales que el niño adquiere van ligadas a sus vivencias.

Si bien los niños pequeños no pueden comprender el tiempo histórico con todos los conceptos que este engloba; si pueden llegar a adquirir la noción de cambio e incluso relacionar presente pasado y futuro y, hasta crear conciencia histórica dependiendo de las estrategias que se utilicen en el aula. Se ha demostrado, por ejemplo, que con materiales narrativos bien estructurados los niños y niñas reconocen mejor una estructura temporal Lógica (Stein y Gleen, 1982 citado por Pagés 2010).

Además, algunos trabajos han demostrado que los niños y niñas de siete años ya dominan determinadas categorías temporales, como

ordenar la secuencia de las edades de los miembros de su familia (Thornton y Vukelich, citado por Pagés, 2010). A muy temprana edad los niños comienzan a construir las nociones temporales por medio de las interacciones con sus compañeros y con adultos cercanos como su familia. Pero, aunque los niños tengan este acercamiento a dichas nociones, estas son construidas totalmente hasta que el niño recibe una educación formal, siempre y cuando en ella se refuerce la estructuración y comprensión de las nociones temporales.

De acuerdo a Jean Piaget (1978) existen tres etapas progresivas: el tiempo vivido, el tiempo percibido y el tiempo concebido. En esta teoría Piaget menciona que los niños en sus primeros años de escolaridad, se les dificulta comprender algunas nociones temporales y esta comprensión deriva del nivel de desarrollo intelectual.

(Egan, citado por Marín, 2016) establece cinco etapas de comprensión de la historia: estas son la somática, mítica, romántica, filosófica e irónica. La etapa somática refiere a la comprensión pre lingüística, la mítica ocurre de los 2 o 3 años a los 6 o 8 años, su instrumento de comprensión es el lenguaje oral y su componente cultural es el mito y comprenden la historia mediante los términos bueno-malo y verdad-mentira. En la etapa romántica de los 9 a 12 años dan mayor relevancia a los personajes determinados como héroes ejerciendo influencia en las causas y consecuencias de los acontecimientos. Mientras que la etapa filosófica que alcanzada entre los 12 y 15 años, se desarrolla su capacidad para plantear hipótesis ante diversos agentes y hechos históricos. Por último, la etapa irónica se llega a alcanzar hasta la edad adulta, solamente si la preparación del individuo fue la adecuada y es caracterizada por la capacidad de reflexión y crítica que este adquiere.

Teoría relacionada con el socio constructivismo.

En palabras de Ausubel sobre su teoría del aprendizaje significativo *"el conocimiento verdadero sólo puede nacer cuando los nuevos*

contenidos tienen un significado a la luz de los conocimientos que ya se tienen" (Ausubel, 1968). Para este autor tener en cuenta los conocimientos previos contribuye a lograr un aprendizaje significativo ya que los conocimientos que se vayan adquiriendo durante la formación del alumno encajan con los iniciales; lo que implica una vinculación de lo que aprendemos con lo que aprendimos.

De los conocimientos previos yace la oportunidad para planificar y mediar los saberes, entendido, así, como el conocimiento que el sujeto, en este caso el alumno, ya ha asimilado además de ser la base en la adquisición de un conocimiento más avanzado. Piaget considera que *"el conocimiento previo es una estructura cognitiva que sufre un proceso de acomodación y asimilación, superponiéndose una a la otra y reemplazando esta última a la anterior"* (Piaget citado por Cliford, 1982).

Metodología.

La aplicación de este proyecto se basa en la innovación educativa porque me permitirá realizar una transformación en la enseñanza de la historia tomando como principal sujeto de estudio a los niños de siete a ocho años de una escuela primaria y haciendo hincapié en la figura del docente como investigador de su labor. Por ello es importante tener un panorama de las características y actitudes de los sujetos de estudio y comprender su contexto.

Tomando en cuenta lo mencionado, se diseñó previamente un diagnóstico que me servirá como primera aproximación al campo. El instrumento de diagnóstico tiene como propósito conocer los conocimientos que tienen los niños acerca de la noción de cambio, para saber de dónde partir en el diseño de la propuesta de intervención.

El instrumento de diagnóstico se compone de tres fases, en la primera los niños deberán identificar las diferencias entre un par de imágenes y los cambios en objetos de uso cotidiano. En la

segunda fase deberán reconocer los cambios físicos en su persona. En la última fase determinarán los cambios en la vida de un sujeto externo a ellos, a través de imágenes y un relato sobre la vida del sujeto. Las actividades fueron diseñadas tomando en cuenta los gustos de los niños, su aplicación se llevó a cabo durante la primera semana de octubre (del 1 al 5), en tres días distintos cada fase.

El diagnóstico se comenzó por la identificación de semejanzas y diferencias en imágenes porque específicamente de la habilidad de observación es de donde parte la noción de cambio. Seguido de esto se plantea el reconocimiento de sus cambios ya que el plan de estudios 2011 plantea que en los primeros dos grados de educación primaria se debe partir del reconocimiento propio. Se culmina con la identificación de cambios externos a ellos pero que involucran a la familia ya que es importante que sepan que su historia personal involucra a quienes están a su alrededor.

RESULTADOS

Para definir el grado que se logró alcanzar en cuanto al favorecimiento de la noción de cambio en los alumnos, realicé una contrastación entre el diagnóstico y las intervenciones que se llevaron a cabo en el aula, ambos se basaron en las competencias que marcan el programa de estudios 2011 así como el nuevo modelo "Aprendizajes clave" (2017). Los cuales mencionan que los niños deben construir sus conocimientos sobre el lugar donde viven, la sociedad y el paso del tiempo por medio de distintas actividades, como el juego, la interacción con el espacio y la comunicación de quienes lo rodean, en especial padres y abuelos.

En los resultados del diagnóstico, la mayoría de los alumnos identificaba cambios en su persona como el crecimiento y la caída de dientes, sin embargo les costaba trabajo identificar cambios en objetos de uso cotidiano o en situaciones referidas a la familia.

En la práctica utilicé estrategias como la indagación de conocimientos previos, para tener un punto de partida para la clase, lo realicé al inicio de cada sesión por medio de cuestionamientos encaminados a la noción de cambio relacionándolo con el contexto de mis alumnos. También la utilicé al finalizar una sesión para contrastar los conocimientos iniciales con el aprendizaje logrado, esto contribuye a lograr un aprendizaje significativo ya que los conocimientos que se van adquiriendo durante la formación del alumno encajan con los iniciales; lo que implica una vinculación de lo que aprendemos con lo que ya sabemos.

El diálogo forma parte importante en mis clases para tomar en cuenta las opiniones de los niños y para retroalimentar las sesiones, considero importante utilizarlo porque de los diálogos de los niños se puede obtener información que puede resultar muy rica y así en mi labor como docente puedo identificar aquellos aspectos que puedo explotar más o aquellos en los que necesito poner énfasis para que los alumnos logren construir su aprendizaje. Hacer al alumno partícipe, contribuye a formarlo con seguridad en sí mismo al expresar sus ideas y establecer relaciones con otros a su alrededor. La observación también la uso en todo momento de la clase, propiciando que mis alumnos la pongan en práctica porque es una de las técnicas fundamentales para favorecer la noción de cambio, esto, lo llevo a cabo mostrándoles imágenes o material audiovisual.

Como resultados preliminares se encontró que los niños logran identificar cambios en aspectos o actividades cotidianas, se apropian de la noción de cambio y lo relacionan con sus experiencias y con anécdotas de padres y abuelos. Sin embargo, el concepto de cambio abordado desde las costumbres familiares y la comprensión del concepto de costumbre les resultan complicados. Por eso, se consideró trabajarlo desde una perspectiva diferente que les permita a los alumnos lograr su total comprensión. Otra dificultad muy marcada fue que no identifican hechos históricos como el inicio de la independencia, relacionan el hecho con actividades

realizadas en familia, saben cómo es la vestimenta, los colores y lo que se acostumbra realizar, pero no saben el porqué de dicha celebración. En cuanto al uso de palabras como “ayer” y “hoy” en relación a los cambios en el tiempo, algunos niños presentan confusión al referirse a actividades que realizaron en el pasado y lo expresan con la palabra “mañana”.

Con uso de material visual se observa que los niños son capaces de identificar cambios asociándose a un pasado cercano, también me percaté de la identificación de permanencias debido a que mencionaron lo siguiente:

Andy: “Por ejemplo las muñecas de antes se hacían con tela y botones y las que tenemos ahora son de material diferente como plástico, tienen más ropa y son más bonitas”

Alexis: “El caballito de palo todavía lo usamos, mi hermanita tiene uno”

Aron: “Han cambiado porque la gente descubre más materiales para fabricarlos y para hacer juguetes más divertidos que nos gusten”

En intervenciones posteriores se propició que los niños se familiarizaran con el concepto de tradición diferenciándolo de lo que es una costumbre, además de identificar tradiciones que se desarrollan en su comunidad y analizar los componentes de las mismas. Se les mostraron imágenes de costumbres y tradiciones cercanas a su contexto. Con lo anterior se logró que los alumnos diferenciaran los términos mencionados, así como también se dio pie al diálogo y los alumnos compartieron su experiencia en la participación de algunas tradiciones y algunos datos que conocen sobre ellas, esto a través de preguntas como: ¿has participado en esta tradición?, ¿Qué se hace?, ¿Qué día se realiza?, ¿Qué representa?, ¿Cómo se viste la gente que participa?

Reconocen algunos elementos característicos de las tradiciones, pero no el significado de ellas. Además, casi la mayoría del grupo reconoce la tradición como algo que se hace solo una vez al año, que participan muchas personas y que existe desde hace muchos años; identifican que cambia muy poco y otras cosas se quedan igual, y que una costumbre es algo que hacemos casi todos los días y solo en la familia.

Se abordó una tradición en específico (la procesión del silencio), mediante videos, imágenes y narraciones, Con ello vi que, los alumnos se interesan por conocer de dicha tradición porque es algo cercano a ellos, además de que les surgen interrogantes. Al finalizar los alumnos expresan lo que es una tradición, quiénes participan, cómo se visten entre otros elementos relacionados a las tradiciones. Por equipos se les asignó una tradición y llevaron a cabo exposiciones acerca de ello.

En las exposiciones, mencionaron características de las tradiciones por ejemplo la fecha en que se realiza, la vestimenta que se utiliza, lo que se come, las actividades que se realizan, los participantes etc. incluso, cuando realizaron la exposición, si algún equipo llegaba a confundirse o le faltaba algún dato, los demás los ayudaban aportando datos interesantes.

En la descripción de cambios y permanencias en los objetos de la vida cotidiana en el pasado, los alumnos hicieron alusión a objetos utilizados en el pasado y que reconocen porque los han visto en películas o en casa de sus abuelos. Mediante un memorama de objetos antiguos, se indagaron conocimientos previos, ya que debían pegar las imágenes y anotar el nombre que creen que tiene cada objeto, así como su utilidad. Por la forma de los objetos y las similitudes, algunos pueden deducir de qué objeto se trata. También se les mostraron objetos antiguos y se entabló un diálogo acerca de la utilidad que se les daba, qué los sustituyó

y que características permanecen. Lograron identificar la utilidad, describir cómo es, identificar de qué material está hecho y el objeto que lo sustituyó en el presente.

Posteriormente los alumnos realizaron un museo, cada uno llevo un objeto antiguo y se dio a la tarea de preguntar en casa acerca de dicho objeto. Se organizaron de tal manera que, los que tuvieran el mismo objeto estuvieran juntos y se dispuso el salón para realizar el museo. Para que tuvieran la idea de lo que iban a explicar en su museo, se les proporcionó una ficha en la que debían anotar el nombre de su objeto, la utilidad, el objeto que lo sustituyó, lo que sigue igual y lo que cambió. Se invitó a un grupo a pasar al museo y cada niño tomaba su turno para explicar la información relevante sobre su objeto.

Finalmente expresaron que les gusto realizar la actividad porque así pueden enseñar a los demás niños cómo han cambiado las cosas y qué es importante conocer, los cambios para saber cómo vivían las personas en el pasado.

CONCLUSIONES

Las intervenciones realizadas iban encaminadas a responder a la interrogante ¿Cómo favorecer la noción de cambio para el inicio del desarrollo del pensamiento histórico en niños de 7 a 8 años? A partir de ello, comencé a indagar acerca de cómo contribuir al inicio del desarrollo del pensamiento histórico, pero mediante el concepto de segundo orden (cambio).

Para lograr mi objetivo me guie de los planes y programas vigentes, sin embargo, lo contextualicé, ya que, de esta manera se les facilitaba adquirir el conocimiento a mis alumnos. Como se sabe, la Historia es una asignatura compleja, por lo mismo era importante abordarla con niños pequeños, pero con actividades adecuadas a su nivel cognitivo. Realizar el diagnóstico también fue fundamental porque, a partir de ahí, logré identificar las problemáticas en el aprendizaje de los niños, además de saber cómo debía diseñar

las actividades para mis intervenciones. Y es ahí, donde surgió la implementación del aprendizaje significativo.

Otra de las estrategias que resultaron factibles fue el uso de material audiovisual, narraciones, material manipulable y actividades apegadas al juego. De todo lo anterior puedo concluir que, si bien es cierto que, en el primer ciclo de educación primaria es complicado abordar la Historia, no es imposible, ya que, si se comienza a abordar desde un contexto cercano al alumno, en este caso su persona, su comunidad y los objetos que lo rodean; se pueden lograr resultados favorables. Además, es importante mencionar que el uso de los materiales antes mencionados propició un ambiente agradable, así como el interés por los alumnos y, dejaron de ver el pasado como algo aburrido y que no es de su interés, convirtiéndose en algo interesante y del cual hay mucho por conocer.

Con lo implementado se buscó desarrollar la capacidad de observación y análisis de los alumnos para que reflexionaran acerca de la importancia y el aprendizaje que les brinda conocer sobre el pasado. Al inicio, a los alumnos se les dificultaba identificar cambios en su entorno o en objetos del pasado, ya que, se centraban solo en su persona, conforme se aplicaron las intervenciones, ellos abrieron su panorama y lograron reconocer que existe un pasado, un futuro y que las cosas seguirán en constante cambio.

REFERENCIAS

Arteaga, B. (1994). *Los caminos de Clío: Perspectivas y debates de la historiografía contemporánea*. (pág. 63, 72, 55). México: Cantón, V. Inventio Varia.

Ausbel, D. (1968). *Psicología de la educación: un punto de vista cognoscitivo*. En D. Ausbel, *Psicología de la educación: un punto de vista cognoscitivo* (pág. 68).

Bloch, M. (2011). *Introducción a la historia*. (pág. 54) México: FCE

Fernández., A. S. (2009). *La formación de competencias de pensamiento histórico*. En A. S. Fernández., *La formación de competencias de pensamiento histórico*. (pág. 1). Clio & Asociados.

Pagés, J.(2010). *La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria*. En A. S. Joan Pagés Blanch, (pág. 284, 293).

Marín, L. V. (2016). *El desarrollo del pensamiento histórico a través de la enseñanza de una historia social y global*. En L. V. Marín, (pág. 23). Mérida, Yucatán, México.

Molina, G. y. (2014). *Retos para la historia del siglo XXI: Aprender a pensar históricamente*. (pág. 9). Florianapolis.

Piaget, J. (1978). *El desarrollo de la noción del tiempo en el niño*. En J. Piaget, *El desarrollo de la noción del tiempo en el niño*. México: Fondo de cultura económica.

Santisteban, P. y. (2010). *La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria*. En P. y. Santisteban, *La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria*. (pág. 284).

Seixas, P. (1996). *Historia para los niños pequeños. Teoría e Investigación en Educación Social*. (pág. 37)

Camargo, S. (2014). *Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios 2012 para la formación de maestros de educación básica*. En B. A. Siddharta Camargo, (pág. 8). México: Florianópolis.

LA COMPETENCIA ETNOGRÁFICA; UNA HERRAMIENTA IMPRESCINDIBLE EN EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA HISTÓRICA EN LOS ALUMNOS DE LA ESCUELA NORMAL DE ZUMPANGO

Nombre de los autores: Prof. Marcelino Jaime Godínez Avelino, gamj0206@yahoo.com.mx. Mtro. Gabriel Flores Bautista, gabriel.68@hotmail.com

RESUMEN

Hoy en día la formación inicial de docentes en las Escuelas Normales se ha tornado compleja, existe más exigencia; se solicita ahora que los maestros egresados de las normales sean altamente competitivos y que dominen las competencias propias de la docencia, entre las que se destacan, la competencia disciplinar, la competencia didáctica, la competencia de las tecnologías de la información; en este caso se hace énfasis en la competencia etnográfica como ese conjunto de herramientas que habilitan al estudiante de la Escuela Normal para observar, describir, interpretar y comprender la cotidianidad de los entornos históricos y educativos. Se visualiza la importancia del proceso formativo, dado que éste se va construyendo a partir de las múltiples experiencias que están vinculados tanto a la investigación como a otros aspectos de sus vidas, también se considera que uno de los aspectos sobre los que se ha prestado poca atención desde el ámbito investigativo tiene que ver con las experiencias de los docentes más allá de su escolarización; es decir, poner atención a los ambientes de aprendizaje no formal y que estos tienen que ver con sitios como museos, zonas arqueológicas, lugares diversos, conferencias, archivos, etc. Igualmente se analizan de manera general las condiciones de dependencia administrativa y curricular de las escuelas normales en su tarea formativa, destacando la importancia que tiene la mediación docente en el desarrollo de las competencias y sobre todo aquella que se vincula con la conciencia histórica.

Palabras clave: Formación inicial, competencias, etnografía, conciencia histórica, complejidad.

INTRODUCCIÓN

Las Escuelas Normales de México son las encargadas de la formación de docentes de educación básica, pues tienen el reto de hacer frente a los cambios que ha traído la modernidad y posmodernidad en donde sin duda operan las economías de mercado, las sociedades del conocimiento, las tecnologías de la información y las comunidades de aprendizaje, situación que se ha complejizado; porque ahora los perfiles de egreso de los normalistas se ha solicitado sean más exigentes:

(Araujo García, 2014, p. 24) En esta idea de formación “la caracterización de los nuevos perfiles ocupacionales incluyen requerimientos de especial aptitud para el trabajo en equipo sobre la base de la asimilación y el desarrollo de carácter funcional; para responder a tales requerimientos la formación de profesores desde la racionalidad oficial está encaminada a formar profesores que no sólo sean expertos en un tema, sino que además posean habilidades técnicas, estrategias teóricas y operativas para mostrar las competencias que generen los procesos de aprendizaje permanente en sus futuros docentes.

En este sentido cada Escuela Normal se ve en la necesidad de organizarse, de tal manera que tenga la posibilidad de ofrecer espacios de aprendizaje a los alumnos insertos en la formación inicial, cabe decir que, las normales tienen características peculiares y tal vez condiciones adversas que hacen complejo el proceso de formación de docentes; una peculiaridad es que su administración y sistema de gestión académica no es autónomo, es decir, dependen de una instancia central desde donde se establecen y norman las tareas curriculares y administrativas, haciendo que las Escuelas Normales se ajusten y circunscriban a lineamientos concretos en los ámbitos de la formación de docentes. (Araujo García, 2014, p. 22) Comenta que las normales son unas de las instituciones

encargadas de operar y objetivar las políticas educativas en la formación de maestros de la educación básica y esta condición difícilmente permite que se desarrolle la conciencia histórica en los futuros maestros.

(Araujo García, 2014, p. 24) Los maestros de las normales son quienes se encargan directamente de la formación de los profesores y quienes adoptan o modifican las orientaciones de la formación, mediante sus acciones, las cuales están inscritas en prácticas institucionales largamente construidas y que en ocasiones chocan con las prescripciones educativas. Las Escuelas Normales por tanto se convierten en el espacio donde convergen o divergen las prescripciones de la racionalidad oficial.

Sin embargo; Las Escuelas Normales al margen de la heteronomía, tienen la posibilidad de ejercer procesos de re-flexibilidad con la intención de identificar rutas de mejora académica y, que a pesar de la precariedad con la que desarrollan su función formativa, en algunas normales, es posible desarrollar en los alumnos normalistas competencias sólidas que les permiten enfrentar las problemáticas que en la educación básica persisten. Una de esas competencias es sin lugar a dudas la **Competencia Etnográfica**, porque permite al alumno develar significados y sentidos que se encuentra diseminados en la vida cotidiana de los entornos educativos y socioculturales. Justamente es aquí cuando el alumno normalista empieza a comprender que sus procesos formativos se relacionan con prescripciones y discursos oficiales, se empieza a dar cuenta también de la complejidad que impera en el entorno inmediato, de tal manera que, no puede comprender el tejido social que regularmente influye en las tareas educativas encomendadas.

En el presente texto se revisan de forma general las implicaciones de la formación inicial en la Escuela Normal de Zumpango, se presta especial atención en la descripción de la aplicación y desarrollo de la competencia etnográfica y su vínculo con el desarrollo de la conciencia histórica en los alumnos de la Escuela

Normal de referencia, de igual forma se revisan algunos teóricos que conceptualizan a la etnografía y la conciencia histórica, a fin de dar cuenta; primero de la importancia que tiene la competencia arriba citada y en segundo lugar la comprensión de las dificultades que se enfrentan en el desarrollo de la conciencia histórica en los estudiantes normalistas, en el entendido de que, el contexto inmediato a las instituciones educativas presenta un orden establecido, es decir, existen patrones que inducen o manipulan en su caso el desarrollo social, educativo y cultural de la población.

Así mismo se plantean **preguntas** de indagación y objetivos generales:

1. ¿Qué aspectos del enfoque etnográfico conocen y aplican los alumnos normalistas para comprender sus entornos históricos y educativos?
2. ¿Cuál es la relación del enfoque etnográfico y el desarrollo de la conciencia histórica?

OBJETIVOS:

1. Describir los aspectos del enfoque etnográfico que los alumnos utilizan para la adquisición de saberes y el desarrollo de la conciencia histórica.
2. Conocer la relación del enfoque etnográfico y el desarrollo de la conciencia histórica.

Para la construcción de éste trabajo, justamente se ha hecho uso del enfoque etnográfico con sus respectivas estrategias para la indagación de campo como han sido, registro de observación y la entrevista principalmente, así como también, se ha pretendido mirar el objeto de estudio desde dos teorías sociológicas, el interaccionismo simbólico y la fenomenología.

DESARROLLO

Es importante que el colectivo de Profesores de la Escuela Normal dialoguen, discutan y ejerzan su autonomía de gestión, es decir, que después de la discusión y el diálogo el conjunto de docentes defina y tome las mejores decisiones para ofrecer un marco de ambientes de aprendizaje que impacte en la formación de los futuros maestros.

En la Escuela Normal de Zumpango es tarea importante vislumbrar las implicaciones que tiene la formación de maestros, conocer, describir y comprender el proceso formativo representa un punto de partida necesario para todos los involucrados en el desarrollo de las competencias docentes.

(Serrano, 2015, p. 36) Comenta que el proceso formativo se va construyendo a partir de múltiples experiencias, que pueden estar vinculadas tanto a la escolarización como a otros aspectos de sus vidas; sin embargo uno de los aspectos sobre los que se ha prestado poca atención desde el ámbito investigativo tiene que ver con las experiencias de los docentes más allá de su escolarización, es decir, no recortando otras dimensiones de sus vidas.

Si bien, el proceso formativo que la Escuela Normal de Zumpango realiza o gesta, tiene que ser cuestionado, apelado, para que se clarifique y se torne en motivo de extrañeza y asombro por parte de todo el colectivo académico de esta Escuela Normal; es relevante comprender lo que implica la tarea de la Formación de docentes. Guillermo Michel citado en: (Perea & García Perea, 2005, p. 36) Dice que "La formación convierte a los hombres en hermeneutas", es decir, que los seres humanos somos verdaderos caminantes, peregrinos que en su largo andar logran comprender la vida, al mismo tiempo, entrelazan las múltiples rutas halladas en el deambular. En el caso de los alumnos normalistas, en su

caminar durante sus trayectos de formación formales y no formales se van agenciando capacidades, saberes y / o competencias, que en conjunto moldean una **conciencia** y que a la vez les permite adquirir una comprensión del mundo que les rodea e influye.

(Perea & García Perea, 2005, p. 44) La formación más que una función social de transformación basada en lo que se debe “saber-hacer” o del “saber –ser” que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico o, más generalmente, de la cultura dominante, es, el trayecto de vida, trayecto donde los seres humanos construimos posibilidades de ser.

Considerando que las interrelaciones o interacciones cotidianas que acontecen en las aulas y diversos espacios de la Escuela Normal; es tarea indiscutible de los formadores de docentes llevar a cabo procesos de reflexión constante, que hagan que la vida cotidiana de la escuela pueda mirarse desde otro posicionamiento ya sea cultural, teórico, epistémico, sociológico, psicológico, etc., de tal suerte, que pueda darse una mediación formativa efectiva sustentada en un marco con visión académica de los que influyen a diario en los procesos formativos, en estos términos de la mediación formativa, compete a los formadores de docentes acompañar a los estudiantes normalistas, para que se descubran en ese peregrinar y andar por la vida sentidos y significados que les lleven a comprender su estancia en el mundo de vida.

Una de las tareas importantes de los encargados de la mediación formativa, es la que se vincula con los saberes y la conciencia histórica, que los alumnos normalistas deben desarrollar durante sus trayectos formativos que tienen lugar en la Escuela Normal.

Davini, citado en (Ballesteros, 2016, pág. 15) Dice que en el campo de la formación de docentes se anexa un conjunto de tradiciones que integran distintas concepciones y acciones que fueron construidas a lo largo del tiempo, las cuales se institucionalizan e incorporan en su práctica; tales configuraciones constituyen las miradas epistemológicas,

saberes, conocimientos, tradiciones, rituales valores sobre el proceso educativo, que prevalecen y permean en el diseño y desarrollo de actividades que orientan la práctica educativa.

(Ballesteros, 2016, pág. 15) De igual forma dice: También hemos observado que a este proceso se suman los saberes, conocimientos, experiencias, trayectorias personales, significados y condiciones contextuales y culturales de los formadores y de los futuros profesores que orientan la formación en las normales y en las aulas de las escuelas de práctica, pues es precisamente ahí donde se incorporan y concretan y, donde se les permite tomar decisiones para coordinar las actividades de enseñanza y desarrollo de una serie de competencias didácticas.

Lo anteriormente dicho por Ballesteros resulta muy importante, porque es ahí en el seno de la Escuela Normal en vínculo directo con la Escuela de Práctica en donde tiene lugar una serie de interrelaciones o interacciones que dan sentido y van configurando su conciencia histórica y sus perfiles docentes normalistas, en este sentido, los saberes que se emanan de esas interrelaciones pasan a formar parte del conocimiento que van adquiriendo y con el que dan forma consciente al ejercicio cotidiano de su hacer docente.

Aquí deseo hacer énfasis en que regularmente todos los planes de estudio para la formación de docentes, en su diseño curricular, consideran trayectos formativos que tiene que ver con asignatura o cursos que se relacionan de manera directa con el trabajo docente, es decir, con las actividades propias del campo de la docencia en el que se suscitan procesos de suma importancia para la consolidación de las competencias de los futuros maestros.

(Ballesteros, 2016, pág. 18) Comenta que la observación, la práctica docente y la reflexión de la misma son tres dispositivos que tienen como propósito que el estudiante conozca y experimente en la realidad el trabajo del maestro; aprenda a resolver las dificultades que conlleva y analice valores y re-

signifique mediante un proceso reflexivo aquellos aspectos de la práctica que necesitan mejorarse.

Aquí surge el interés de la presente ponencia, que es el análisis y la reflexión de la **competencia etnográfica y su vínculo con la conciencia histórica** que el alumno normalista tiene que desarrollar desde que ingresa a la Escuela Normal, hasta que egresa de la misma, pues la reflexión y el análisis de las experiencias de práctica se convierten en un excelente insumo y medio para la comprensión y la posible transformación de la vida cotidiana de los centros educativos. Los alumnos normalistas necesitan de ciertos saberes etnográficos que les permitan conocer e interpretar el entorno en que se desenvuelven y poder actuar como consecuencia. Los saberes etnográficos tienen un origen social e histórico, y si son considerados válidos es porque son aprobados por cierto grupo social o comunidad epistémica, como les llama (Villoro, 1999).

Una de las aportaciones de (Tardif, 2004, pág. 13) al campo de la profesión docente es conocer que el profesor integra un conjunto de saberes alimentados desde diferentes fuentes, por lo tanto, es imposible comprenderlos sino están en estrecha relación con lo que son, hacen, piensan y dicen en los espacios cotidianos de trabajo. Son entonces resultado de una interacción entre el ego y el alter, o entre el yo y los otros (alumnos, profesores, padres, etc.), y entre lo que soy y lo que hago en un contexto específico. Estas interacciones le otorgan un carácter social.

Las competencias docentes y la conciencia histórica en la Escuela Normal, se van desarrollando de manera gradual, en la medida que, el alumno avanza en sus trayectos formativos, sus competencias se configuran de manera secuencial y a profundidad, según sea el recorrido en el que se encuentre. En especial, interesa describir la competencia etnográfica y su relación con el desarrollo de la conciencia histórica en los alumnos normalistas; la competencia etnográfica como una herramienta muy importante en su formación, porque le aporta elementos que le habilitan en describir escenas

de la vida cotidiana en términos de relaciones sociales y de poder, relaciones entre la familia y escuela, el Estado de la transmisión de contenidos, prescripciones curriculares y currículum oculto, entre otros elementos.

De acuerdo a algunas revisiones teóricas y empíricas, la competencia etnográfica en la Escuela Normal de Zumpango, se va fortaleciendo paulatinamente en la medida en que los semestres transcurren, es decir, los alumnos en los tres primeros semestres y quizás hasta el cuarto, se hacen valer del enfoque etnográfico investigativo, para conocer los entornos socioculturales en los que realizan sus prácticas, aplicando estrategias como registros de observación, entrevistas, notas de campo, fotografías, videos y no necesariamente sistematizan y analizan la información, ni mucho menos elaboran algún relato etnográfico o informe. Es hasta el quinto y sexto semestre en donde la competencia etnográfica toma más sentido, aquí los alumnos tienen más noción de las herramientas etnográfica y como consecuencia adquieren más conciencia del devenir histórico, empiezan ya a describir y explicar el orden de cosas establecido, desde el ámbito educativo, cultural, político, económico y social.

¿Para qué hacer etnografía?...

La etnografía hace referencia a la descripción de un grupo social, por lo tanto sirve para reconocer, analizar y comprender a cierto grupo en su forma de vivir, nos permite obtener elementos que no son vistos a simple vista, ya que no se llega a prestar la atención necesaria, es el instrumento para investigar y obtener nuevos conocimientos. (Ent. Alo. J.R. 23/03/2019).

Los estudiantes tienen claro que a través de la etnografía obtienen conocimientos relevantes de los contextos en lo que se insertan en sus prácticas, afirman también que, a través del dominio y aplicación del enfoque etnográfico pueden llegar a comprender el pasado y el presente de determinado grupo social, es decir, van configurando su conciencia histórica.

Su principal característica es que el etnógrafo participa, abiertamente o de manera encubierta en la vida diaria de las personas durante un periodo de tiempo, observando qué sucede, escuchando qué se dice, haciendo preguntas, de hecho, haciendo acopio de cualquier dato disponible que pueda arrojar un poco de luz sobre el tema en que se centra la investigación (Atkinson, 1994).

La etnografía tiene que ver con el trabajo o la manera de indagación que da pauta a una exploración descriptiva y un consecuente análisis teórico en particular de un grupo social.

En etnografía escolar es fundamental la participación prolongada del investigador en el contexto a estudiar estudiando el punto de vista de "los nativos". La participación prolongada permite crear relaciones cercanas que favorecen la recogida de unos datos fiables que, de otro modo, serían muy difíciles de lograr y de comprender. El etnógrafo necesita convivir con el grupo a estudiar durante periodos de tiempo continuados para comprender las interacciones que se producen entre sus miembros y poder dar cuenta fiel de las dialécticas relaciones que se producen entre las interacciones sociales y los significados que se construyen. (Serra, 2002).

Pareciera que la estancia de los alumnos normalistas en la Escuela de Práctica no es suficiente para describir y conocer ese contexto sociocultural, lo anterior invita a que se revise y analice la pertinencia de que los alumnos pudieran permanecer más tiempo como integrantes de esos grupo y así aplicar y desarrollar eficientemente la propuesta etnográfica -bueno- y recuperando lo de las dialécticas relaciones, quiere decir, que el estado de las cosas se transforma por los antagonismos y las contradicciones que entre sujetos se suscitan y evidentemente, amerita que se busque una ruta que de cuenta los nuevos significados que se han configurado.

¿Cómo hacer etnografía?

Primeramente observando aquello que nos llama la atención de un grupo y a partir de ello ir describiendo lo que se observa, después ir analizando e interpretando, haciendo entrevistas y registros (aunque es necesario comentar que para una buena etnografía, se necesitan muchos años de estudio). (Ent. Alo. J.R. 23/03/2019).

Los alumnos de la Escuela Normal de Zumpango, si bien es cierto, que dicen aplicar el enfoque etnográfico en sus tareas educativas, aún no dan cuenta con precisión de todo el recorrido metodológico que implica esta ruta o estrategia investigativa.

El planteamiento de interrogantes y propósitos dan dirección a las intenciones de la presente ponencia, así mismo determinan elementos conductores tanto teóricos, como metodológicos. De igual manera permiten la identificación de diversos obstáculos que los alumnos normalistas enfrentan al poner en práctica las herramientas etnográficas.

Como plantean (Atkinson, 1994) el etnógrafo tiene que "vivir en dos mundos simultáneamente, el de la participación y el de la investigación". El mundo de la participación implica tratar de "ser uno más" en el grupo, procurando interferir lo menos posible en el modo de vida de los sujetos estudiados. El mundo de la investigación supone, además de trabajo de despacho, no olvidarse de que uno es investigador y tiene que asumir cierta distancia con aquello que observa. Por ello, se habla de que el etnógrafo asume una identidad de "nativo marginal".

El trabajo en relación a la competencia etnográfica en la Escuela Normal, aún tiene mucho camino que transitar, como ya se dijo

en líneas anteriores, las evidencias dan cuenta de la falta de profundidad en los procesos y sistematicidad con la que se tendría que aplicar y desarrollar la competencia etnográfica, de igual manera, es importante señalar que en la idea de desarrollar la competencia etnográfica, entran en juego procesos de descripción reflexiva que dan cuenta del desarrollo de su conciencia histórica y que sin duda tiene que estar alentados por diversos ambientes de aprendizaje que la Escuela Normal propicie para sus alumnos.

(Serra, 2002) El etnógrafo debe generar una “descripción densa” que aborde las principales estructuras de significación. Esta “descripción densa” no consiste en un relato pormenorizado de todas las observaciones realizadas, sino de aquellas que al investigador le resultan más significativas para dar a conocer la realidad que ha estudiado, es decir, aquellas que sirven para contextualizar lo más posible los casos estudiados y comprender sus dinámicas culturales.

308 Cabe hacer mención que cuando el estudiante normalista a través de la etnografía es capaz de elaborar una descripción densa, en el entendido de que, ha identificado situaciones verdaderamente significativas que le permiten entender la realidad contextual, podríamos asegurar que está desarrollando su conciencia histórica, entendiendo a ésta como: “Una suma de operaciones mentales con las cuales los hombres interpretan la experiencia de evolución temporal de su mundo y de sí mismos de forma tal que puedan orientar intencionalmente su vida práctica en el tiempo” (Jorn, 2011).

En éste sentido se hace necesario que los alumnos normalistas entiendan y comprendan la metodología etnográfica, lo más apegada a los cánones etnográficos, para no distorsionar las posibles vías de la construcción del conocimiento, la idea es que los alumnos se vayan afianzando de las tareas que deben asumir en el rol de investigador etnográfico, especialmente son dos, que algunos teóricos de la etnografía consideran como las más destacadas; **El extrañamiento y el tratar de ser uno más.**

El extrañamiento guarda una estrecha relación con dos aspectos básicos: (1) el desarraigo de abandonar los espacios que habitualmente uno frecuenta, y (2) el afrontamiento de una situación desconocida, que además ha de ser examinada para ser comprendida. Pero además, el extrañamiento, ha de ser una actitud vital en el etnógrafo a lo largo de todo el proceso de investigación, no únicamente en los primeros momentos. Esta actitud guarda una estrecha relación con la capacidad del investigador para afrontar con sensación de asombro cada observación realizada, por vulgar, familiar o rutinaria que parezca a simple vista, pues profundizando en su significado puede resultar muy reveladora para la investigación en donde las organizaciones escolares van más allá de estructuras y funciones, en ellas, “todo habla”. (Woods, 1987).

La metodología etnográfica o trabajo de campo en los alumnos normalistas, representa un aspecto básico para su trayecto formativo, desde los primeros semestres aparece como parte de las mallas curriculares, sin embargo su aprendizaje debe darse no únicamente a través del análisis y discusión de sus aspectos metodológicos y teóricos, sino que, debe retroalimentarse en el campo, es decir, en los escenarios reales.

¿De qué manera realizamos la organización de la información que obtenes a través de tus datos empíricos?

De lo más general a lo más particular, es decir, anoto lo más importante de lo que observo y lo que necesita de más trabajo o de investigación, es colocarle una marca (como una característica, un círculo o un asterisco), anoto preguntas para después investigar. Recolecto la información que obtuve de las entrevistas, no hago interpretaciones de qué investigué, analizo, reflexiono, interpreto y presento. También construyo tablas de información, esquemas y gráficas. (Ent. Alo. A.B. 24/03/2019).

Hacer uso de la metodología etnográfica para la investigación educativa y sobre todo para la generación de conocimiento, implica desarrollar primeramente un cuerpo teórico y a la vez metodológico de los elementos que la componen, ponerla en práctica y realizar recurrentes procesos de reflexión y análisis de los hallazgos o resultados.

Los datos empíricos rescatados para la elaboración de esta ponencia, no dan cuenta de un rigor y sistematización en el uso de una ruta metodológica para la investigación etnográfica; queda evidente que la competencia etnográfica tiene que fortalecerse, se aprecia la necesidad de definir rutas de acompañamiento más efectiva, en donde los alumnos normalistas tengan la oportunidad de transitar a través de sus trayectos formativos con suficientes elementos teóricos y metodológicos.

CONCLUSIONES

De manera general, los estudiantes normalistas, tendrían que transitar por ciertos momentos en la aplicación y desarrollo de la competencia etnográfica, ellos son: **Trabajo de campo**, en esta etapa básicamente se recoge la información con la que se trabajará posteriormente realizando los pertinentes análisis, aunque, como es evidente, ya muchos de estos análisis (reflexiones, interpretaciones, etc.) se van produciendo a la par de la recogida de datos. Las principales técnicas de recogida de información en etnografía son tres: la observación participante, la entrevista y el análisis documental. No obstante, en función del estudio pueden además emplearse otras, y conviene señalar que estas técnicas deben contribuir a un fin básico: la triangulación de perspectivas, análisis de datos, el etnógrafo o estudiante recoge gran cantidad de material de diversas fuentes, en diferentes soportes, y necesariamente debe hacer uso de él, en éste proceso tienen lugar otros procedimientos como: una selección, reducción y organización de los datos. **Reflexión analítica sobre los datos**. La reflexión que es fundamental para la organización y selección de los mismos. **Selección, reducción y organización de los datos**. En

este momento es preciso “apartar”, lo que es importante para el estudio de aquello que no lo es. Por su parte, reducir los datos no es una tarea sencilla, tiene que ver con dejar de lado gran cantidad de información. **Categorización de los datos**. Es dar sentido a los datos recogidos, se construyen categorías explicativas para dar significados más a lo que se ha recolectado. La identificación de categorías es un elemento central en el proceso de análisis, también permiten llegar a construir conclusiones en la indagación etnográfica y como consecuencia relaciones entre las unidades de significado, es decir, se develan significados y sentidos ocultos en la vida cotidiana. Finalmente se elabora un **Informe Etnográfico**: que se vincula con una estructura y un estilo para su redacción, el informe precisa de tiempo para su elaboración y por añadidura irá apareciendo la conciencia histórica.

A groso modo se han esbozado los elementos que tienen que ver con una ruta a seguir para el desarrollo de una indagación etnográfica y su vínculo con la conciencia histórica y que a la vez, permitido detectar las omisiones en el proceso formativo de la competencia etnográfica de los alumnos de la Escuela Normal de Zumpango.

Los alumnos de la Escuela Normal de Zumpango no conocen a profundidad los aspectos del enfoque etnográfico, tienen problemas en el análisis, organización y sistematización de datos, y por consecuencia en la identificación de categorías relevantes, así mismo, no se logra construir un informe consistente.

La mediación formativa impacta de manera favorable o no en el desarrollo de las competencias de egreso y de la configuración de la conciencia histórica de los estudiantes normalistas, así mismo, éstos requieren del acompañamiento académico que la Escuela Normal tenga la posibilidad de diseñar, de acuerdo a sus condiciones.

La competencia etnográfica representa especial atención para su desarrollo, porque ésta detona el desarrollo de la conciencia

histórica y procesos investigativos que fortalecen en general a la formación inicial.

La competencia etnográfica que se desarrolla y aplica en la Escuela Normal de Zumpango, es preciso sea fortalecida a través de procesos de habilitación permanente.

REFERENCIAS

Araujo García, A. (2014). *Orientaciones y Prácticas en la Formación de Profesores de Educación Básica 1975-2010*. Toluca, México: ISCEEM, Talleres Gráficos Santa Bárbara, Toluca, México.

Atkinson, M. H. (1994). *Etnografía Métodos de Investigación*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Ballesteros, Z. R. (2016). *Salvar el Pellejo Saberes docentes para, en y desde la práctica*. México: Newton.

Castelló, M. (. (2007). *escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. España: Graó.

Escalante Bravo, M. G. (2018). *Investigación educativa del profesorado: Aprendizaje, enseñanza, inclusión y tutoría*. México: Ediciones del Lirio.

Habermas, J. (1993). *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. México: REI México.

Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid, España: Morata.

Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. España: Paidós.

Jorn, R. (2011). Conciencia histórica. *Jorn Rusen y la conciencia histórica*, 58.

Jurgenson, J. L.-G. (2013). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.

Lozano Andrade, I. (2017). *Teoría y práctica en la formación docente. Una mirada sociológica*. México: Newton Edición y Tecnología Educativa.

Lozano Andrade, I. y. (2013). *Procesos Formativos y prácticas de los formadores de docentes*. México: Díaz de Santos.

M., L. D. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. España: Morata.

Mercado Cruz, E. (2007). *El oficio de ser maestro: Relatos y reflexiones breves*. México: Colectivo cultural de Nadie/ ISCEEM División Ecatepec.

Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud. (2001). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Perea, M. D., & García Perea, M. D. (2005). *Formación Concepto Vitalizado por Gadamer*. México: Castellanos Editores.

R., T. S. (2013). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.

S., D. N. (2013). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.

Secretaría de Educación Pública. (2018). *Escuelas Normales. Estrategias de fortalecimiento y transformación*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2018). *Orientaciones curriculares para la formación inicial*. México: SEP.

Serra, C. (2002). Etnografía escolar de la educación. *Revista en educación*, 165-176.

Serrano, F. D. (2015). *La FORMACIÓN INICIAL COMO DETERMINANTE DEL QUEHACER Y SER DOCENTE, Y SU RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS*. México: Instituto Universitario Anglo Español.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Villoro, L. (1999). *Crear, saber, conocer*. México: Siglo XXI.

Woods, P. (1987). *La Escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, España: Paidós.

Zabalza, M. Á. (2011). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid, España: Narcea, S.A. de ediciones.

UNA MIRADA AL MUNDO COTIDIANO Y A LAS ACTIVIDADES DE LOS ABUELOS Y LAS ABUELAS DE LOS NIÑOS DE LA ESCUELA PRIMARIA "HERMENEGILDO GALEANA" SANTA ANA TLAPALTILÁN, TOLUCA

Gloria Gutiérrez Romero, gloriagtez.13@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo aborda la temática de la realidad cotidiana, con la finalidad de explorar ¿desde dónde el niño interpreta la realidad cotidiana de los abuelos y su entorno social? Se empleó la metodología de Abric (2001) su proceso integra dos técnicas de las representaciones sociales, la primera que es interrogativa, la cual se contestó por medio de un dibujo, con los elementos del núcleo central que es el abuelo, la abuela y el periférico; son los objetos y el entorno en lo que ellos llegan a interpretar y, la segunda técnica es la asociativa que es evocar y explicar verbalmente los cambios que se han dado en las actividades a través del tiempo y en el espacio social. Este procedimiento se aplicó en un grupo de 23 alumnos que cursan el tercer grado de primaria. En la interpretación de su mundo cotidiano, en donde el niño percibe, concibe y vive, la realidad de su entorno social y en lo espacial como la temporalidad; los niños valoran el trabajo de los abuelos y evocan un entorno social y cambiante. La actitud de los alumnos fue de interés.

Palabras clave: vida cotidiana, actividad cotidiana, representaciones sociales, espacial y temporal.

INTRODUCCIÓN

En este artículo se pretende describir, cómo el niño interpreta la realidad a través de la vida cotidiana, por lo que este estudio se posiciona a los alumnos como seres activos de la cotidianidad y en su entorno familiar y social.

Pilar Gonzalbo menciona que varias ciencias estudian la vida cotidiana, expone que la “vida cotidiana enlaza con la antropología al buscar formas de comportamiento, creencias, actitudes y valores compartidos, correspondientes a lo que se llamó representaciones colectivas. Sociólogos y antropólogos hablan de sistemas de creencias o formas de pensamiento” (Gonzalbo Aizpuru, 2006, pág. 2).

En este estudio se tiene el enfoque de la cotidianidad, en las actividades que se realizan con frecuencia, proyectando y fomentando transversalmente valores y prejuicios, que en ocasiones las personas justifican sus comportamientos, tal como, el respeto, la religión, las creencias, costumbres y hábitos. Por lo que el niño no es ajeno a este contexto social, él está inmerso como un sujeto vivo con experiencias y vivencias de la vida, en donde asume y concibe estos comportamientos notables en su esfera real.

Este artículo tiene como objetivo describir cómo el niño está percibiendo y viviendo su mundo, por lo que, se explorarán sus percepciones de la realidad social y espacial, a partir de la pregunta ¿Desde dónde mira e interpreta el alumno, la realidad cotidiana de los abuelos y su entorno social?

La Real Academia Española, expone que la interpretación: es explicar acciones, dichos sucesos que pueden ser entendidos de diversas formas, por lo que estas interpretaciones no son abstractas, están conectadas a las experiencias vividas, por lo que se puede representar por una imagen o dibujo. Esto quiere decir que los niños al interpretar su vida cotidiana, se puede valer de una imagen o dibujo, expresando o representando lo que él entiende de lo cotidiano.

En cuanto a la palabra representación para los autores Pozo y Rodrigo (2014, pág. 8) la definen como: “un modelo mental se define como una representación episódica que incluye personas, objetos y sucesos enmarcados en unos parámetros espaciales, temporales, intencionales y causales muy similares a los utilizados para codificar situaciones reales.

La metodología se aplicó con un grupo de 23 niños y niñas de tercer grado de primaria, en la escuela “Hermenegildo Galeana” ubicada en la comunidad de Santa Ana Tlapaltitlán, municipio de Toluca.

El presente estudio está estructurado de la siguiente manera: en la primera parte se habla de la vida cotidiana del hombre que participa en lo cotidiano, como las rutinas horarias de aseo, las necesidades fisiológicas y alimentación en un contexto determinado en el tiempo y en el espacio, en el segundo apartado se presenta información de las representaciones sociales y la metodología del autor Abric (2001) y en la tercera se expone el procedimiento de la metodología que contemplan dos aspectos la primera corresponde a la técnica interrogativa y la segunda técnica asociativa, anexando los observables que realizaron en el proceso de estas técnicas, en la cuarta parte se exponen los hallazgos de este estudio con el apoyo de la metodología, en el quinto apartado se presenta las conclusiones del presente estudio y por último se integran las referencias, de las que se apoyó para realizar este artículo.

ANTECEDENTES

Los niños de tercer grado de primaria están en una edad de entre ocho y nueve años, edad donde ya tienen su propio razonamiento de lo que ven y viven en la vida cotidiana, mediante el entorno en que se desenvuelven y, que en ocasiones en la escuela se fragmenta o se ignoran las experiencias de los alumnos.

El explorar en los niños y niñas ese conocimiento informal o cotidiano que se da en lo individual, a partir, de las relaciones sociales, con los objetos y la comunidad, para conocer cómo el niño percibe y vive la vida cotidiana.

Se quiere explorar si el niño puede plasmar las actividades de la vida cotidiana a partir de la convivencia y las relaciones familiares, como el contexto, con la finalidad de indagar más sobre cómo el niño está percibiendo su mundo o entorno, con la pregunta ¿Desde dónde mira e interpreta el alumno la realidad cotidiana de los abuelos y su entorno social?

Por lo que las representaciones sociales constituyen un conocimiento práctico, de sentido común, que nos permite comprender y explicar los hechos y las ideas de nuestro mundo, responder a las preguntas que éste nos plantea, establecer nuestra posición en relación con los fenómenos, acontecimientos, objetos y comunicaciones, y de esta manera, dar sentido a nuestro entorno y a los hechos que ocurren, participando en la construcción social de nuestra realidad (Mazzitelli & Aparicio, 2010).

Para rescatar las representaciones sociales del niño y de la niña se trabaja la metodología del autor Jean Claude Abric (2001, citado por Mazzitelli y Aparicio, 2010) que plantea la necesidad de identificar los elementos constitutivos de la representación, la organización de los mismos y la identificación de su núcleo central y elementos periféricos (pág. 11).

Este autor agrupa las técnicas de recolección de datos en dos tipos: las técnicas interrogativas (entrevista, cuestionarios, dibujos y soportes gráficos, etc.) y las técnicas asociativas (evocación con asociación libre y jerarquización), resaltando los beneficios del uso de éstas últimas ya que se cimientan sobre una expresión verbal más espontánea, menos controlada y, en consecuencia, más auténtica, reduciendo las dificultades o limitaciones de la expresión discursiva y favoreciendo un rápido acceso a los elementos que conforman el universo semántico del objeto estudiado por el carácter espontáneo y, en consecuencia, proyectivo de la producción.

Esta investigación se llevará a cabo con los alumnos de la Primaria "Hermenegildo Galeana", la escuela está ubicada en la comunidad de Santa Ana Tlapaltitlán, pertenece al municipio de Toluca,

México, es una población lugareña, se conoce como el pueblo de "Santana", en cierta forma, existe en ellos una identidad propia, producto de su historia, de sus costumbres, su orgullo nacionalista, de su pasado prehispánico. Se considera un pueblo tradicionalista en las festividades tanto religiosas como culturales, la mayoría de la población cuenta con los servicios públicos, así mismo se ubica en una zona industrial y hotelera.

Cabe señalar que se han realizado varios estudios en relación a la vida cotidiana y concuerdan en su postura en decir que es un campo que se da en la convivencia, con un grupo, que están presentes las actitudes colectivas y se da en un efecto de cotidianidad con carácter social.

La vida cotidiana

La vida cotidiana es una realidad social que se da en un tiempo y en un espacio social, involucrando a las personas como puede ser su vida privada o como un grupo social, la cual está inmersa en varios elementos de la vida, como las costumbres, las necesidades y lo económico.

Como lo menciona Gonzalbo (2006, pág. 9) "en el estudio de la vida cotidiana apreciamos que son precisamente las creencias las que determinan formas de comportamiento; y podríamos hablar de mentalidades, si no pareciera necesario matizar la diferencia que sugiere un mayor alcance a la mentalidad, como aquel complejo de ideas que comparten los individuos de cualquier nivel en una misma sociedad y en determinada época".

El niño y la niña va percibiendo esa cotidianidad a través de la convivencia y la repetición de las rutinas que se realizan a diario, son cotidianas como "las necesidades fisiológicas, las rutinas horarias de aseo y alimentación, pero no quiere decir que sean invariables, sino que también reciben la influencia de los cambios sociales y por eso evolucionan, lo mismo que cambian las rutinas individuales o familiares al pasar del espacio doméstico al escolar, o laboral o social (Gonzalbo Aizpuru, 2006, pág. 12).

La vida cotidiana tiene una intervención importante en el sujeto, se puede ir formando a través de “la educación, sea formal o informal, pública o privada, familiar o comunitaria, es el medio por el que se asumen valores y prejuicios que justifican formas de comportamiento. Desde las reglas de urbanidad hasta el patriotismo, el respeto al poder, la devoción religiosa o el aprecio del dinero, se aprenden a lo largo de la vida; y dado que toda la vida es aprendizaje, también se aprende, a costa de la experiencia, a desechar valores o rechazar prejuicios” (Gonzalbo Aizpuru, 2006, pág. 11)

La indagación nos lleva a comprender que la vida cotidiana no está desligada en el aspecto de tiempo y espacio, por lo que en la vida cotidiana hay una temporalidad y un lugar específico con sus propias características.

El tiempo y el espacio en la actividad cotidiana

Las experiencias pedagógicas se adquieren a partir de la vida cotidiana con las rutinas, la cotidianidad, los acontecimientos y las relaciones sociales que se dan en un tiempo y en un espacio social.

Y bien lo menciona Pagés basándose en:

“La primera gran obra sobre la percepción del tiempo y la construcción de las nociones temporales en la infancia es la Piaget (1978). Piaget organizó por primera vez una teoría global de desarrollo del concepto de tiempo en el aprendizaje humano, a partir de tres estadios, que corresponden al tiempo vivido, al tiempo percibido y al tiempo concebido, que también se han interpretado como tiempo personal, tiempo social y tiempo histórico. En la actualidad se ha recuperado su visión constructivista del aprendizaje, pero se ha criticado un cierto mecanicismo a la hora de plantear la adquisición de la temporalidad a una edad determinada” (Pagés Blanch & Santisteban Fernández, 2010, pág. 4).

El alumno en su esfera de la realidad, un aspecto importante es el tiempo como lo percibe, concibe y vive, a través de lo que él realiza en lo cotidiano, lo expone en un tiempo relativo en su contexto social y natural.

Así mismo Rodrigo (1997 citado por Castorina, Barreiro y Toscano 2001) al espacio lo entiende como un escenario: “ [...] un entorno espacio-temporal que contiene un rico entramado de personas con intenciones, motivos y metas, que realizan actividades y tareas significativas para la cultura y que, siguiendo determinados formatos interactivos y tipos de discurso, “negocian” un representación compartida del contenido de las mismas” (pág. 6),

Como lo exponen los autores, son aspectos o elementos que el investigador debe tener claro, que no se pueden deslindar uno del otro, porque están inmersos a la realidad y a la cotidianidad, y que la vida cotidiana es un parámetro de estudio para cualquier disciplina.

Así mismo para Matozzi (1988 citado por Pagés y Santisteban) “los conceptos temporales actúan como organizadores cognitivos, tanto en los acontecimientos de la vida cotidiana como en el proceso de comprensión de la historia” (2010, pág. 6).

Es una interacción constante con las personas y el contexto, es decir que el comportamiento humano no se da por sí solo o individual, sino en esa interacción del entorno social, cultural, religioso, valores, ideologías, así mismo en cualquier época.

La realidad que están viviendo los alumnos, es lo que va a llevar a tener una serie de ideas o interrogantes y que estas se van modificando a través del tiempo, el espacio social, natural y en la vida misma.

Las representaciones sociales

El niño y la niña a esta edad de ocho y nueve años, es más sociable y se percata de lo que hay en su contexto, hacen cuestionamientos, el ¿por qué de las cosas? en donde las respuestas se las da por sí solo o por los adultos que le rodean, sean correctas o erróneas, como nos menciona Piaget el niño tiene mayor capacidad para entender las situaciones de la cotidianidad, esto con las relaciones familiares. "Cuando las formas egocéntricas de casualidad y de representación del mundo, es decir las que están calcadas sobre la propia actividad, comienza a declinar bajo la influencia de los factores" (Piaget, 1967, pág. 66). Estos factores pueden ser sociales como: creencias, cultura, religión, costumbres y/o opiniones.

En cuanto a la percepción toma sentido la experiencia pedagógica de lo que aprecia y vive en el entorno, resaltando esa parte social de convivencia familiar y social. "En relación con el conocimiento cotidiano, podemos decir que es un conocimiento que involucra un conjunto de ideas que las personas tienen sobre los fenómenos" (Mazzitelli & Aparicio, 2010) sociales como naturales y que entienden de manera vinculada con su representación cotidiana.

Lacolla (2005, pág. 4) la representación social tiene algunas características fundamentales:

- Siempre se constituye como la imagen, o alusión de un objeto, persona, acontecimiento, idea, etc. y por eso se la llama de este modo, ya que lo representa.
- Tiene un carácter simbólico y significativo. La representación como imagen, concepto, etc. no es una mera reproducción del objeto ausente, sino que es una construcción, donde el sujeto aporta algo creativo. Por lo tanto, puede afirmarse que tiene un carácter constructivo, a la vez que resulta medianamente autónomo y creativo.

La representación social, los alumnos la realizaron a través de un dibujo en donde Gómez Molina (1995:17 citado por Muntsa Calbo, 2010) "establece siempre como la fijación de un gesto que concreta una estructura, por lo que enlaza con todas las actividades primordiales de expresión y construcción vinculadas al conocimiento, a la descripción de las ideas, cosas y los fenómenos de interpretación basados en la explicación de su sentido por medio de sus configuraciones" (pág. 2)

A esta edad de ocho y nueve años el dibujo, es algo creativo, expresivo y representativo, que permite al niño tener esa libertad de interpretar la vida, como lo está percibiendo y viviendo, por lo que cada alumno tiene su propia perspectiva del entorno en que se desenvuelve.

Procedimiento

Esta metodología de Jean Claude Abric (2001 citado por Mazzitelli y Aparicio, 2010) integra dos técnicas de las representaciones sociales, la primera que es la técnica interrogativa; se expuso la siguiente pregunta en el grupo ¿Qué actividades cotidianas realizaban tu abuelo y abuela cuando eran jóvenes?, se les dio la consigna que la contestaran por medio de un dibujo.

Esta técnica interrogativa permite identificar en los niños, cómo interpretan el mundo cotidiano a través de dos elementos que es el núcleo central (el abuelo y la abuela) y los elementos periféricos (su entorno y los objetos) a través del tiempo.

La segunda técnica es la asociativa que es evocar y explicar verbalmente los cambios que se han dado en las actividades a través del tiempo y en el espacio social, realizando la pregunta ¿Qué cambios han observado en las actividades que realizan su abuelo y su abuela?

Esta técnica favoreció para que los niños y las niñas evocaron sus ideas en cuanto al cambio social, en forma verbal facilitando su expresión de las experiencias que tienen en el entorno cotidiano, que han percibido, vivido y concebido, a partir de las actividades cotidianas del abuelo y la abuela.

Actividades cotidianas de las abuelas

La mesa y la comida, en el hogar



Sembradío de fresas, en el contexto natural



Cuida a los bebés, servicio particular



En el cuadro uno muestra el nivel de interpretación de los autores, de los dibujos, de las abuelas respecto a su vida cotidiana, se observan distintos espacios, de igual manera en el cuadro dos interpretan su espacio laboral.

El niño logra interpretar la actividad con los objetos que utiliza la abuela en la interpretación del espacio social

Centro de Salud, servicio a la comunidad



Hace zapatos, espacio específico



El símbolo de la Cruz roja, en el contexto del trabajo



Actividades cotidianas de las abuelas

Venta ambulante, en el entorno libre



El niño logra interpretar la actividad con los objetos que utiliza la abuela en la interpretación del espacio social

Hace tortillas, para comer, hogar



Figura 1 Representación de actividades cotidianas de las abuelas rescatada en la primera técnica interrogativa, por niñas y niños de tercer grado de la primaria "Hermenegildo Galeana" ubicada en la comunidad de Santa Ana Tlapaltitlán, municipio de Toluca, México.

Actividades cotidianas de las abuelas

Vende tamales en la calle



Compone llantas ponchadas



Chofer en la Ciudad



Las medallas, símbolo de ganador



Compone carros



Arregla relojes



El tiempo de cronológico
y la necesidad fisiológica
de comer



El carruaje de época



Trabaja en una empresa



Hace casas



Figura 2. Representación de actividades cotidianas de los abuelos rescatada en la primera técnica interrogativa, por niñas y niños de tercer grado de la primaria "Hermenegildo Galeana" ubicada en la comunidad de Santa Ana Tlapaltitlán, municipio de Toluca, México.

CAMBIOS		
Entorno	Antes	Ahora
Personas	Las mujeres no trabajaban	Se le da la oportunidad de trabajar Mis abuelos todavía son jóvenes.
Vestimenta	No usaban zapatos Su ropa era vieja	Ya tienen zapatos y su ropa no es vieja.
Comunidad	Los caminos eran de tierra Había árboles Había una presa	Son carreteras. Hay oficinas. Hay restaurantes. Las calles están pavimentadas. Hay escuelas mejoradas. Hay empresas como Nestlé, Bosch, Chrysler, chocolate abuelita, tienda de Liverpool, hay cine, venden ropa y el Patio de Toluca.

CAMBIOS		
Entorno	Antes	Ahora
Actividades económica	Solo plantaban utilizando la yunta. Cosechan maíz. Agricultura. Ganadería. Mi abuelita sembraba fresas en su terreno. Mi abuelita hacía zapatos.	Hicieron empresas Cosechan maíz, para trabajar la tierra usan tractores. Hay más trabajos en las fábricas Se dedican a vender (comercio). Mi abuelo es deportista y ha ganado muchas medallas. Mi abuelito es carpintero hace mesas. Mi abuelito es comerciante, porque vende tamales en la esquina de mi casa.
Transporte	Era en caballos o burros. Utilizaban las carretas para transportar animales, maíz, vegetales, muertos.	Carros. Camiones.

CAMBIOS		
Entorno	Antes	Ahora
Tecnología	<p>Las fotografías eran blanco y negro.</p> <p>No existía la tecnología.</p>	<p>Hay la tecnología, pero no debieron sacrificar a la naturaleza.</p> <p>Quitaron los árboles, las plantas.</p> <p>Sacaron a los animales de su zona para hacer fábricas y empresas.</p> <p>Las fotografías son de color.</p> <p>Los cambios han sido muy buenos, han ayudado a mejorar la ciudad mucho, hay fábricas, teléfonos, computadoras, tabletas.</p> <p>Hay máquinas que hacen todo y ya no necesitan a los trabajadores.</p>
Casas	<p>Eran de piedra y adobe.</p> <p>Eran de madera.</p>	<p>Son de cemento.</p> <p>Son de ladrillo.</p>

Figura 3. Ideas expresadas en la técnica la asociativa, en los cambios sociales en el espacio y en el tiempo, por los alumnos de tercer grado, de la primaria "Hermenegildo Galeana" ubicada en la comunidad de Santa Ana Tlapaltitlán, municipio de Toluca, Méxi

En las interpretaciones que realizaron los niños y niñas, en el cuadro logran situarse en el tiempo que ellos perciben como el pasado y el presente, como dice Pagés, corresponde al tiempo que ellos viven, conciben y perciben de su realidad cotidiana, dejando ver cómo los alumnos están visualizando el presente con el futuro, con la propia tecnología que ellos conocen.

Así mismo dejan ver que los alumnos tienen un cierto conocimiento empírico sobre su contexto, contemplando el espacio y el tiempo. Este conocimiento lo van adquiriendo transversalmente por los padres, abuelos, familiares y la comunidad en general, así como, también de algunos contenidos formales.

Esto se observa en los dibujos que realizó cada alumno, interpretando a partir de su experiencia el contexto, el espacio y el tiempo de las actividades que realizan sus abuelos.

Por lo que, en las actividades de las abuelas, se observan pocas a comparación de las actividades de los abuelos, esto porque las abuelas sus actividades van más enfocadas a las actividades del hogar (hacer comida).

La técnica asociativa favoreció para que los alumnos expresaran libremente, los cambios que han percibido en el espacio social y natural, tomando como escenario la vida cotidiana de los abuelos. De la misma forma se situaron en el tiempo pasado y el presente, percibiendo los hechos que nutren los cambios sociales.

Este proceso metodológico fue práctico y digerible para el docente y los alumnos, en el que mostraron interés y participación en todo momento de las actividades realizadas.

Hallazgos en la metodología de Jean Claude Abric

Con la aplicación de esta metodología permitió a los alumnos de tercer grado visualizar y apreciar su entorno social y familiar, a partir de la convivencia con sus abuelos en la cotidianidad. También

se logró que expresaran cómo están concibiendo y viviendo su realidad y su tiempo, presentan un pensamiento más allá de lo infantil, se nota en las expresiones que realizan, en el que se percibe un criterio reflexivo.

En el procedimiento de la metodología que comprende dos técnicas la interrogativa y la asociativa; en la primera se realizó por medio de un dibujo, lo que permite hacer las siguientes descripciones.

- En el dibujo que realizaron los alumnos de la vida cotidiana de los abuelos, resaltan el valor del trabajo que realizan.
- También en el dibujo de las abuelas permitió al niño y a la niña ubicar el periférico de las actividades en el entorno social y los objetos que utilizan en la cotidianidad.
- Así mismo los niños a partir de la cotidianidad y de las relaciones sociales, va desarrollando esa percepción del tiempo en el antes y ahora, también de la hora cronológica asociado a las necesidades fisiológicas.

En la segunda técnica que es la asociativa, se integra de dos aspectos los cuales son: la evocación y la expresión verbal, por su facilidad de aplicación fue significativa, permitiendo que los alumnos se expresen en sus ideas en relación a los cambios que ha sufrido el espacio social y el entorno natural.

- En cuanto a la expresión verbal se rescató la valorización que realizaron en el cambio social y natural, encontrando ideas centradas sobre las transformaciones que se han originado a través del tiempo: el sacrificio de la naturaleza por la llegada de empresas.
- También la técnica permitió al niño expresarse verbalmente sobre los créditos que le dan a la tecnología, estos se pueden catalogar en favorables y no favorables.

Discusión y Conclusiones

Para concluir se puede ver la vida cotidiana, como la esfera de la realidad en donde se dan cambios sociales en lo cotidiano, en el tiempo y en el espacio, estando en permanente construcción. En el cual los alumnos consiguen tener una perspectiva, como un sujeto de cambio y de experiencias de su mundo real

Para Matozzi (1988) refiere que los conceptos temporales actúan como organizadores cognitivos en la cotidianidad, esto se nota en el niño cuando expresa en sus dibujos, esa percepción cognitiva del tiempo de antes y el de ahora, así mismo, se da el tiempo cronológico en la hora y en el hábito de cubrir las necesidades fisiológicas de la vida cotidiana.

En cuanto a la vida cotidiana Pilar Gonzalbo vincula con la antropología al buscar formas de comportamiento, creencias, actitudes y valores compartidos, se considera que el niño de ocho y nueve años, alcanza esa observación, en las actividades cotidianas, ese valor al trabajo, como fuente económica y de hábitos; así como su forma de comportamiento que son expresados en el entorno social.

También expresa Pilar Gonzalbo que toda vida es aprendizaje, que, a través de la experiencia y la convivencia en la cotidianidad, se va dejando huellas de valores, costumbres, tradiciones, hasta prejuicios en los alumnos. Lo que permitió a los alumnos evocar y expresarse verbalmente sobre el contexto social y natural, resaltando la tecnología en su mundo cotidiano. Para ellos la palabra tecnología les impacta por todas las transformaciones que se han realizado en los espacios sociales y naturales y que a partir de esa realidad el alumno las puede aceptar o rechazar.

Esta metodología de Jean Claude Abric (2001 citada por Mazzitelli) fue adecuada y pertinente para los niños de tercer grado de primaria, siendo procesos factibles de comprender y aplicar, lo

que favoreció el interés de los niños en participar en cada uno de las técnicas propuestas, rescatando las interpretaciones del mundo cotidiano.

Con esto se brinda una posibilidad de visualizar la enseñanza y aprendizaje a partir de las interpretaciones de su realidad, donde él, su familia actual, antepasados y su entorno, sean los protagonistas, y que el aula sea un escenario propicio para desencadenar los procesos pedagógicos en la línea de la historia.

REFERENCIAS

Castorina, J., Barreiro, A., & Toscano, A. (2001). Las representaciones sociales y teorías implícitas: una comparación crítica. *Educacao y Realidade*, 1-23. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/3172/317227040012.pdf>

Gonzalbo Aizpuru, P. (2006). Lo cotidiano y la historia. *En Introducción a la historia de la vida cotidiana* (págs. 1-17). Colegio de México. Obtenido de <https://www.jstor.org/stable/j.ctv47wf1b.4>

Gonzalbo Aizpuru, P. (2006). Lo cotidiano y las ciencias sociales. *En Introducción a la historia de la vida cotidiana* (págs. 1-17). Colegio de México.

Lacolla, L. H. (2005). Representaciones sociales, una manera de entender las ideas de nuestros alumnos. *Revista Electrónica de la Rede de Investigación Educativa*, 1-17.

Mazzitelli, C., & Aparicio, M. (2010). El abordaje del conocimiento cotidiano desde la teoría de las representaciones sociales. *Instituto de Investigaciones en Educación en las Ciencias Experimentales*, 1-17. Obtenido de <file:///C:/Users/HP/Downloads/2678-Texto%20del%20art%C3%ADculo-10128-1-10-20161205.pdf>

Muntsa Calbo, i. (2010). Dibujo didáctico. *CiDd*, 1-8.

Pagés Blanch, J., & Santisteban Fernández, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Scielo*, 1-29. Obtenido de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n82/02.pdf>

Piaget, J. (1967). *Seis estudios de psicología*. Cía Editorial: Ariel Seix Barral, S.A.

Pozo Muncio, J., & Rodrigo Rodríguez, M. (1 de Septiembre de 2014). Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento. *Infancia y aprendizaje*, 1-20. Obtenido de <file:///C:/Users/HP/Downloads/cambiocontenidoalrepresentacional.pdf>

EDUCACIÓN HISTÓRICA: REFLEXIONES PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS

Autora: Dra. Ma. Eufrocina Olivas Celis Ginacelis28@hotmail.com

RESUMEN

Este texto aborda la problemática de la educación histórica en la formación docente desde una doble perspectiva epistemológica. Por una parte, se refiere a la historia como conocimiento científico, y por otra, la que tiene que ver con la pedagogía de la disciplina. En el presente trabajo se hará en un primer momento, una revisión teórica-metodológica de los cursos de Historia y su Enseñanza I y II, así como La Educación en el Desarrollo Histórico de México I y II e Historia correspondientes al Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997 y 2018, respectivamente. Con esta se pretende abordar lo relativo a los propósitos, programas y características que con ambos se procuraba contribuir en la formación de los futuros maestros. Se hará un análisis comparativo que permita establecer fortalezas y debilidades de ambos planes y, especialmente, de los cursos relacionados con la disciplina de historia. Asimismo, se considerará lo relativo al peso académico que dentro de la malla curricular tenían ambos cursos, entre otros elementos. Con lo cual se evidenciarán las principales contradicciones entre lo que se dice en el discurso oficial y lo que se plantea para su aplicación práctica. En un segundo momento, se planteará una prospectiva de la historia que se debe enseñar en la educación normal para responder a las necesidades y retos de los futuros maestros que se requieren en la educación básica en el siglo XXI.

Palabras clave: Educación histórica, historia, formación docente, plan de estudios

INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos de historia, nos referimos a una disciplina en constante cambio, abierta a debates y la generación de nuevos conocimientos que abordan los complejos procesos humanos que han tenido lugar en el pasado pero cuyas huellas y registros impactan el presente. En este sentido afirmamos que la historia es la ciencia de los hombres en el tiempo. Pero también como describe Honsbawm (2006). Que la historia transforma al pasado en un mundo para viajeros pues el epicentro de esta disciplina es el cambio más que la permanencia. “La metáfora de la historia no es ni el roble ni la secuoya, sino el ave migratoria”. Es importante diferenciar la historia como conocimiento construido y validado por la comunidad de los historiadores, de la historia como proceso social y aún de la memoria histórica, definida aquí como la historia recordada por los colectivos humanos.

En este contexto, han sido pocos “Los combates por la historia” que se han librado. Según Lee y Ashby (2000). En la Gran Bretaña en los debates sobre la historia como materia de enseñanza, en los años sesentas la controversia se centró en los contenidos; es decir, el eje de los debates fue qué hechos o procesos incluir en los planes y programas de estudio, mientras que para los noventas, la cuestión se había desplazado hacia la historia como disciplina científica, en otras palabras el debate era en torno a la historia como una forma específica de conocimiento con su propia lógica, nociones, problemas, evidencias y validación.

DESARROLLO

La historia transitó de un índice de procesos y/o acontecimientos memorables a otra centrada en el aprendizaje y aplicación de categorías y nociones analíticas susceptibles de ser aplicadas para comprender sus propios objetos de conocimiento. Así, se pasó

de la pregunta ¿Qué contenidos históricos deben abordarse en la escuela? a ¿Cómo lograr que en la escuela se aprenda historia como una forma de conocimiento específico?

Recientemente, de acuerdo con Seixas y Peck (2008). Osborne ha identificado tres formas que la educación histórica ha adoptado a través del tiempo: la primera se centra en transmitir la narrativa de la construcción de la nación; la segunda se enfoca en el análisis de los problemas contemporáneos en un contexto histórico; y la tercera toma a la educación histórica “como el proceso por el cual los estudiantes llegan a comprender la historia como una manera de investigar desde la disciplina (histórica) y por lo tanto aprenden a pensar históricamente” (Osborne, 2006: p. 107).

Los debates públicos en México sobre la historia situada en las aulas corrieron por dos vías paralelas. Por una parte, algunos actores seguían discutiendo los contenidos de un largo índice cronológico. Por otra, la académica sustentada en investigadores como Lerner, Galván, Lamonedá, Frida Díaz Barriga y Sánchez Quintanar. Quienes abordaron cuestiones que se referían a la enseñanza y aprendizaje de la historia, a la construcción del conocimiento histórico por alumnos y docentes, a la reestructuración del currículum de historia y a la enseñanza tanto en los libros de texto, como en la currícula en diversos momentos históricos.

Recientemente las investigaciones se situaron en los puntos nodales de la educación histórica al considerar las prácticas docentes basadas en el conocimiento de la disciplina y recursos metodológicos, así como en los conocimientos ya consolidados sobre el desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica Plá (2005). Camargo (2008). Arteaga y Siddharta (2009-2011). Estas investigaciones, demostraron la poca utilidad de una historia que tiene como epicentro la enseñanza en la que privan la reproducción de datos, la cronología y la narrativa basada en los libros de texto como única referencia.

La historia en las aulas como problema: retos y alternativas

En este contexto, situar la historia en las aulas como una disciplina que dispone de un lenguaje y lógica propia hace uso de herramientas y recursos específicos para generar nuevos conocimientos implica dilemas que debemos atender. Como señala Wineburg (2001).

“Más allá de los titulares morbosos y las mentiras angustiantes, debemos hacernos la siguiente pregunta: ¿En qué contribuye la enseñanza de la historia a una sociedad democrática? o como Leinhardt dijo, ¿En qué contribuye la historia a la alfabetización social? ¿Qué formas de pensamiento, escritura y cuestionamiento se perderían si elimináramos la materia de historia del currículo?” (p, 9).

Congruente con estas cuestiones han surgido diversos esfuerzos de investigación que nos invitan a repensar teóricamente procesos que en el pasado hicieron parte de lo que se conoció como enseñanza, didáctica, aprendizaje o historia escolar. Esta reformulación implica la necesidad de centrar el debate en los procesos de aprendizaje, más que en la tarea de “enseñar”; en la interdisciplina, más que 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. Bajo esta lógica, autores como Wineburg, Lee, Carretero, Sánchez Quintanar, Seixas, Arteaga y Camargo han llevado a cabo investigaciones que intentan descifrar los complejos procesos que permiten a los sujetos adquirir conciencia histórica e internalizar las claves del pensamiento histórico.

Conciencia histórica

La conciencia histórica, como lo propone Quintanar (2006) implica:

- La noción que todo presente tiene su origen en el pasado.

- La certeza de que las sociedades no son estáticas, sino que cambian y se transforman de manera constante y permanente por mecanismos intrínsecos.

- La noción de que, en esa transformación, los procesos pasados constituyen las condiciones del presente.

- 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.

- 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, 28).

Por su parte Fontana (2008), señala que los docentes de historia, entre quienes se incluye, sostiene que:

“Nuestra función(...) no debe ser la de inculcarles a nuestros alumnos una serie de verdades establecidas sobre el pasado, sino la de alimentar sus mentes, no sólo con conocimientos históricos concretos para que puedan operar con ellos, sino contribuyendo a formar un sentido crítico que les lleve a entender que son ellos quienes deben utilizar este aprendizaje para juzgar, con la experiencia adquirida, el paisaje social que les rodea, sin admitir que se les diga que es el producto de una evolución lógica, natural e inevitable, y que debe, por tanto, aceptarse sin discusión, crítica ni resistencia” (p, 28).

Para Fontana la historia no es el relato más o menos bien organizado sobre una serie de contenidos sino, ante todo, un método que nos permite “mirar con otros ojos nuestro propio entorno social” lo que implica como decía su maestro Pierre Vilar, “pensar históricamente”. Visto así, el papel de quienes enseñamos historia en esta tarea de ayudar a formar una conciencia crítica es más importante de lo que habitualmente pensamos, pues tiene que ver con seleccionar entes

relevantes y dignos de estudio, que se refieren a la vida del Estado y ubican como protagonistas a gobernantes, políticos y a los que se suele considerar como “personajes ilustres”, sino aquellos en donde estamos presentes: profesores, niños, jóvenes. Una historia en la que tienen cabida tanto hombres y mujeres comunes como su vida cotidiana.

Y resume:

“Pienso en una enseñanza de la historia que aspire no tanto a acumular conocimientos como a enseñar a pensar, a dudar, a conseguir que nuestros alumnos no acepten los hechos que contienen los libros de historia como si fuesen datos que hay que memorizar, certezas como las que se enseñan en el estudio de las matemáticas, sino como opiniones e interpretaciones que se pueden y se deben analizar y discutir” (p. 23).

En este sentido, la historia y, con ella, la situada en las aulas ¿Puede limitarse a la mera reproducción de una narrativa construida? o ¿Deberíamos ser capaces de orientar la enseñanza de la historia al desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica? porque, como afirman Lee & Ashby (2000). “La historia es mucho más que cualquier narrativa porque la historia es una disciplina compleja con sus propios procedimientos y estándares para elaborar conocimientos válidos sobre el pasado y sus múltiples relaciones con el presente”. Bajo esta perspectiva, el conocimiento histórico situado en las aulas debe ser abordado con rigor y profundidad para ser comprendido y desarrollado. Es decir, la tarea de la educación histórica es 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.

Visto así, el pensamiento histórico que se trata desarrollar en el terreno educativo 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. Este reconocimiento se refiere también al hecho de que la relación entre pasado y presente se puede conocer y comprender a través de la historia como una disciplina que posee una lógica propia susceptible de ser aprehendida pero no de manera “natural” o espontánea sino mediante ejercicios de abstracción. Finalmente, el pensamiento histórico coloca a los sujetos en el epicentro de la historia, como constructores de la misma, como síntesis y resultado de procesos que pueden influir en mayor o menor medida.

Ahora bien, como han demostrado las investigaciones realizadas a lo largo de varios años por diversos especialistas, generalmente, el pensamiento histórico puede desarrollarse en las escuelas y ser el resultado de trayectorias educativas formales que se lleven a través de procesos de mediana y larga duración. Estas trayectorias implican el acercamiento de los estudiantes normalistas a la historia como disciplina formal y se apoyan en la adquisición y desarrollo tanto de “nociones organizadoras” puestas en juego en la explicación de procesos concretos. Ello nos remite, en el mejor sentido posible, a la noción de “desarrollo del pensamiento histórico”, pues nos permite valorar la manera en que cambian las concepciones de los estudiantes respecto de la historia, así como la forma en la que manejan evidencias para avanzar en términos de profundidad y abstracción.

Es decir, el conocimiento, pensamiento y la conciencia histórica no son procesos “naturales” que se produzcan espontáneamente o que se puedan derivar del sentido común o de experiencias de vida, sino que son el resultado de aproximaciones sistemáticas y formales a la disciplina y, por lo tanto, son el resultado de ejercicios de construcción de sentido.

La educación histórica: una nueva manera de pensar la historia en las aulas

Cuando se habla de la noción de educación histórica debe partirse de que se han recuperado las aportaciones que diferentes investigadores han hecho, desde diversos planos teóricos. Estos van desde la filosofía de la historia hasta la historia como objeto escolar.

- El conocimiento, la conciencia y el pensamiento histórico se desarrollan a partir de procesos de investigación que involucran la elaboración de interrogantes e hipótesis. Por tanto, se parte del análisis e interpretación de fuentes primarias como elementos de obtención de información, validación y argumentación, así como la producción de conocimientos.
- Las características de la educación histórica situada en las aulas, deben modularse en función del desarrollo cognitivo y psicosocial de los alumnos. En cualquier caso, las tareas propuestas implicarán aproximaciones sucesivas y con diversos grados de complejidad a la ciencia histórica.
- Plantea como eje formativo dotar a los alumnos de elementos que les pongan en contacto con la forma en la que los historiadores "hacen historia".
- Además, considera como claves en su realización a los actores del aprendizaje. Bajo esta concepción estudiantes, profesores y las prácticas docentes centradas en el aprendizaje de los sujetos organizados en comunidades tienen un lugar privilegiado.

En síntesis, la educación histórica implica 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.

Hacia un modelo de cognición histórica

Siguiendo a Peck y Seixas (2008). Los nuevos esfuerzos en el terreno de la educación histórica centrada en formas específicas de construcción de conocimientos disciplinares implican, en primer lugar, contar con un modelo de cognición histórica sólido y basado en el empleo de conceptos organizativos y en las formas de investigación propias de la disciplina. Este modelo tiene que ser claro y comunicable y, al mismo tiempo, debe mantener abiertos los caminos hacia la complejidad que pueden aparecer más allá de cualquier algoritmo simplista.

Expresamos, que los conceptos de primer orden comprenden procesos históricos que se han desarrollado a lo largo del tiempo en diversas latitudes y espacios sociales. De hecho, frecuentemente forman parte de índices más o menos extensos ubicados en las historias generales comprendidas en lo que hoy conocemos como "Historia Universal" o "Historia Nacional". En el caso de México, estos conceptos de primer orden constituyen aún la matriz de planes y programas de estudio que, no obstante, su predominio, muestran una tendencia a la transformación, por lo menos en el terreno de la educación básica y de la formación docente.

Además de los contenidos históricos concretos, los conceptos de primer orden se refieren a significados específicos que adquieren algunos términos convencionales o utilizados con diversas connotaciones en otras áreas del conocimiento social y humanístico, tales como "Revolución" "Estado" "Rey" "Independencia" "Gobernante". Para que estos conceptos adquieran connotaciones históricas deben situarse en un contexto específico, es decir, en tiempo y lugar, en un marco de referencia político y social. Como ejemplo, podemos decir que al hablar de "Revolución" aludimos a un proceso político o económico en abstracto, pero cuando hablamos de "Revolución francesa", nos referimos a ese proceso histórico social acaecido en Francia a finales del siglo XVIII, muy distinto de aquel otro que podemos denominar "Revolución Mexicana", es decir el proceso histórico que tuvo lugar en territorio mexicano a principios del Siglo XX.

Estos conceptos históricos son construcciones que los científicos sociales han desarrollado a través del tiempo, por tanto, se trata de abstracciones que se relacionan con lecturas teóricas de la realidad social, no son la realidad social en sí misma. Ello implica que estos conceptos cambian también en el tiempo, a medida que los conocimientos se transforman y los debates teóricos los transforman. Otra cuestión que debe tomarse en cuenta es que al tratarse de conceptos abstractos implican cierta dificultad en su comprensión, por lo que es necesario que el docente tenga como metas explícitas el abordaje de los mismos. Los estudiantes deben ser capaces de interpretar correctamente el significado de términos como “crisis” “democracia” “laicismo” “monarquía” “soberanía”, para poder abordar el análisis de los procesos histórico sociales.

Resumiendo, conceptos de primer orden constituyen significados que se despliegan a partir de contextos específicos y apoyan un manejo preciso de los contenidos históricos. Por otro lado, los conceptos históricos de segundo orden, pueden definirse como nociones que “proveen las herramientas de comprensión de la historia como una disciplina o forma de conocimiento específica (...) estos conceptos le dan forma a lo que hacemos en historia” Lee y Ashby (2000). Para Santisteban (2007), se trata de metaconceptos, es decir. Entre estos conceptos de segundo orden se encuentran: tiempo histórico, cambio y permanencia, causalidad, evidencia, relevancia y empatía. Debido a la importancia de estos conceptos ahondaremos en su explicación, no sólo para intentar clarificarlos, sino para ponerlos en relación con la educación formal.

Tiempo histórico: Sin duda, el concepto estelar “entre historiadores” es el de tiempo histórico, ya que sin él no es posible “historizar” ningún proceso, objeto o personaje, esto debido a que fuera de él no podrían tener lugar. Como dice: Bloch (1982). “Los hombres son hijos de su tiempo”. Ahora bien, el tiempo histórico implica siempre una relación entre espacio-tiempo pues ambas dimensiones son indisociables. Y son estas coordenadas las que nos permiten “situar” un proceso determinado en la historia.

Continuidad y Cambio: La historia es cambio constante, sin embargo, se debe mostrar que algunos cambios se dan en forma tan lenta que pareciera que existe una continuidad. Asimismo, es conveniente que al hablar del cambio se muestre que éste se da de tal forma que en ciertos momentos coexisten elementos antiguos y nuevos. La historia no se desarrolla por estancos que inician y acaban en un momento determinado, sino que es un proceso continuo. El pasado, como señala Honsbawm (2006). Es un mundo para viajeros, pues implica un permanente encuentro con territorios desconocidos que se transforman constantemente.

Empatía: Este concepto puede entenderse como “ver con los ojos del pasado”. Al enseñar historia, se debe promover, a través de actividades diversas, la disposición y capacidad del joven para entender las acciones de los hombres en el pasado desde la perspectiva de ese mismo pasado. Lo anterior, pone al alumno en contacto con otros puntos de vista diferentes al suyo y le permite comprenderlos y respetarlos desarrollando una actitud de tolerancia.

Casualidad: Si se parte de la idea de que la historia es un proceso en el que los acontecimientos se encadenan en formas diversas, resulta de vital importancia que el alumno se explique los hechos históricos como parte de esta cadena, al tiempo que reconoce las causas que los provocaron y las consecuencias que promovieron. Cuando se estudia sobre personas, acontecimientos y procesos del pasado, normalmente se presentan interrogantes, como: ¿Qué ocurrió? ¿Por qué ocurrió? intentar descubrir las respuestas adecuadas, es una de las cuestiones más apasionantes de la historia y es algo que puede hacer más motivante su estudio y comprensión.

Fuentes del pasado: Para conocer la historia se debe recurrir a las huellas que ésta ha dejado a su paso: las fuentes. Se pueden considerar como fuentes de la historia desde las grandes construcciones del pasado hasta las cartas íntimas de una cortesana

del siglo XVII. Esta noción es clave pues involucra la cuestión de cómo conocer el pasado y, por ende, se refiere al reconocimiento de la historia como una disciplina que nos permite conocer el pasado a partir de evidencias y registros de diversos tipos con independencia de las narraciones o recuentos que podemos encontrar en libros, enciclopedias, Internet y otras fuentes secundarias.

Sujetos de la Historia: Significa comprender como sujetos de la historia a todos aquellos que vivieron en ella, grupos sociales, elites, gente común como nosotros, las grandes personalidades que han sobresalido individualmente, y aún, en ocasiones no el individuo sino las instituciones. Los individuos y las sociedades realizan diferentes funciones de acuerdo a la situación y condiciones de un momento determinado, por lo que es necesario identificar quién o qué realiza el papel de protagonista y señalarlo para que el alumno lo comprenda.

330 *Relación pasado-presente:* Esta relación puede convertir el conocimiento en algo significativo para los niños que estudian historia. El pasado explica el origen de muchas de las situaciones cotidianas actuales y está presente en todas las acciones de la vida.

Temporalidad: La comprensión del pasado se apoya, en gran parte, en el dominio de la noción de tiempo histórico, que es diferente de la noción de tiempo que tenemos en relación con nuestros acontecimientos personales. El tiempo histórico está relacionado con duraciones, sucesiones y cambios de hechos sociales. Tanto el tiempo histórico como el tiempo personal tienen presente, pasado y futuro, y lo que va sucediendo produce cambios y transformaciones en ambos.

Espacialidad: La historia se da en un espacio socialmente construido, es decir en el escenario natural, transformado o inventado por el hombre. No hay hombres ni pueblos que no estén inscritos en un espacio; incluso hay sociedades cuya historia ha sido la lucha por su territorio. Los mapas, además de servir como medios de ubicación

y localización del espacio, son también recursos de investigación y explicación para la historia.

La Educación Histórica en la formación de docentes

Tomando en cuenta lo antes dicho, y desde esta visión de la historia, es posible trazar dos líneas de interés para la formación de docentes: conocimiento y análisis de la historia de la educación y, en el marco de estos procesos socio históricos amplios, la historia de la profesión docente. La otra se refiere a su enseñanza centrada en el aprendizaje de los sujetos, el desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica. En cuanto a la primera cuestión, si hablamos de conciencia histórica en términos generales, podemos preguntarnos: ¿Es posible hablar de la conciencia histórica de un colectivo profesional en particular? Nos parece que así es visualizar la necesidad de que los miembros de los colectivos profesionales y profesionistas, se asuman como sujetos históricos y desarrollen un compromiso ético con su desempeño profesional.

Pensamos al menos en dos niveles de reflexión histórica: ¿Cuál ha sido el proceso a través del que se ha constituido el colectivo al que pertenezco y cuál el de mi campo profesional? Esta cuestión tiende puentes hacia los actores, personajes, instituciones, mentalidades y procesos sociales de construcción del conocimiento, mediante los cuales un grupo se ha configurado como un colectivo que ha desarrollado tanto saberes como cultura, una forma de significar y entender comportamientos propios que lo caracterizan.

El segundo nivel, se refiere a la conciencia histórica y la construcción de un comportamiento ético que, pensamos, debiera devenir del análisis del campo profesional como objeto de estudio histórico y 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 transmitirá a las generaciones del futuro.

Desde esta perspectiva, la actuación ética y consciente implica la toma de decisiones reflexivas y meditadas, a través de las cuales se actúa por convicción y con sentido, es decir en libertad. Esto conlleva asumir la responsabilidad de los propios actos. Entendemos que quien actúa o es omiso de forma inconsciente también influye con su comportamiento en la sociedad y profesionalmente, pero con la excusa de que su intervención carece del indispensable componente de responsabilidad y libertad.

Otro elemento a tomarse en cuenta es el que tiene que ver con el conocimiento de los docentes. En este sentido, recuperamos las ideas de Schulman (1986) para quien:

“Si hubiera que organizar los conocimientos del maestro (...) el conocimiento pedagógico de los contenidos adquiere particular interés porque identifica los bagajes distintivos de conocimientos para la enseñanza. Representa la mezcla entre materia y pedagogía por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza. El conocimiento pedagógico de la materia es la categoría que con mayor probabilidad permite distinguir entre la comprensión del especialista en un área del saber y la comprensión del pedagogo” (p, 10).

En el mismo sentido, para reafirmar que una sólida formación en la pedagogía de la disciplina impacta en la enseñanza y aprendizaje de los alumnos Wilson y Wineburg (1987 1988), citado por Evans (1990). En sus recientes trabajos centrados en el conocimiento histórico del maestro sobre la asignatura y su sabiduría práctica han encontrado que la especialización del maestro y la profundidad de su base tienen un profundo impacto en lo que los maestros de historia enseñan y en la forma de hacerlo.

Bajo esta lógica, es deseable que los futuros docentes tengan acceso al conocimiento profundo de la disciplina, es decir, a su epistemología, por lo que es necesario que accedan a la

historiografía contemporánea y sus debates teóricos. Al mismo tiempo, es indispensable que conozcan la investigación sobre la forma en la que se aprende la disciplina, y, por otro lado, a una base amplia de conocimiento reflexivo sobre la práctica docente. Con estos elementos se pretende que los futuros docentes sean capaces de aproximarse de manera analítica a los contenidos históricos de la educación básica, rompiendo con los viejos esquemas reproductores de los discursos dominantes o de las corrientes en boga para constituirse en sujetos comprometidos con las tareas que desempeñan. Además, este conocimiento les abre perspectivas de desarrollo profesional que, por un lado, les permitirán enfrentar las sucesivas innovaciones en su campo de trabajo y, por otro, les ofrece la posibilidad de seguir aprendiendo a lo largo de su vida profesional, ya sea por cuenta propia o mediante el acceso a procesos de desarrollo profesional formales. Como afirma Pagés (2012):

“La formación de docentes ha de centrarse en el análisis de la racionalidad que hay detrás del currículo, de los libros de texto, de los materiales y de la práctica docente. En la formación de los docentes es más importante, en mi opinión, el estudio de lo que la historia es, que el contenido de temas históricos, es decir, el estudio de hechos y procesos sin saber cómo y por qué han sido construidos. El aprendizaje de la epistemología permite al profesorado tomar decisiones sobre los contenidos históricos escolares de manera mucho más eficaz que si lo hace sólo a partir del conocimiento factual de determinados hechos, periodos o procesos” (p, 23).

El maestro para el siglo XXI no requiere ser un personaje erudito que conozca hasta el último detalle de todos los hechos históricos, ni un sujeto “obediente” que simplemente ponga en práctica un plan de estudios o un profesor que, desde posturas pedagógicas y/o didácticas ingenuas pretenda enseñar lo que no sabe, es decir, la disciplina histórica que, como ya vimos, implica una forma de pensamiento y una toma de conciencia.

Cursos de historia en la Reforma de la Educación Normal en México Tomando en consideración los fundamentos, investigaciones y propuestas precedentes, se han diseñado tres cursos relacionados con la historia para la formación de los docentes de la licenciatura en Educación Primaria: Historia y su Enseñanza I y II La Educación en el Desarrollo Histórico de México I y II e Historia.

- Los cursos de Historia y su Enseñanza I y II pretenden proveer a los estudiantes normalistas los elementos que les permitan el dominio de la historia como un campo disciplinar específico con sus propias definiciones, interrogantes, objetos de estudio y formas de argumentación y validación.

- El segundo curso, La Educación en el Desarrollo Histórico de México I y II, propicia procesos formativos que le brinden a los maestros y estudiantes, un conjunto de conceptos ordenadores que les permitan interrogar, formular hipótesis, identificar y emplear fuentes primarias para validar sus argumentos, corroborar sus hipótesis y debatir sus conclusiones. También se problematizará la inclusión de la historia en la educación básica: ¿Para qué se hace historia? ¿Qué historia sitúa en las aulas y con qué propósitos?

- El tercer curso, historia, implica acercar a los futuros educadores a la producción historiográfica para distinguir sus características a través de diversas metodologías propuestas por las didácticas específicas, buscan desarrollar las competencias históricas, además de variados procesos educativos, cognitivos y socioemocionales, para fomentar los valores y la formación de una conciencia histórica tan necesaria en la sociedad del conocimiento.

CONCLUSIÓN

El aprendizaje de la historia no se logra en los niños, adolescentes y jóvenes de una sola vez; implica la sistematización de los contenidos a aprender a partir de una acertada orientación cognoscitiva

de los educadores. La consolidación de esos contenidos, como contenidos aprendidos se constituye hoy en un reto para la educación en México, pues se trata de lograr que los aprendices, se apropien de los saberes de la historia que la escuela les ofrece y para ello hay que planificar y ejecutar actividades de consolidación dentro y fuera de la institución escolar.

De ahí que ofrecer algunas ideas en torno a las clases de consolidación en la asignatura de historia resulte una reflexión de gran utilidad y actualidad. No es nuestro propósito realizar un estudio teórico acabado sobre este tipo de clase, sino más bien ofrecer algunas ideas que parten de lo ya expuesto en los libros de texto e ilustrar a manera de sugerencias para que nuestros alumnos en formación desarrollen toda su creatividad e inteligencia.

REFERENCIAS

Arteaga y Siddharta, C. (2009-2011). *Estudio de cultura y conciencia histórica: ¿Cómo se estudia historia en las escuelas normales?: Reforma de la educación normal*. México: SEP.

Bloch, M. (1982). *Introducción a la Historia*. México: FCE.

Camargo, S. (2008). *El desarrollo de nociones históricas en tercero se secundaria mediante el uso de fuentes primarias y TIC*. México: UPN.

Evans, R. W. (1990, p. 64). *Concepciones del maestro sobre la historia*. En: *Boletín de didáctica de las ciencias sociales, núms. 2 y 4 1991*. Barcelona España: Asociación Universitaria de profesores de didáctica de las ciencias sociales.

Fontana, J. (2008 p. 28). *¿Para qué sirve la historia? Reforma de la Educación Normal en México, materiales*. México: SEP.

Honsbawm, E. (2006). *Años interesantes: una vida en el siglo XX*. España: Crítica.

Lee & Ashby, R. (2000). "Progression in Historical Understanding among student ages. *En: Peter N. Stearns*, 7-11.

Osborne, K. (2006: p. 107). *To the Past: Why We Need to Teach and Study History*. In Sandwell, R. (ed). *To the Past: History Education, Public Memory, & Citizenship in Canada*. Toronto, Canada: University of Toronto Press.

Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. la escritura en el bachillerato*. México: Plaza y valdés.

Sánchez Quintanar, A. (2006, p, 28). *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. México: UNAM.

Schulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 4-14.

Wineburg, S. (2001 p. 9). *Historical thinking and other natural acts*. Charting the future of teaching the past. Filadelfia: Temple University Press.

¿UN MODELO EDUCATIVO ÚNICO PARA UN PAÍS DIVERSO?, ¿QUÉ HISTORIA ENSEÑAR SI PENSAMOS EN FORMAR UNA CIUDADANÍA CRÍTICA?

Autoras: Dení Trejo Barajas (Maestría en Enseñanza de la Historia, IIH-UMSNH); Melissa Lara Flores (Maestría en Enseñanza de la Historia, IIH-UMSNH)

RESUMEN

En este ensayo revisamos el modelo educativo mexicano y las limitaciones que presenta para afrontar la formación de niños y jóvenes procedentes de diversas regiones y culturas. Nos preguntamos sobre las posibilidades de la historia para plantearse como uno de los ejes vertebradores de una educación que en efecto atienda la diversidad y las necesidades específicas de niños y jóvenes. No pensamos en una historia lineal ni de grandes hechos y personajes, sino en las herramientas que brinda esta disciplina para acercarse a los contextos y problemas que viven los educandos: que sepan reconocer las memorias que los constituyen; que logren identificar dentro de la gama de experiencias que viven la utilidad del pensamiento histórico, que sean capaces de reconocer y valorar los paisajes y geografías en los que se mueven y sus afectaciones, que aprendan a relacionarse y a tratar los conflictos, que observen el espacio que habitan y lo puedan relacionar con espacios más amplios o diferentes, que encuentren en la historia la posibilidad de trabajar de manera interdisciplinaria pues la historia siempre tiene que ver con otros conocimientos, que experimenten la lectura y la escritura no como una tarea de repetición de algo ya dicho y hecho sino como una manera de relacionarse con otros y de expresarse, que aprecien el tiempo en todas sus magnitudes y no sólo como expresión de la rapidez de la vida actual que no nos permite gozar y tomar conciencia de nuestras acciones en el presente y de sus posibles consecuencias.

Palabras clave: modelo educativo, diversidad, historia, interdisciplina, ciudadanía crítica

Breve mirada al modelo educativo mexicano

La diversa y multitudinaria participación popular en el movimiento político y social que conocemos como la Revolución Mexicana dio lugar a que se pensarán los problemas del acceso a la educación en el país de manera significativa, sin embargo, los esfuerzos, algunos de ellos notables, no fueron suficientes para generar los cambios que se pensaban como fundamentales. Es cierto que después de poco más de cien años de aquel movimiento contamos con un sistema educativo que en términos político institucionales se nos presenta como sólido, y su desarrollo como el producto de las demandas sociales de aquella revolución y de los cambios sociales, políticos, económicos e intelectuales generados a lo largo del siglo XX. No obstante, los problemas que hoy enfrenta la educación en México parecen insoslayables pues se le cuestiona por su bajo nivel, su insuficiente cobertura y por no responder a los problemas de la sociedad actual.

Apenas terminaba la Revolución cuando se pensó en atender la necesidad de que la educación llegara a todos los rincones del país, pues la movilización social había puesto de manifiesto las carencias de amplios sectores de población, principalmente de las zonas rurales. De esa idea surgieron planes como el de José Vasconcelos de organizar misiones culturales para reunir los esfuerzos de quienes irían a enseñar a los más recónditos lugares los saberes de la cultura universal (KAY VAUGHAN, 2001). Después de una guerra, una movilización de esas características fue sin duda muy significativa y sensibilizó sobre todo a algunos sectores urbanos respecto de las condiciones de vida de campesinos e indígenas. De esa estrategia se desprendieron otras, como la de Moisés Sáenz, que generaron proyectos integrales para la transformación de los pueblos indígenas (Proyecto Carapan), los cuales evidenciaron contradicciones sociales insalvables por las cuales posiblemente se truncaron (LECO, 2000). Esas contradicciones al parecer tenían

que ver con el hecho de imponer a las sociedades rurales lo que se consideraba apropiado que debían aprender.

El conocimiento de aquellas experiencias nos ha permitido conocer la concepción que subyace en los proyectos educativos de la posrevolución y, que de hecho, con pocos cambios se ha mantenido hasta la actualidad. Me refiero a la de pensar a la nación como un cuerpo político unificado en el cual no caben las diferencias o éstas se minimizan en bien del todo. En ese planteamiento sólo es posible un ciudadano homogéneo, de manera que ante una sociedad como la nuestra, con una población diversa culturalmente, la tarea era enseñarles a los campesinos y a los indígenas a ser occidentales, en la lengua, en el trabajo, en las costumbres. Es por eso que, en esos proyectos los educadores e instructores iban de la ciudad al campo. La ciudad era la que enseñaba a la gente del campo las maneras “adecuadas” para hablar, pensar, creer, trabajar, vestirse, curarse.

Sostengo que ese planteamiento se ha mantenido hasta la actualidad y que marca significativamente los problemas educativos actuales porque el camino que ha seguido el estado mexicano desde la Revolución es el de la centralización del poder, y en el sistema educativo esto ha sido notable y, se piensa que en primer lugar se pueden esperar soluciones si se cumple con las directivas marcadas desde el centro de la nación; en segundo lugar, si vienen del poder central de algún estado de la federación, pero difícilmente una municipalidad, un barrio, un grupo de ciudadanos, una escuela, pueden proponer alternativas en el sistema educativo para cambiar las formas como se lleva a cabo el proceso educativo. De hecho estas instancias sociales están acostumbradas y condicionadas a que les resuelvan los problemas de una u otra forma sin cuestionarse si son buenas o no para la formación de niños y jóvenes en sus comunidades específicas. Sólo en casos de carencia extrema los integrantes de una comunidad, en ocasiones, son capaces de plantear una alternativa, pero en general es común que con la solución o incluso con la promesa de solución el Estado desarme la iniciativa propuesta desde abajo. Así que pese a los

procesos de la llamada descentralización educativa en México de los años ochenta y noventa, nosotros consideramos que más allá de las acciones descentralizadoras promovida por el Estado en lo político y administrativo subyace en el caso mexicano una postura centralizadora de la educación en términos cualitativos (PUELLES, 1993).

Aquello que en la posrevolución se inició como proyecto alternativo para transformar lo que se consideraba un impedimento al proceso de modernización del país -las formas de vida de las sociedades rurales-, se convirtió en un mecanismo cada vez más afinado para imponer centralmente lo que se debía aprender y cómo se debía aprender. La homogeneización del sistema educativo parecía justificarse no sólo para la construcción de un ideal de ciudadano, sino también para garantizar la cobertura educativa en todo el país. Esto se puede advertir en la política que favoreció un *curriculum* único, un libro de texto y edificios escolares similares en todas las regiones.

La sociedad mexicana ha cambiado mucho en un siglo. La mayor parte de la población vive ahora en ciudades, pero a costa del abandono de las tareas agrícolas y de las poblaciones rurales desdeñadas por la modernidad urbana. La cobertura escolar se amplió a partir del "Plan de Once Años" de Torres Bodet, pero no de manera suficiente ante el aumento impresionante de la población entre los años cincuenta y setenta del siglo XX (GREAVES, 2008). Las limitaciones en cobertura se intentaron suplir con subsistemas como, el de las escuelas multigradas y las telesecundarias, pero, aun así, el problema se mantuvo. No se diga si pensamos más allá de la cobertura, en la idea que planteábamos al principio, la de la existencia en la práctica de un modelo educativo único.

En los últimos años uno de las mayores cuestionamientos que se ha hecho al sistema educativo, tiene que ver sin duda con la calidad de la educación, éste a su vez, está atravesado por la desigualdad social que no se ha aminorado, y sí posiblemente aumentado en lo que va del siglo XXI, y ahí cabe notoriamente no sólo el problema

de los ingresos económicos sino el de la diversidad cultural. El modelo educativo único para un país complejo y diverso, que se fortaleció a partir de los años sesenta del siglo XX, no logró la cobertura nacional ni la formación de un ciudadano "moderno" de manera equiparable en diversas zonas del país o incluso dentro de las mismas grandes ciudades que se formaron.

La paradoja de este proyecto educativo surgido de una revolución y atravesado por proyectos modernizadores de carácter neoliberal, es que nos ha llevado como nación a la inercia y a la pasividad, a dejar que muchos jóvenes pierdan el rumbo respecto de la sociedad en la que viven y, debieran contribuir a transformar. Reflexionar sobre ello puede llevarnos a vislumbrar cómo cambiar el modelo, pero para ello tendríamos que asumir mayores compromisos para pensar y definir el camino del país y el tipo de ciudadanos que queremos formar y cómo. Una tarea que no debiera ser sólo de las instancias de gobierno sino principalmente de nosotros, los habitantes de este país.

En este trabajo apuntamos sólo algunas ideas que surgen de nuestras prácticas y reflexiones en nuestras aulas de enseñanza de la historia, pero con la seguridad de que es en estos espacios donde pueden surgir cambios para redefinir la educación desde abajo, desde el aula y de los diálogos que se pueden generar en ellas.

Contribuciones desde la enseñanza de la historia para promover cambios en la educación básica desde el pensamiento crítico

El modelo educativo mexicano en sus distintas perspectivas asociadas a las reformas educativas por las que ha pasado en la segunda mitad del siglo XX y lo que va del XXI consideró a la historia en su manera más tradicional: como sucesión de acontecimientos desde los orígenes remotos hasta épocas relativamente recientes de lo que llaman historia universal o mundial e historia de México. Se adiciona esta perspectiva con algunos elementos teóricos respecto de los conceptos que la identifican como disciplina, tales

como espacio y tiempo. Desde la reforma de los años setenta del siglo XX se modernizó relativamente para incluir como parte de la historia algunos elementos concernientes a las ciencias sociales que acercaban al estudiante a temas históricos más recientes. A partir de los años noventa se volvió a dejar en el centro la perspectiva histórica lineal, con algunas novedades provenientes de nuevas corrientes historiográficas que daban cabida a algunos hechos sociales y culturales pero sin modificar del todo las anteriores concepciones (ARNAUT, 1998; SEP, 2011). En conclusión, luego de todas estas reformas ha seguido predominando la perspectiva que liga la historia con la formación de la nación y los hechos relevantes de cada gobierno.

Nosotras, desde la experiencia de la Maestría en Enseñanza de la Historia y de nuestro acercamiento a la docencia directamente (como estudiantes primero y luego como docentes), no pensamos en seguir concentrando esfuerzos en una historia lineal ni de grandes hechos y personajes, sino en las herramientas que brinda esta disciplina para acercarse a los contextos y problemas que viven los educandos, entre ellos, que sepan reconocer la memoria colectiva que los constituye, que logren identificar dentro de la gama de experiencias que viven según sus edades la utilidad del pensamiento histórico, que sean capaces de reconocer y valorar los paisajes y geografías en las que se mueven, reflexionando sobre sus afectaciones, que aprendan a relacionarse y a tratar los conflictos emanados de esas relaciones, que observen el espacio que habitan y lo puedan relacionar con espacios más amplios o diferentes, que encuentren en la historia la posibilidad de trabajar de manera interdisciplinaria pues la historia siempre tiene que ver con otros conocimientos, que experimenten la lectura y la escritura no como una tarea de repetición de algo ya dicho y hecho sino como una manera de expresar lo que sienten, lo que observan, lo que piensan, lo que recuerdan, de manera que se sientan involucrados con el mundo en el que viven, que aprecien el tiempo en todas sus magnitudes y no sólo como la expresión de la rapidez de la vida actual que no nos permite tomar conciencia de nuestras acciones en el presente y de sus posibles consecuencias.

Desde estas aristas, entendemos el pensamiento histórico como eje vertebrador de la enseñanza de la historia, es decir, como ejercicio teórico práctico que nos permite utilizar el conocimiento del pasado como brújula que oriente a los niños y jóvenes a entender y dimensionar el mundo en el que viven, a partir de lo que ellas y ellos deseen saber y conocer. En ese sentido coincidimos con Lipman cuando dice que, "el alumnado mejoraría su pensamiento si tuviese las condiciones que le motivasen para aplicar su pensamiento en el mundo en que vive" (LIPMAN, 2016, p. 19). Conviviendo con estudiantes de diversas edades y contextos, sabemos que sus inquietudes y problemáticas son muchas y que no son siempre necesariamente del ámbito social, sino que, también atraviesan situaciones o problemas que tienen que ver con su persona, incluso con su intimidad, en otras palabras, con su vida, que por supuesto también es social si sabemos comprenderla y dialogar con ellos sobre estos asuntos que les inquietan. En ese sentido, entendemos el pensamiento histórico como aquél que se realiza como ejercicio teórico y reflexivo en cuanto a las características del actuar humano en el tiempo y en el espacio, considerando presente, pasado y futuro y, que en las aulas tiene que hacerse en comunicación constante. El diálogo es fundamental como bien señala Lipman para permitir que aflore el pensamiento crítico y la curiosidad por desentrañar los problemas.

A partir de estos planteamientos hemos detectado algunas líneas o temas que sabemos les inquietan a niños y jóvenes y, que van más allá de la tradicional forma de enseñar historia, porque implican, entre muchos otros asuntos posibles la inquietud por conocer más sobre las mujeres en la historia, sobre temas de sexualidad, del racismo y otras discriminaciones, como la que se ejerce contra la homosexualidad y contra formas distintas de entender los cuerpos; con mucha frecuencia también, niños y jóvenes son sensibles a los problemas ambientales, los cuales tienen que ver con algo que ellos detectan, la necesidad de encarar las amenazas que sufrimos las sociedades contemporáneas en este ámbito.

La sensibilidad de los jóvenes, por lo común poco percibida y escuchada, nos debe orientar a entender que la historia puede servir como brújula, si entendemos que pensar históricamente es contribuir a crear puentes o vínculos entre personas y sociedades del presente con las del pasado en diferentes geografías. Coincidimos con autores como Pagés que ya han trabajado la noción de pensamiento histórico (PAGÉS, 2009), sin embargo nosotras agregaríamos que no es solo para significar el pasado, sino también el presente y generar conciencia de nuestras acciones (futuro), lo cual es una manera de enfrentar la vida, sus problemas y sus injusticias.

En el aula hemos tenido algunas experiencias que han contribuido a que estudiantes y profesores encontremos algo que va más allá de “saber historia” y que nos gustaría compartir en las siguientes páginas, justo para concretar que dejar de seguir el currículum único y la linealidad con la que se siguen los programas de estudio de historia, puede generar conocimientos y experiencias que trascienden la lejanía y sensación general de la historia como algo ajeno. Los tres primeros relatos fueron realizados con base en los cuadernos de notas y diarios de aula de las autoras de este texto. El último fue redactado a partir de uno de los ejercicios de intervención didáctica en aula de una alumna de la Maestría en Enseñanza de la Historia de la Universidad Michoacana.

1. ¿Tenemos cosas en común con el siglo XVIII?

Ésta fue la pregunta detonante en la primera clase para conocer a mis estudiantes en un curso sobre Historia de México en el siglo XVIII, en nivel de licenciatura, en la Facultad de Historia. No era mi intención que en ese primer encuentro me hablaran sobre sus conocimientos sobre ese tema que iba a ser el de todo el semestre, en realidad quería empezar a conocer a mis estudiantes, saber de sus inquietudes, cómo se pensaban a sí mismos en el siglo XXI y, si eran capaces de establecer nexos de su presente con un pasado lejano. Dudaron, se movieron en sus asientos, algunos dijeron que sí había nexos pero no hallaban qué decir; luego de unos

momentos de silencio un joven dijo: no, profesora, no tenemos nada en común porque somos milenials. ¿Y qué caracteriza a los milenials? -Pregunté-, respondió: haber nacido entre el siglo XX y el XXI, se cruzaron varias voces, otro contestó: no tenemos problemas con ninguna religión, podemos tener creencias de varias religiones, con el sexo sucede lo mismo, somos abiertos, una voz más suscribió: usamos mucho las tecnologías electrónicas y digitales, vivimos en un mundo globalizado, dije: ¿alguien más? Bien, dije yo, ustedes piensan que eso los separa del siglo XVIII, pero yo diría que eso que ustedes han dicho, junto con muchas otras características de nuestro mundo actual, los une en algunas cosas al siglo XVIII. Veamos cada punto de su ahora y tratemos de investigar si se empata o no con el siglo XVIII. ¿Con qué punto quieren empezar? Quizá tratando de asustarme, una voz por ahí dijo, ¡con el sexo! Qué hay con el sexo, -contesté- Pues nosotros no tenemos prejuicios con el sexo y antes eran muy conservadores, tenían muchos prejuicios. -Cierto- dije yo, pero si se fijan bien, hoy también hay mucha gente con prejuicios o con creencias muy arraigadas respecto de la sexualidad, mientras otros en efecto están practicando una sexualidad más abierta, más desinhibida. De manera que, nuestra época no es pareja, ni siquiera entre los muy jóvenes como ustedes. El siglo XVIII tampoco era parejo. Había gente muy moralista y había otros muy desprejuiciados. ¿Conocen la historia de Casanova?, pregunté, ¿alguien ha leído al marqués de Sade? O ¿a lord Byron? Nadie los conocía o había leído. Hice unos comentarios mínimos sobre ellos y les dije que buscaran información sobre ellos y leyeran un texto de alguno de estos autores, para tener elementos para comentar y hacer un análisis la siguiente clase que nos acercara al tema de la sexualidad en el siglo XVIII. Así iniciaba el curso en el que en un ejercicio superficial, relacionamos su presente con el pasado (una parte solamente del ejercicio de pensar históricamente, la otra tiene que ver con el futuro y con la idea de conciencia). Ellos eligieron el tema, que por cierto no estaba en el programa del curso elaborado por mí para cumplir con las expectativas de las autoridades de la licenciatura, ni con las de los alumnos.

2. El muro

El viernes 20 de enero de 2017 Donald Trump ascendió a la presidencia de Estados Unidos infundiendo una campaña mediática terrible contra los migrantes y la amenaza de construir un muro en la frontera norte de México. Ese día, cuando entré al salón, mis estudiantes de tercero de secundaria, a quienes impartía la materia de Historia de México, estaban angustiados y miedosos por el bombardeo de noticias que asechaban la televisión, radio, periódico e internet.

Tenían muchos comentarios, preguntas y hacían juicios sobre el futuro que nos esperaba a los mexicanos, así que, pensé en la necesidad de abordar ese miedo a través de la historia en un proyecto que duró el resto del semestre. “El muro” se trabajó de manera colaborativa entre profesores de varias asignaturas como español, formación cívica y ética, inglés y biología, sumándose profesores de preparatoria para trabajar de manera conjunta.

Como se mencionó en el primer apartado, la historia siempre tiene que ver con otros conocimientos y precisamente este proyecto nos enseñó mucho. Lo primero fue revisar noticias todos los días acerca de este tema para comentarlos en clase las y los estudiantes, se iban turnando para seleccionar una noticia que les llamara la atención. Las noticias fueron muy variadas, aspecto que nos llevó a conocer diversidad de temas y posicionamientos al respecto y, a que, como ellos fueron los que mostraron preocupación por el tema, se sintieran motivados y comprometidos por saber más. Las notas las íbamos pegando en una pared, hasta que se llenó.

Posteriormente elaboramos comisiones para investigar en la historia del mundo, la existencia de otros muros. Los estudiantes, a partir de esta búsqueda, dimensionaron que este no era un problema único y exclusivo de México en este momento histórico, sino que eran decenas de casos de sociedades que han sido víctimas de este proceso, desde la muralla china, el muro de las lamentaciones en Israel, la muralla de Troya en Turquía, el muro de Babilonia en Irak,

la muralla de Zimbabue en África, Sacsayhman en Perú, el muro marroquí-saharauis en Marruecos, el muro de Gaza en Cisjordania, el muro de Berlín en Alemania, hasta el muro de Haití que la divide con República Dominicana.

Pero además, sus investigaciones develaron poco a poco la situación de los migrantes, aquellas personas provenientes de Centroamérica que cruzan las fronteras de México, atravesando un país lleno de peligros y abusos, generando empatía hacia esta situación y formulando reflexiones sobre el racismo y la discriminación en México.

Para terminar, los jóvenes pintaron el muro que separa la escuela de otro predio con todas las temáticas que surgieron titulado su trabajo, “Los migrantes no son criminales, son trabajadores”, mostrando que dimensionar históricamente este actual fenómeno generó cambios de posición en su pensamiento y su miedo se convirtió en indignación y en algunos casos, en ganas de ayudar.

3. Curiosidad femenina

Algunos años atrás, trabajando en una secundaria, comencé a sensibilizarme sobre la importancia de incorporar a las mujeres en las clases de historia, así que tratando el tema de la Revolución Mexicana hablamos sobre los diversos papeles que jugaron en este proceso social, les dejé de tarea que investigaran quiénes fueron las soldaderas, enfermeras, periodistas, cocineras y mensajeras en este conflicto bélico. Sorprendente que la siguiente clase todas las muchachas llevaron la tarea y participaron activamente, mientras los jóvenes no cumplieron con la investigación, perdieron atención y se fueron desvaneciendo lentamente en sus pupitres, bostezando, recostándose o haciendo garabatos en la libreta.

Poco a poco se empezó a hacer más notable para mí el concepto *Historia del hombre*, que con mucha frecuencia y naturalidad es usado para hablar del pasado de la humanidad. Este, nos permite ver que la Historia que se enseña y se divulga en las instituciones,

ha estado volcada hacia personajes masculinos destacados, acontecimientos y decisiones tomadas por varones, hechos protagonizados por ellos sin entramar un discurso que incluya la diversidad social que interactúa en la realidad. Por ejemplo, a mediados del ciclo escolar pasado, con otro grupo de secundaria abordamos en clase el tema del Muralismo Mexicano a partir de los frescos que se encuentran en el Palacio de Gobierno de Morelia, hechos por Alfredo Zalce. La idea en un primer momento era indagar si los estudiantes reconocían los hechos históricos y los personajes ahí pintados. La lectura que hicieron de las imágenes fue descriptiva, reconociendo vagamente personajes importantes de la historia: Hidalgo, Morelos, Madero, Carranza y Juárez, principalmente.

Esta anécdota me hizo ver en un segundo momento que un ejercicio tan simple e incluso “inocente” como el análisis de imágenes dentro del salón de clases, hace visible la ausencia de mujeres y otros géneros en la historia y, que la mayoría de las veces pasa inadvertido. Se habla de hombres y estos mensajes permanecen más o menos visibles, casi imperceptibles, tejiendo nuestras visiones sesgadas. Digo más o menos, pues, en este caso ningún estudiante advirtió la poca presencia femenina en los murales (aparecen unas cuantas en escenas de carácter político, como madres clamando justicia y/o mezcladas en la muchedumbre; en escenas de campo son representadas con mayor frecuencia). No fue así en preparatoria, con quienes sí se dieron reflexiones de esta naturaleza.

Cuando se revisó la Primera Guerra Mundial en relación con el arte, concretamente el Expresionismo Alemán, hablé, entre otras cosas, de las consecuencias traumáticas que vivió la sociedad, como los millones de mutilados, resultado de los avances tecnológicos del armamento utilizado por primera vez en la historia de la guerra. También mencioné la participación femenina, pues por primera vez se visibilizó el trabajo de las mujeres como obreras, campesinas, enfermeras; narré brevemente la historia de Anna Coleman Ladd, escultora que se dedicó a reconstruir rostros de militares mutilados

en Francia, elaborando máscaras cosméticas. De inmediato los cuerpos de las jóvenes se incorporaron para prestar especial atención, abrieron los ojos y los oídos para escuchar esto que les atrajo directamente. Al notarlo, ahondé más, diciendo que los artistas reconocidos en esa época eran hombres, pues las mujeres no podían destacar en el mundo del arte por ser consideradas inferiores. El interés se mantuvo, lo que llevó a la observación de dos obras, *El salón I* (1921) de Otto Dix, cuya temática es la prostitución. Hablamos sobre las problemáticas de vivir en Alemania tras terminar la guerra, enfatizamos las emociones y sentimientos que se perciben en sus rostros, derivando en el duro tema de los crímenes de guerra que se han cometido contra las mujeres a través del cuadro *La noche* de Max Beckmann (1911-1919).

La obra *Retrato de la periodista Sylvia von Harden* de Otto Dix (1926) causó especial impacto en las alumnas. Llama la atención la interpretación que de ella hicieron. Por un lado tres de ellas dijeron que les gustaba “por la gran naturalidad de la periodista, por el gran cuarto rosa de diferentes tipos, me encantó porque tiene todo rosa, todo lo que tiene su mesa es muy clásico y muy real”. Dos más hicieron una pequeña historia sobre dicha obra y esto fue lo que escribieron bajo el título *Me vale*:

Año 1970, el mundo está en contra del cambio de sexo, en una cantina de México muy popular entra José María sigue caminando hasta que llega a un rincón, una mesa solitaria y aburrida, la mesera se acerca [sic] y le pregunta: -¿Qué va a tomar? –sin pensar ordena un coctel con vodka. Al momento llega su bebida y mientras todos siguen hablando de él, él fuma su cigarro pensando ‘me vale’.

Acertado el abordaje de su narración en cuanto al contexto histórico en el que lo enmarcan, como si tuvieran presente la revolución sexual que se vivía en los años 70, quizá por la forma de vestir y la ambientación, quizá por identificar situaciones que ahora son más comunes, no lo sé. Estas jóvenes, que habían escogido esta pintura y trabajado previamente, la reconocieron inmediatamente

y se entusiasmaron, les dio seguridad y tema de conversación. Una de ellas me preguntó medio afirmando: ¡Ah! Entonces sí es mujer, asomando una pregunta, un cuestionamiento que ella se hizo. A partir de sus inquietudes expliqué que la Primera Guerra Mundial cambió el papel de las mujeres en la historia y también la moda, dada su inquietud por saber si era hombre o mujer. En ese momento las tenía absolutamente atentas, como si estuvieran escuchado algo que nunca se hubieran preguntado. La explicación y charla duró casi una hora, cuando ese grupo se caracterizó todo el año por ser reactivo a extensas explicaciones.

4. ¿Y los árboles dónde están?

Con la sorpresa de que habían sido cortados unos árboles cercanos a la escuela se encontraron los niños de tercero de primaria cuando volvieron de las vacaciones de verano a su escuela. Ante el suceso la profesora aprovechó para hacer varias actividades que tenían que ver con la tala de árboles. Luego de salir del aula para observar desde el patio cómo era el lugar donde estaba su escuela y reconocer que desde allí podían ver a lo lejos montañas llenas de árboles y que ese paisaje se reconocía como “bosque de pinos”, expusieron algunos de ellos cómo se sentían y por qué creían que les afectaba que ya no estuvieran los árboles en las inmediaciones de la escuela; en otro ejercicio con la maestra investigaron qué tipo de árboles eran los que habían cortado. Se preguntaron por qué se los habían llevado y quisieron saber la razón. Como no tenían una explicación de la tala, la profesora les sugirió que hicieran preguntas a sus papás u otros familiares. Estuvieron de acuerdo, así que, junto con la profesora hicieron un pequeño cuestionario que escribieron en su cuaderno para lo que fue una pequeña encuesta. A los pocos días, en otra clase, con las opiniones de los papás vertidas en las encuestas realizadas por los alumnos, la maestra les explicó cómo podían hacer una gráfica de las respuestas y opiniones conseguidas. Esas gráficas las dibujaron en cartulinas haciendo el ejercicio estadístico de contar cuántos opinaron de una forma o de otra. Para la exposición de los resultados graficados la profesora invitó a padres y madres de familia con el objeto de que también

ellos y ellas se dieran cuenta de los resultados de opinión sobre la tala de árboles en los alrededores de la escuela. El resultado fue una interesante reflexión de papás y mamás con los niños sobre el uso de los árboles para sacar madera y el cambio del bosque de pinos por huertas de aguacates; a cambio de que tendrían menos sombras y oxígeno y se agravaría la erosión, lo que podía generar deslizamientos en el pueblo (AMBRIZ, 2017).

REFLEXIONES FINALES

Destacamos de las experiencias expuestas aquí:

Que los ejercicios partieron de inquietudes presentes expuestas por los estudiantes.

Que las/los profesores desarrollaron sensibilidad y habilidad para encausar las inquietudes de las/los estudiantes para producir una investigación y/o conocimiento producto del diálogo.

Que la historia es concebida como un conocimiento, amplio, complejo, multidimensional y multitemporal, que permite conocer el mundo a través de cualquier experiencia, y la de los alumnos y estudiantes es fundamental, si se logra con ellos contextualizarla, situarla, investigarla, reflexionarla y dialogarla.

Que los conocimientos históricos producidos en el aula siempre van acompañados de otras áreas de conocimiento, en estos casos fueron: desarrollo de la capacidad de expresarse, arte, estadística, ciencias naturales. Pero podrían ir acompañados de muchas más disciplinas según lo requiera el problema a tratar.

BIBLIOGRAFÍA

AMBRIZ, E. (2017). *Aprendiendo historia a través de la historia local. Propuesta didáctica para alumnos de tercer grado de la Escuela Primaria “Francisco I Madero”, en Madero, Michoacán*, Tesis de Maestría en Enseñanza de la Historia, UMSNH.

ARNAUT, A. (1998). *La federalización educativa en México, 1889-1994*, México, Secretaría de Educación Pública, El Colegio de México, Centro de Investigación y Docencia Económica (Biblioteca del Normalista).

BRAUNSTEIN, N. (2012). *La memoria del uno y la memoria del otro. Inconsciente e historia*, España, Siglo XXI Editores.

FONTANA, J. (2003). "¿Qué historia enseñar?", en *Clío & Asociados / número 7 Dossier La enseñanza de la historia ayer y hoy*, España, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

GREAVES L. C. (2008). "Crecimiento y modernización", en *Del radicalismo a la unidad nacional. Un Visión de la educación en el México contemporáneo, 1940-1964*, México, El Colegio de México, pp. 91-125.

KAY VAUGHAN, M. (2001). "La política cultural revolucionaria. La Secretaría de Educación Pública", en *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940.*, México, FCE.

LECO, C. (2000). "Los primeros intentos de una educación socialista para los indígenas y el proyecto Carapan de Moisés Sáenz", en *La educación socialista en la meseta purépecha 1928-1940*, IMCED.

LIPMAN, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*, edición y traducción de Manuela Gómez Pérez, Barcelona, Octaedro.

PAGÈS, J. (2009). "El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía", en *Reseñas de la Enseñanza de la Historia*, APEHUN, Editorial Alejandría, octubre, número 7.

PUELLES, M. (1993). "Estudio teórico sobre las experiencias de descentralización educativa", *Revista Interamericana de Educación*, núm. 3 Descentralización educativa (1), septiembre-diciembre, consultado el 15 de noviembre de 2019 en <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie03a01.htm>

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA SEP, Gobierno de México (2011). "Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica", México, Secretaría de Educación Pública.

LA EDUCACIÓN MILITAR EN EL MÉXICO POSREVOLUCIONARIO

Autor: Jorge Alberto Vidal Urrutia. Profesor investigador Licenciatura en Ciencias Políticas BUAP

343

RESUMEN

El presente trabajo es producto de investigación documental en diferentes archivos nacionales tales como el archivo histórico de la Secretaría de la Defensa Nacional, Archivo General de la Nación y en lo particular en el Fideicomiso Archivos Plutarco Elías Calles y Fernando Torreblanca, en la CDMX.

Analiza una de las metas de la institucionalización del ejército mexicano, durante la posrevolución, su profesionalización mediante la consolidación de un sistema educativo militar y que fuera factor del cambio institucional.

Se enmarca dentro de las investigaciones y reflexiones del centenario de la Revolución Mexicana, analizando la relación del régimen político mexicana en la segunda mitad de los años veinte con la política nacional y comparada, como un instrumento de anclaje institucional y de modernización de la ciencia militar

Palabras Clave: Educación militar, Historia de la educación militar, Institucionalización, profesionalización.

INTRODUCCIÓN

El ejército mexicano cumple más de cien años de su fundación en términos modernos e institucionales, específicamente como una institución emanada de la primera revolución social del siglo XX, y producto directo del constitucionalismo. Cien años de permanecer leal e institucional y con un elevado reconocimiento social actualmente como muchos estudios de opinión pública lo demuestran en los últimos años (Piñeyro, 1985).

Actualmente ha dado evidencia clara de su institucionalidad y lealtad asistiendo en tareas civiles como el apoyo a la ciudadanía en emergencias naturales y el combate al crimen organizado tarea que le obligó a salir de su misión fundamental y que lamentablemente le ha generado costos de toda índole, como consecuencia del tránsito y consolidación democrática en el país.

344 Las siguientes páginas tienen la intención de presentarnos uno de los ejes sobre el cual se realizó la reorganización del ejército mexicano, durante el último lustro de los años veinte y principios de los treinta y que se refiere a una cuestión de carácter fundacional de un sistema educativo en el corazón de la institución armada mexicana como eje de su profesionalización y posterior institucionalización política, que es para muchos el baluarte que le garantiza su aceptación social.

Este artículo es una investigación de fuentes primarias en archivos nacionales que resguardan la historia de las instituciones políticas de México, como el Fideicomiso Archivos Plutarco Elías Calles y Fernando Torreblanca, en la ciudad de México, en plena época posrevolucionaria, especialmente el fondo documental Joaquín Amaro y la hemeroteca Troncoso en la Ciudad de Puebla donde el periódico la Opinión de los años 1926 a 1935 nos permite testimoniar el impacto de las reformas al instituto armado desde la opinión pública.

La institucionalización garante del orden político, los actores, las estrategias y las reformas.

Durante los años de 1926 a 1931, la entonces llamada Secretaría de Guerra y Marina, a cargo del general Joaquín Amaro Domínguez, procuró no escatimar en uno de los más grandes anhelos del gobierno del General Calles, Presidente de México de 1924 a 1928, el cual era dar una cara completamente nueva del ejército mexicano.

Desde la llegada de Joaquín Amaro a la Secretaría de Guerra y Marina en 1925, se hizo notar de principio a fin que todas las medidas tomadas desde su mando tenderían e irían directo contra todo aquel que hiciera del mando un poder personal; era el individuo que la revolución buscaba para esta delicada función, a la cual desde su primer día se sabía que llegaba con una excelente hoja de servicios prestados a la causa revolucionaria en sus diferentes etapas, y que tal vez sólo personalidades como la del mismísimo Álvaro Obregón sería capaz de superar.

Bajo las instrucciones del presidente Calles el general Amaro tenía que proseguir con las políticas de institucionalización del ejército, llevarlo a una reorganización total, como ya fue señalado por Edwin Lieuwen:

Él dio una orden a principios de 1924 garantizando a los generales sólo dos meses para justificar el rango que reclamaban y después rechazar todas las peticiones de validez cuestionable. Además, redujo los rangos inferiores, dio de baja a los irregulares y colocó a 55,000 soldados. En tres años estas acciones redujeron el porcentaje militar del presupuesto total de 36% a un 25%. La carga de las fuerzas armadas sobre el resto de la economía fue aligerada a finales de los veinte incrementando el uso de las tropas en la construcción de carreteras y otros trabajos públicos (Lieuwen, 1964: 84).

Para garantizar el éxito de estos mecanismos era imperativo arroparlo de una estructura legal que le diera esencia, y así modificar por completo la legislación del Ejército Federal del Porfirismo; había que cambiar por completo 25 años de historia en el ejército. Para esto, Amaro había creado una Comisión de Estudios y Reglamentos Militares, lo cual dio como resultado la Ley Orgánica del Ejército Mexicano el 25 de marzo de 1926. Esta ley plasmó las consignas principales que el nuevo ejército tenía que ejercer:

- 1.- Defender la integridad de independencia de la Nación.
- 2.- Mantener la Constitución, y
- 3.- Preservar el orden interno.

El problema que enfrentaba Calles y Amaro estaba relacionado con la creación de un ejército efectivo, no solo para los tiempos de guerra, sino para tiempos de paz. La experiencia de los regímenes de Carranza y Obregón, señalaban como punto medular la disciplina; entendiéndose esta como en la Ley de 1926 en que: "Una carrera en armas requiere que un soldado, en el cumplimiento de sus deberes, sacrifique todos sus intereses personales para la soberanía de la Nación, la lealtad hacia sus instituciones y al honor de la armada nacional" (Lieuwen, 1964)

El gobierno tenía plena confianza en que la reorganización del ejército debía estar en primer lugar, enfocada en el propósito de reducir los efectivos militares, que a lo largo de la primera mitad de los años veinte habían sido aumentados considerablemente para hacer frente a las rebeliones, pero que constituían una pesada carga para el país (Medina, 1994).

De entrada, tal misión no sería fácil, realmente ni Joaquín Amaro y ni ninguna otra situación podrían hacer cambiar a todos aquellos generales y jefes que se sentían con derechos de hacer y deshacer, por el simple hecho de haber formado parte en el proceso armado de la revolución, y como antes expresamos ellos mismos decían

estar convencidos que, lo que Amaro buscaba no se daría, sin antes hacer otra revolución.

También había que lograr reglamentar las promociones en los diferentes grados militares. Las reformas de ley en 1926, diseñó la ley de ascensos en el ejército, dirigida principalmente a romper con ciertas prácticas y procedimientos irregulares que habían prevalecido desde los tiempos del ejército federal del General Porfirio Díaz, que estaban basadas en el tiempo de servicio: tres años para oficiales, cuatro para jefes y cinco para los generales.

El inicio del movimiento rebelde en contra de la dictadura del general Díaz, agravó la situación en cuanto a una meteórica carrera dentro del servicio de las armas, por el simple hecho de estar en alguno de los bandos ganadores cualquiera podía alcanzar por lo menos un grado; todo esto dio como resultado que un buen número de oficiales estuviera a la espera de un conflicto o batalla que les permitiera alcanzar el grado inmediato.

El problema era realmente serio y difícil de enfrentar se imponía la respuesta inmediata de construir un ejército totalmente nuevo, en donde la disciplina y lealtad a las instituciones fuera a toda prueba. Había que buscar el reclutamiento de sangre joven que a mediano plazo permitiera el cambio de mentalidad, en un ejército plagado de generales que reclamaban sus puestos como pago de las batallas libradas y quienes veían en los puestos públicos y políticos, una forma más de su poder personal y beneficio económico.

Los jóvenes, cambios desde la raíz, en el ejército posrevolucionario.

El general Joaquín Amaro, pertinentemente, supo vislumbrar lo difícil que sería tratar de cambiar a sus compañeros de armas, incluso de igual rango. Una vez que tomó conciencia de esto, su táctica fue reconstruir la reorganización militar desde la raíz, es decir, desde el joven recluta y el joven oficial, que a mediano plazo constituirían corporaciones nuevas de militares con una conciencia

diferente del quehacer del soldado y los cuales algún día ejercerían el control del ejército mexicano.

Recientemente un general de división retirado, en asociación con un reconocido perredista pudo por fin publicar sus memorias en las que trata un encuentro con el general Joaquín Amaro, se trata del general de división retirado Salvador Rangel Medina, quien narra que en su búsqueda por entrar al Heroico Colegio Militar, recuerda su primer encuentro con un general, el cual era precisamente Joaquín Amaro, a quien cuenta conoció una mañana de invierno en el año de 1929 en unos baños turcos donde por medio de un tío que conocía al general Amaro solicitaría la condonación de un pago de cincuenta pesos de fianzas que debía pagar por entrar al Colegio Militar:

Joaquín Amaro traía una toalla blanca atada a la cintura cuando se incorporó de la plancha donde le habían dado masaje, saludo al Coronel Gómez Piña, de quien ya le habían informado de su visita, y escuchó la explicación sobre la presencia de aquel muchacho que, callado, a la distancia sólo observaba, ¿Cuántos puntos tuviste en el psicológico? Preguntó en voz alta, Rangel contestó 120; uno de los ayudantes del secretario exclamó que era una puntuación muy alta y asombrado comentó que tenía una buena capacidad mental. Amaro ordenó a otro asistente que se cerciorara en la dirección del plantel si era cierto. En unos minutos el reporte no sólo corroboró la versión, sino que los evaluadores lo calificaron como sobresaliente, ¿quieres entrar al colegio Militar? Cuestionó sin dejar de mirarlo, Rangel rememora que por los nervios sólo respondió: Sí, señor.

Entonces Amaro le respondió:

No me digas señor, de ahora en adelante soy tu general, no me llames señor (Velediaz, 2010: 48).

Prudentemente, el divisionario buscó entre los oficiales a jóvenes con cualidades y aptitudes brillantes para el estudio, la intención era formarlos como verdaderos profesionales en su arma o especialidad y sacarlos del país para llevarlos a los más prestigiosos planteles militares del mundo, principalmente europeos. Y con esto sembrar el cambio en el medio castrense de finales de los veintes.

Amaro ordenó que se elaborara un salvoconducto dirigido a las autoridades académicas para que se le dispensara la cuota y pudiera inscribirse, Rangel Medina rememora que Amaro era prepotente que se sentía un dios, y que nunca se dignó a voltear a ver un cadete

Vemos anécdotas como éstas que hablan de actos que tuvieron lugar en aquellas épocas donde se tenía que echar mano de los jóvenes aspirantes a la carrera de las armas, se trataba de abrir nuevos horizontes a la joven oficialidad posrevolucionaria, el General Luis Alamillo nos narra en su memorias los nombres de los oficiales que formaron parte de la primera expedición que salió a Europa a especializarse, y cómo en el segundo grupo que se creó, él mismo formó parte con otros cuatro compañeros de armas con rumbo a Italia y Francia (Alamillo, 1967: 360)

La mecánica consistiría en llevar a las embajadas mexicanas un agregado militar y estas, a su vez, pudieran transmitir de forma puntual información actualizada relacionada con las armadas modernas en el mundo, y así colaborar en la reestructuración que a nivel moral y material se quería llegar.

La intención no era la de copiar los modelos más sobresalientes a nivel militar, ni muchos menos copiar un modelo educativo de ellos o profesionalizante; sino tomar puntos de referencia que pudieran servir de ejemplo para la creación e incorporación de lo más destacado en el ejército mexicano.

El Plan General de la Educación Militar, como eje de la reforma educativa cambio institucional.

Después de dejar la Secretaría de Guerra, se creó casi de manera especial para Amaro, la Dirección General de Educación Militar, desde su llegada a esta, se dio a la tarea de interpretar los deseos que la Secretaría de Guerra y Marina; elaboró el plan que llamó Plan General de la Educación Militar en la República, y lo presentó el 15 de Marzo de 1932. De esta manera se empezaría por intensificar las distintas acciones educativas, de las cuales ya habíamos dado cuenta en la introducción de este estudio y que empezarían por llevarse a cabo en el cuartel, ahora tenían que ser transportadas una vez mejoradas las distintas escuelas militares, para demostrar el grado de adelanto y de cultura que el ejército tenía, así como la confianza en el régimen revolucionario y su doctrina.

Había que coordinar todos los elementos que los diferentes jefes y oficiales habían aprendido en sus diferentes estancias en ejércitos del extranjero; contar con todo lo que pudiera servir para transportar los métodos educativos del ejército respetando una doctrina revolucionaria y tomar muy en cuenta las necesidades de la ciencia y la guerra, que en sus años dictaba.

En estas condiciones cabe preguntar si se trataba sólo de reformar o crear toda una serie de centros educativos militares y, si ¿ésta reforma proporcionará un mejor ejército?

Hasta donde se puede decir, Amaro comenzó por interrogarse cuál sería el proceso al que debía sujetarse la doctrina e instrucción de los miembros del ejército, de este modo, conocer las necesidades para diferenciar y formular un programa de acción que respondiera a la reforma educativa militar.

La opinión de Amaro quedó expresada en el Plan General de la Reorganización, retomamos unos párrafos de éste:

“... La formación de oficiales superiores y subalternos del ejército, exige que ésta se encuentre respaldada por una cultura general muy amplia, gradual y constantemente perfeccionada y especialmente apoyada en bases científicas en lo que respecta al mando, desde el punto de vista de la categoría de dichos oficiales y de la unidad que a su grado corresponda, y en lo que atañe a las diversas comisiones que deban desempeñar, de acuerdo con los conocimientos especiales, tácticos o técnicos, que aquellas exigían asegurando a la vez una formación de carácter superior para que los oficiales estén educados a colaborar en alto mando, impartiendo los conocimientos necesarios que requieran sus funciones” (FA PEC YFT, 1932)

Aquí Amaro, aclara que la reforma debe tomar muy en cuenta el tipo de unidad a la que se piensa instruir (infantería, artillería, caballería, etcétera.) y sólo percibiendo estas diferencias podrían asegurarse los conocimientos técnicos que cada oficial requiere para sus distintas comisiones o funciones que desempeña.

Ahora bien, ¿cómo alcanzar la satisfacción de tales necesidades?; si se trataba de establecer todo un orden científico, doctrinario y educacional, pues parecía que esto sólo podría establecerse creando nuevas escuelas, sometiendo a intensas reformas a las ya existentes, donde pudiera realizarse la impartición de los conocimientos necesarios en cada una de las armas y servicio del ejército, que permitieran el perfeccionamiento constante de su adoctrinamiento e instrucción y contribuir a la profesionalización militar.

Pero Amaro decía también, que la formación de un oficial revolucionario comprendía varias etapas, las cuales había que considerar a lo largo del curso de su carrera, si se quería contribuir de manera completa a la educación y adoctrinamiento revolucionario de los miembros del ejército. Estas eran: Preparación, Formación, Aplicación, Especialización y Estudios Superiores.

De esta manera se explican y argumentan las escuelas que debieran hacerse cargo de las diferentes fases en el estudio de un militar leal a la doctrina revolucionaria, y se evidenciaban las necesidades que el ejército debía subsanar.

Estaba claro que las escuelas existentes no eran suficientes para proporcionar esta educación y, por consiguiente, había que dotar al ejército de los planteles militares indispensables para su completa preparación.

Todo lo anterior representaba la parte teórica que pretendía cimentar las bases ideológicas sobre las cuales descansaría la reorganización educativa militar y la doctrina revolucionaria, que como una justificación general quería dar a entender, que el ejército se haría cargo de educar a todos sus miembros. Con eso brindaba nuevos horizontes a los egresados de escuelas militares, trayendo a las de formación a elementos nacidos en la causa revolucionaria, para hacer de ellos militares profesionales.

348

Pero en la práctica, ¿cuáles eran los mecanismos que el proyecto presentaba para su consolidación organizativa?, en lo teóricamente explicado para el caso del ejército mexicano, la pretensión era considerar a la escuela de clases como la de preparación, que estaría integrada por cabos y sargentos de las armas de infantería, caballería y artillería.

Dicha escuela se establecería en el edificio del Colegio Militar, tendría como finalidad preparar candidatos militares para las escuelas de formación. La duración de sus estudios sería de un año, al finalizar los cabos y sargentos regresarían a las armas de donde provinieron, provistos de un certificado que, les servirá para su ingreso al Colegio Militar.

El Colegio Militar sería considerado una escuela de formación institucional encargada de formar oficiales para el servicio de infantería, caballería, artillería e ingenieros. Siendo la única escuela que pudiera aceptar alumnos de procedencia civil, siempre y cuando cubrieran los requisitos para su admisión.

A esta escuela se aceptaría a jefes y oficiales en servicio en el ejército que no hubieran hecho estudios, y a los individuos de tropa (cabos y sargentos) que contaron con su certificado de la escuela de preparación.

Los estudios durarían cuatro años, al terminar los soldados de tropa y procedencia civil saldrían a servicio con el grado de subtenientes, en las armas de artillería, infantería y caballería. Por otra parte, los jefes y oficiales saldrían con el mismo grado con el que entraron, después de haber hecho un curso de formación correspondiente al perfeccionamiento del arma al que pertenecían.

Finalmente, la fase de estudios superiores no existía, hasta antes del 1 de enero de 1932, fecha en la que por decreto presidencial fue creada la Escuela Superior de Guerra, con el objetivo de desarrollar los altos estudios militares en el ejército y contribuir a la preparación del mando, formando oficiales de estado mayor.

Esta es la organización general a la que se proponía someter la educación militar, por tanto, en las escuelas militares, alcanzaron logros muy importantes en el proyecto de institucionalización en las fuerzas armadas, tal vez sólo restaba precisar los mecanismos mediante los cuales la tropa se vería beneficiada, ya que no se contaba con personal especializado para la educación de este sector en las diferentes corporaciones del ejército. Como ya lo hemos mencionado anteriormente el general Amaro proponía la reforma de los artículos 15 y 92 de la Ley Orgánica del Ejército y Armada Nacionales; para establecer que dicha obligación que impartían la enseñanza primaria recayera en los jefes y oficiales, poniendo punto final a la reforma educativa que proponía en su plan general de reorganización de la educación militar.

De esta forma la educación a la que estaría sujeto todo militar vendría a ser el principal mecanismo para la consolidación de la doctrina revolucionaria, sometiendo al elemento armado el apego a las leyes y las instituciones, nunca más al liderazgo carismático de los caudillos.

CONCLUSIONES

En estas líneas pudimos dar cuenta del proceso histórico político y del contexto socioeducativo que permitió la institucionalidad del actual Ejército Mexicano, su profesionalización y tecnificación no solo de las armas sino de los servicios a través de la educación, es fundamentalmente un trabajo que recupera el proceso institucional a partir de fuentes de archivo prácticamente inéditos. A cien años de su fundación de tan importante institución los ciudadanos debemos considerar que cada vez que un sondeo de opinión posiciona a la institución en los primeros lugares de reconocimiento social o bien sabemos de una noticia sobre la aplicación del Plan DN-III en auxilio de la población, damos cuenta de tal formación, disciplina e institucionalidad basada en un proceso educativo de largo aliento. Ya no digamos el papel político que juega en la conformación del régimen político civil desde hace más de sesenta años, el ejército mexicano no ha sido factor de inestabilidad política, si se piensa lo contrario, debemos analizar las coyunturas bajo las cuales ha ocurrido.

La domesticación del guerrero como bien lo cita José Luis Piñeyro, no empezó en los años cincuenta ni viene como parte del contexto del desarrollo estabilizador de México, sino viene como herencia del México posrevolucionario donde surgen la mayor parte de las instituciones que le dan vida al estado mexicano contemporáneo a su fortalecimiento y consolidación como una institución moderna.

Su consolidación como parte del régimen político está de la mano con la consolidación democrática del país y de los mecanismos que le permitan garantizar la transparencia de sus recursos y el ejercicio del poder de sus mandos *ad hoc* con los fines de la democracia sustantiva.

FUENTES CONSULTADAS

ARCHIVOS.

1. Fideicomiso Archivos Plutarco Elías Calles y Fernando Torreblanca. fondo Dirección General de Educación Militar. (1930 – 1935), Archivo Joaquín Amaro
2. Archivo Histórico de la Secretaría de la Defensa Nacional. Planes y programas de la dirección general de Educación militar.
3. Archivo del Congreso del Estado de Puebla.

HEMEROGRAFÍA.

1. Diario Oficial de la Federación, años 1926-1929.
2. Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Puebla. Años de 1927 a 1930.

REFERENCIAS

Boils, G. (1984). *Los militares y la política en México*. México, Colegio de México.

GUILLY, A. (1981) *La revolución interrumpida. México, 1910-1920. Una guerra campesina por la tierra y el poder*. México, El Caballito.

Lieuwen, E (1968) *Mexican militarism: the political rise and fall the revolutionary army, 1910-1940*. Albuquerque, New México. University of New México press.

Matute, Á (1997). *Del ejército Constitucionalista al ejército nacional*. México, U.N.A.M., Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México, volumen VI.

Medina, Peña L (1994) *El Nuevo Estado México, 1920 – 1994*. México, Fondo de Cultura Económica.

350 Tobler, H. (1971) *Las paradojas del ejército revolucionario su papel social en las reforma agraria mexicana, 1920-1935*. México, Historia mexicana, volumen XXI, número 1, julio-septiembre.

Tobler, H. (1991) *La revolución mexicana. Transformación y cambio político, 1876-1940*. México, Alianza.

Piñeyro, J. (1985) *Ejército y sociedad en México: pasado y presente*. México, Universidad Autónoma de Puebla.

PROPUESTAS PARA EL DESARROLLO DE CONCIENCIA HISTÓRICA DESDE LA METODOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN HISTÓRICA EN LA MATERIA DE HISTORIA DE MÉXICO PARA TERCERO DE SECUNDARIA

Autora: Sara Garrido Contreras

RESUMEN

Proyecto de investigación donde se plantea el desarrollo de actividades didácticas basadas en la metodología de la Educación Histórica para fomentar la conciencia histórica en alumnos de 3ero de secundaria a través de la materia de Historia de México durante el ciclo 2018-2019. Considerando las definiciones de conciencia histórica de Rüsen, Pagés, Sánchez Quintanar y Camargo quienes plantean que la conciencia histórica se desarrolla a partir de la enseñanza-aprendizaje de la Historia a través de analizar la realidad, generar una pregunta problema que guíe la investigación a través del uso de fuentes primarias, se construya un discurso, que será publicado a la comunidad escolar. Donde se propone una solución a la problemática que será aplicada dentro del colegio a fin de mejorar el entorno cercano al alumno. Para que sea el proceso en sí, quien lleve al alumno a la reflexión de que es a través del conocimiento del pasado, que podrá comprender su presente, permitiendo la toma de decisiones desde la ética, para desarrollar un futuro justo y solidario en la sociedad en la que vive.

Palabras clave: Conciencia histórica, Educación Histórica, secundaria.

INTRODUCCIÓN

El proceso de romper paradigmas en la forma de como se ha trabajado por más de 25 años la materia de Historia de México ha sido todo un reto. Reacomodar ideas, crear nuevas estrategias, darle un sentido diferente al desempeño profesional. Si bien se empezó buscando actividades para hacer más eficiente el trabajo frente a grupo, donde los alumnos encontrarán un proceso de aprendizaje efectivo y práctico, mejorando el control de grupo, como lo exige la disciplina del colegio donde se trabaja, se encontró con que la Conciencia Histórica se ha convertido en el principal motivo para desarrollar nuevas formas de abordar la materia, ya que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia implica un compromiso con el futuro al hacer conscientes a los alumnos que a través de sus decisiones cotidianas, se construye el mundo que ellos merecen vivir. Haciendo el trabajo sumamente gratificante y desarrollando un gusto por el aprendizaje de la materia en los alumnos, donde el comportamiento es uno más de los elementos que denotan el interés por conocer y aprender, ya que se convierte en herramienta práctica en la solución de problemas, y ellos son los más interesados en conocer y compartir sus descubrimientos con el grupo.

Algunas de las problemáticas con las que se ha enfrentado a partir de esta nueva dinámica de trabajo escolar son las resistencias de los directivos para dar espacio al desarrollo de los proyectos, fuera del salón de clases, donde las propuestas de los alumnos, implican el cambio de hábitos para fomentar actividades en bien de la comunidad escolar. Como, por ejemplo: el manejo de material reciclado colocando recipientes de colores para motivar la separación de la misma, el manejo de composta escolar o mejorar el ambiente de la institución a partir de acompañar aquellas personas que se sienten diferentes al resto, obteniendo resultados interesantes en la forma en que los alumnos miran su realidad ya

que se percataron de que a partir de su esfuerzo comunitario las situaciones pueden cambiar para mejor.

Otro de los aspectos con lo que se tuvo que trabajar fue el cuestionamiento de los padres de familia a la nueva forma de trabajo y evaluación de la misma, donde se le dio mayor valor al proyecto desarrollado por los alumnos, junto con su aplicación y el análisis e interpretación de resultados, que a un conjunto de apuntes y la revisión memorística de fechas y eventos a través de un examen escrito. Donde, a pesar de salir bien en calificaciones en términos generales, mucha de su preocupación se basó en la necesaria preparación para presentar un examen de admisión en el bachillerato, en donde, sí les exigen el conocimiento de la Historia de México desde conceptos, fechas, personajes y datos que de forma tradicional sirven para acreditar el conocimiento de la materia, que, pese a que se habían revisado todos los temas considerados en el programa oficial, previo al desarrollo del proyecto, algunos padres argumentaban que faltaba un repaso general para que sus hijos tuvieran una calificación aprobatoria y acceder a la siguiente etapa de formación.

Y, para terminar, se debe reconocer, la ignorancia sobre las nuevas corrientes didácticas de la materia, donde se abordan la enseñanza-aprendizaje de la Historia desde un mayor énfasis en su comprensión a través del análisis de fuentes y el desarrollo narrativo de la interpretación de resultados, así como la publicación de los mismos. Donde es fundamental darle valor a lo que el alumno sabe y conoce de su pasado, contado y vivido desde casa, como aquellos elementos que, como sujetos culturales, conlleva en el reconocimiento de su propio pasado histórico.

La distancia frente a los avances en la didáctica de la Historia, reflejada en congresos, publicaciones, discusiones entre especialistas sobre las aportaciones en el ámbito de la materia, me llevaron a utilizar formatos ya rebasados, que hoy se observan caducos, siendo necesario generar cambios en el grupo de maestros, donde es prioritaria la enorme necesidad de modificar

paradigmas de la enseñanza de la Historia, ya que fueron los compañeros de la Academia de Sociales del colegio de quienes se hicieron las mayores críticas y los que más se resistieron a intentar cambios o mejoras que beneficiarán a la comunidad escolar. El hecho de plantear una forma diferente de trabajo que implicaba el soltar el control absoluto del grupo y generar espacios de discusión y análisis sobre temas más allá del ámbito histórico escolar, provocó en ellos mucho malestar al tener que considerar una preparación de clase extra a fin de no evidenciar ignorancia frente a las investigaciones presentadas por los alumnos. Estas situaciones, junto al dar seguimiento a los proyectos fuera del estricto horario de clases, provocó protestas directas e indirectas que solo me motivaron para continuar con el presente proyecto.

A pesar de que fueron varios los que prefieren continuar con clases expositivas y tradicionales, los nuevos maestros de Historia, jóvenes que tienen un compromiso diferente con el país y que buscan nuevas formas de trabajar la materia, apostaron a crear un proyecto que implicó, para el siguiente periodo escolar, desarrollar, desde el método de Educación Historia un programa que busca la aplicación de la Historia en la solución de problemáticas dentro del colegio.

Todas estas situaciones llevan a buscar desde donde y quienes han hablado de la Conciencia Histórica, para tener una mejor comprensión del tema y poder compartir con mis compañeros docentes el cómo la Conciencia Histórica es una condición donde la persona se pregunta sobre su pasado, para poder comprender su presente, y construir un futuro, aspectos a ser trabajados con los alumnos.

Se descubrió que dentro de la corriente ideológica de donde surge la Historia social, resultado del cuestionamiento que realizan filósofos e historiadores alemanes, quienes buscan, en el análisis de su pasado las razones del porqué se actuó de una forma o de otra durante las dos grandes guerras donde participaron, y muchos de ellos sufrieron sus estragos.

Teoría que sigue evolucionando, ya que la mayoría de sus grandes exponentes como Rüsen, aún están activos y generando nuevas propuestas de análisis, donde plantea la necesidad de modificar la forma de trabajar la materia de Historia en el salón de clases, ya que la define como “una síntesis de dentro y fuera, de ‘real’ y ‘ficticio’, de objetivo e intencional, de empírico y normativo. La Conciencia Histórica es realización y resultado de esa síntesis” (Cataño Balseiro, 2011. Pp. 229) donde el alumno es el principal co-creador, junto con su grupo, generación, comunidad, de la nueva historia que se plantea desde el análisis que los alumnos desarrollan en clase basados en fuentes primarias.

La postura de que sólo el historiador es el único creador de verdades sobre el pasado, se ve rebasada cuando son los alumnos los que, a través de elaborar estos análisis, presentarlos, comunicarlos a su comunidad, se convierten en los actuales teóricos, que, junto con el apoyo y acompañamiento del maestro, inician esta nueva y real revolución, donde dejan de ser personajes pasivos, dependientes de otros, para convertirse en protagonistas activos del cambio que es necesario en nuestra sociedad.

Junto con estos procesos de transición de la Historia como materia pasiva y fija, dependiente del dicho o discurso oficial, presente en los libros de texto, se descubrió que es una tendencia global el cambio gradual del trabajo expositivo, basado y limitado al programa oficial, memoria y alumno pasivo, al Modelo de Educación Histórica que plantea el trabajo analítico desde fuentes de primer grado, para que el alumno, de forma activa, encuentre las respuestas a las preguntas que se formula sobre las problemáticas presentes. Habilidades del historiador, que de manera cotidiana se utilizan, pero sin la conciencia necesaria para visualizar un futuro. Habilidades necesarias en los estudiantes de hoy con una visión limitada y pesimista de lo que esperan para su edad adulta. Habilidades fundamentales para dar esperanza a una generación que ha perdido el sentido para ser y hacer, en una sociedad líquida que transita sin rumbo, como lo plantea Bauman (1999).

Seixas, Pagés, Santisteban, Pla, Sánchez Quintanar, Arteaga y Camargo son algunos ejemplos de esta constante transformación en la forma en que se propone generar cambios efectivos en la didáctica de la historia dentro del salón de clases.

Y pese a que Santisteban (2014) señala que, a partir del desarrollo de una actividad donde se solicitaba que los alumnos establecieran relación con la lectura planteada que proponía que el alumno generara una serie de juicios que denotaban su empatía y la posibilidad de crear pensamientos de prevención y observación hacia un futuro a partir de la experiencia analizada en dicha lectura a fin de evidenciar el desarrollo de Conciencia Histórica en los alumnos analizado, señala que:

“Los resultados de la actividad anterior nos demuestran la gran dificultad que existe para que el alumnado de educación secundaria desarrolle su Conciencia Histórica temporal. La mayoría de los alumnos hacen una lectura ingenua de la situación y no aprovechan sus aprendizajes, para así poder imaginar el futuro de forma argumentada. Nada más una minoría de alumnos comprenden la complejidad de la situación y qué escenarios se pueden dar.” (pp. 262)

Donde, de acuerdo a los resultados obtenidos del proyecto, se coincide en que es un proceso complejo, dadas las condiciones que presentan los alumnos adolescentes en sus procesos de aprendizaje, siendo necesaria la práctica constante del manejo de las técnicas que emanan del método de Educación Histórica. Ya que, como afirma Santisteban “que usar los conocimientos del pasado para analizar los posibles futuros no es algo que se produce de manera automática, es decir, el conocimiento de la Historia no es en sí mismo —como simple acumulación de datos— sino, un instrumento útil para pensar el futuro.” Habilidad que debe ser constantemente fomentada a través del análisis de fuentes primarias, y que permitan la generación de una explicación del fenómeno a partir de los conocimientos que el alumno recaba basado en esta experiencia. Esto dará herramientas de intervención útiles en la

solución de la problemática que generaron la investigación que el alumno propuso de primera instancia. Así, entonces, se puede observar la generación paulatina y constante de una Conciencia Histórica que interpela al alumno a una acción que incida en el cómo se desarrolla el futuro. Temporalidad que genera angustia al desconocer el devenir y cómo proceder frente a ella.

De esta forma, el maestro es el principal generador de estos aprendizajes donde debe tener conciencia de que para el alumno son fundamentales las “capacidades para establecer conexiones entre el pasado, el presente y el futuro”, ya que, “es un aprendizaje que debe realizarse expresamente, guiando al alumnado en la comprensión de la temporalidad, con un trabajo específico de formación de la Conciencia Histórica y de educación para el futuro.” (P. 262).

La experiencia que se tuvo al trabajar el proyecto con los alumnos se llevó a observar que es fundamental hacer consciente al alumno de la realidad en la que vive. Y que, a partir de ello, establezca si considera que todo lo que vive y experimenta es correcto, justo, para él y su comunidad, o qué hacer para modificarlo.

A través de analizar las noticias, explorando la situación social, económica, política y cultural de su entorno presentes en diferentes fuentes de información tanto físicas como electrónicas, fue una forma de hacerle consciente de que no se encuentra solo en un espacio limitado a su hogar u colegio, sino que existen otro tipo de realidades que también forman parte de su circunstancia como persona dentro de una sociedad en este momento temporal. Por ende, puede generar una serie de cuestionamientos para obtener respuestas a dichas interrogantes.

En particular para este proyecto de tesis, se solicitó a los alumnos que eligieran solo una problemática específica para poder averiguar el origen de la misma, y partiendo de ello, buscar fuentes de información primarias como textos, documentos oficiales, periódicos, artículos electrónicos hasta entrevistas con especialistas

o familiares, quienes le aportaron datos que contrastan de manera comunitaria con su equipo de trabajo, para posterior, generar una presentación donde, en plenario, mostraron las teorías para dar respuesta a la problemática escogida.

Fue muy interesante observar el interés dentro del salón de clase por saber el origen de estas situaciones problemáticas que afectan a todos. Por ejemplo, el mirar la reacción de alguno de ellos donde se dan cuenta que en mucho tiene que ver la ignorancia en procesos del cuidado del medio ambiente o la ambición de algunas administraciones de gobierno en el manejo del desarrollo urbano municipal, generó reacciones de malestar y enojo, que les llevaron a cuestionar el ¿cómo o quiénes son los responsables de dichas situaciones? y ¿qué se ha hecho al respecto? Cayendo las respuestas comunes donde es complejo el generar una sanción o en quien recae la culpa real.

En la siguiente etapa, encontraron opciones de solución, ya que se planteó que, dichas problemáticas debían ser solucionadas dentro del espacio escolar, para que, aun a su corta edad, fueran ya parte del cambio y mejora.

Aun cuando fue complejo el poder encontrar opciones viables a las enormes problemáticas que presenta el municipio, y que, en muchos casos, buscaban que fueran otros los que dieran una solución, a través de pláticas de concientización por parte de especialistas, fue muy gratificante que de a poco comprendieron que el cambio y la mejora estaba en sus manos.

Por ejemplo, un equipo trabajó el tema de la enorme cantidad de tráfico en la ciudad de Querétaro. En el plenario el equipo presentó evidencias de estadísticas de las instancias especializadas en el tema, como la Secretaría de Transportes, en donde se observaba el enorme aumento en el uso de vehículos, sobre todo pesados, en vías que desde siempre han sido muy transitadas, como la carretera 57, antes Camino Real de Tierra Adentro. En los análisis que presentaron se observó que este tipo de transportes además

de generar contaminación, provocan accidentes muy severos por la falta de precaución en el manejo. Así que, los alumnos, en primera instancia, propusieron que el gobierno debía implementar el programa del “Hoy no circula” o alguna otra forma de mejorar el transporte público, tener una mayor vigilancia en cuanto a los procesos para la entrega de licencias o incentivar el uso de bicicleta. Más todas esas opciones dependían de terceros, el gobierno u otra instancia que escapaba a su posibilidad de control o influencia. En plenario con el grupo se propusieron otras opciones de solución, de aportar alguna variante para menguar el uso del automóvil, sobre todo en horas pico. Y de entre ellos surgió la propuesta de establecer rondas escolares al interior del grupo.

Este equipo se dio a la tarea de convencer a los papás de la viabilidad sobre el beneficio de esta estrategia, así como de coordinar turnos y ver rutas que beneficiarían al mayor número de alumnos del salón y después del grado.

De esta forma, ellos obtuvieron cifras interesantes tanto del ahorro en combustible como de la reducción al número de vehículos que, en el horario de entrada y salida escolar, impactan al tránsito general de la ciudad. Aunque no eran cifras reducidas en relación a la enorme problemática que implica el tránsito de la ciudad, se dieron cuenta de que ellos, con su esfuerzo, con el proceso de investigación, presentación y convencimiento a sus compañeros y padres de familia, pudieron generar una estrategia de cambio, donde observaron en relativamente poco tiempo el impacto que esto generó en el bienestar de la comunidad.

Otro equipo se enfocó en el uso de objetos por una sola vez, como son los platos y vasos desechables. Haciendo investigación obtuvieron cifras alarmantes sobre la cantidad de basura plástica y de unisel que estos objetos generan dentro del municipio de Querétaro, ya que, se fabrican en grandes cantidades y su uso no va más allá de unos pocos minutos, donde en la mayoría de ellos no hay reciclado posible y son altamente contaminantes.

Entonces, buscaron crear una campaña al interior del colegio para evitar su uso, intentando traer un especialista en temas ecológicos para sensibilizar al colegio del tema, se les orientó a fin de que buscaran una opción que dependiera de ellos la aplicación, sin ocupar un apoyo externo u adulto.

Y se les ocurrió platicar con los dueños de la cooperativa escolar para que, organizando a un grupo de compañeros, se generara una campaña para que cada quien trajera de casa su plato y vaso así evitar los desechables, donde el beneficio se observaría en el consumo de los productos, ya que, si portas tu plato y vaso, esto generaría un ahorro en el costo de los alimentos elaborados en la cooperativa, convirtiéndose en una campaña de ganar-ganar, ya que, se disminuyó significativamente el consumo de utensilios desechables, aumentado el consumo de alimento preparado dejando de lado los alimentos chatarra, que a su vez generan más basura por el empaque y generando entre los alumnos la conciencia de que el cuidado ambiental no es un asunto externo a su realidad, que depende de sus decisiones cotidianas el conservar el entorno ecológico.

Los resultados en la evaluación de este proyecto permitieron generar un plan de acción concreto que está siendo aplicado en el presente ciclo escolar por toda la institución. Que abarca desde la separación de basura, el manejo del reciclado, composta, así como continuar y fomentar el uso de utensilios portados de casa, para evitar consumir desechables.

Otro ejemplo importante fue el proyecto presentado por un grupo de alumnos que cuestionaron al gobierno municipal la tala de árboles para mejorar el tránsito del transporte público en ciertas avenidas muy congestionadas, donde los vecinos de esas calles realizaron manifestaciones a fin de defender árboles de más de 30 años. Cuando se les preguntó a los alumnos las propuestas de solución, ellos buscaron una audiencia con el presidente municipal o con alguna autoridad con injerencia en el tema y, si bien fueron atendidos por una regidora, no hubo respuesta positiva para la protección de dichos árboles.

Desanimados por la situación, presentaron al grupo los resultados y entre todos propusieron desarrollar una campaña de adopción responsable de un árbol. Para lo cual este equipo consiguió en el invernadero municipal y con otros particulares interesados en el proyecto, la donación de 20 arbolitos, que fueron entregados junto con su acta de adopción y foto de evidencia, para generar un compromiso mayor que solo la recepción de la planta. Durante un mes se les dio seguimiento, para ver los resultados del proyecto.

Después de recabar evidencias el progreso de la adopción responsable de árboles, se concluyó que es un proyecto que podía generar varias ramificaciones, ya que no nada más fue la entrega, sino la campaña de concientización que se generó en el colegio, donde alumnos, padres de familia, maestros, administrativos y personal en general se interesaron en adquirir su propio árbol y, fueron canalizados al invernadero municipal para continuar con el proyecto más allá del colegio.

Un proyecto muy interesante fue el que implicó tratar de apoyar, rescatar, aquellos alumnos que se observaron víctimas de agresión escolar o con síntomas evidentes de depresión. Este equipo, a través de investigación documental desarrollada en instituciones como la Unidad de Servicios Educación Básica del Estado de Querétaro dependiente de la Secretaría de Educación Pública, Secretaría Estatal de la Juventud o el Instituto Municipal para la Juventud, además de encuestas entre los alumnos del colegio, encontraron que es una situación muy recurrente en todos los espacios sociales, ya que existe un alto índice de agresión y violencia en el ambiente generado por la circunstancia política, económica y social en general. Los medios masivos de comunicación, las redes sociales y el entorno es cada vez más hostil.

De primera instancia el equipo planteó generar una línea de apoyo telefónico abierta a la comunidad escolar, a fin de apoyar a quien se sintiera mal o necesitara un espacio de escucha, además de traer un especialista y platicar del tema con el grupo, se les orientó a que, considerando que no tenían la preparación ni el apoyo de

un profesional para abordar una problemática tan compleja como lo es la depresión o la agresión escolar, trabajaran la propuesta de solución junto con el Centro de Orientación Escolar, departamento psicopedagógico, del colegio, desde donde se planteó, en una primera etapa, una encuesta para conocer el clima particular del colegio y a partir de ella empezar a trabajar.

Las respuestas no fueron nada alentadoras, ya que, con evidencia, quedaron asentados problemas específicos tanto de agresión escolar, como de evidente depresión causada por diversas circunstancias, la mayoría ajenas a la realidad del colegio, era importante abordarlas para mejorar el clima de la institución en general.

Por lo tanto, se propusieron dos opciones para intentar resolver el problema de agresión escolar en el colegio. Primero tener presentes los casos particulares para, una vez identificados, darles seguimiento profesional desde el COE, a través de pláticas con los padres de familia involucrados, maestros del colegio y alumnos en cuestión.

En un segundo momento crear una campaña, para que, durante todo el ciclo escolar, el alumnado sea sensibilizado a través de diversas estrategias psicológicas de grupo e individuales, hacia la construcción de su identidad y autoestima, donde, se buscará la construcción de un individuo valioso y merecedor de respeto, donde nadie tiene derecho a maltratar o ser agredido.

Y en un tercer momento, se crearon brigadas de entre 3 y 4 alumnos que estuvieron haciendo "guardias voluntarias" en los momentos de receso para identificar aquellos alumnos que se observaran alejados o evidentemente maltratados, para reportarlo al COE o a prefectura, según fuera el caso y tomar acción al respecto o bien intentar integrarlos al ambiente escolar a través de la presencia amable y solidaria. Con la instrucción de que solo sería de manera amigable hasta donde el alumno hostil o solitario así lo permitiera. La evaluación de este particular proyecto fue sumamente

significativa, ya que, bajo el índice de agresión escolar, sin necesidad de implementar una acción coercitiva disciplinaria de parte de prefectura. Además, se generó un ambiente amable y agradable los últimos meses de trabajo escolar, a pesar de ser los más complejos en cuanto al comportamiento del alumnado en general.

Los alumnos identificados como "personas a las que podemos apoyar" expresaron en una encuesta de evaluación, que se sintieron arrojados por sus compañeros y que esto les permitió mejorar en su rendimiento académico y sentirse bien en el colegio. Mientras que los participantes voluntarios en las brigadas de apoyo expresaron que fue muy gratificante invertir su tiempo de receso buscando y apoyando a sus compañeros con lo que establecieron una buena relación, donde en algunos casos, se convirtió en una agradable amistad.

Este proceso, como en la mayoría de los proyectos presentados, fue realmente impactante durante las evaluaciones de resultados, los alumnos se dieron cuenta de que en sus manos está el poder realizar cambios efectivos en su entorno, sin delegar a un adulto, o esperar la respuesta del gobierno o bien contratar a un tercero para resolverlos. Ellos, desde su circunstancia, más amparados con un proceso de investigación y búsqueda efectiva de una solución le permitió observar y sentir que cada acto que ellos realizan tendrá repercusión en su vida y en la de su comunidad.

Dentro de un tiempo complejo donde es difícil saber a dónde pertenecer, realizar acciones concretas y efectivas para mejorar las condiciones de vida personales y de la comunidad les permite generar procesos de identidad y saberse parte de una sociedad que requiere de ellos la mejor preparación posible, ya que, en ellos estriba el futuro de la nación, elementos fundamentales de la Conciencia Histórica.

Aquellas actividades que lleven al alumno a confrontarlo con su realidad, preguntando al pasado las causas del presente, son las

prácticas de enseñanza, fomentan la generación de Conciencia Histórica en los alumnos de 3ero de secundaria a través de la asignatura de Historia II, y que, en la medida de que hace consciente de que lo que sucede en la vida real está más allá de las paredes seguras del colegio y que esos sucesos, que aun cuando él los ignore, forman parte del mundo al que él pertenece, es que él podrá cuestionar su realidad para poder desarrollar acciones que le lleven al futuro que él desea, donde ya no es posible esperar que otros generen las soluciones, sino que, ya es el momento donde lo aprendido en el colegio, en casa y en algunos casos, en la calle deben ser herramientas para que él sepa reaccionar y enfrentar las problemáticas que se le presenten, con la conciencia de que cada acto, cada decisión, tienen repercusión en su futuro, donde será parte del legado que dejará a otros en consecuencia.

El método de Educación Histórica fomenta la enseñanza-aprendizaje de la historia a través del análisis de fuentes de primer grado, a partir de "la elaboración de interrogantes e hipótesis, como formas para obtener información, validación y argumentación, produciendo conocimientos", que "deberán ser regulados a nivel del nivel de desarrollo cognitivo y psicosocial del alumno". Plantea una forma en que los alumnos adquirirán habilidades propias del historiador, a fin de dar respuesta a sus propias preguntas frente a la realidad, "utilizando conceptos ordenadores que permiten sistematizar las evidencias de que disponen para explicar los procesos históricos que analizan" (Arteaga Camargo 2014. Pp. 123).

Para el presente proyecto era fundamental que no se limitara el proceso de análisis histórico a la sola investigación, sino llegar a desarrollar una actividad de solución, donde el alumno experimentará, desde su circunstancia el hecho de poder modificar un futuro, que de entrada vislumbran confuso, y que, es con sus actos basados en un proceso de análisis y trabajo en equipo, donde ellos son los responsables de construir un porvenir personal y sobre todo, común. Si bien hay muchos factores que inciden en el desarrollo de la vida, es fundamental que el alumno sepa que su estancia en el colegio, no es como estar en una guardería, sino

un espacio donde aprende conceptos, conocimientos, habilidades y formas de actuar en la vida. La escuela debe responder a lo que el alumno debe saber y conocer para vivir de la mejor forma posible en comunidad, dentro de un entorno ecológico y social que reclama atención, trabajo y cuidado.

Para este momento propondría analizar el trabajo docente en la didáctica de la Historia se observa viciado con prácticas tradicionales, expositivas, basadas en un texto y limitadas a una evaluación memorística de fechas y eventos. La evolución de la didáctica de la Historia donde se busca una mayor comprensión a partir del desarrollo del pensamiento y la Conciencia Histórica son fundamentales para continuar con el progreso que la sociedad espera.

Por eso es fundamental el continuar con investigaciones y prácticas que permitan un mayor conocimiento y difusión de las nuevas teorías y posturas frente a la didáctica de la Historia en general, sobre todo, desarrollando estrategias concretas de intervención frente al grupo utilizando el método de Educación Histórica, donde es necesario y fundamental generar bancos de datos y documentos, vía electrónica, para facilitar que alumnos y maestros puedan utilizar estas fuentes en sus procesos de análisis histórico. La curaduría de fuentes de información aptas para el manejo de estudiantes según su grado, sería una de las grandes aportaciones que historiadores pudieran tener como proyecto de investigación. También será importante crear grupo de formación y talleres para maestros en funciones a fin de dar a conocer los procedimientos y técnicas derivadas del método de Educación Histórica, donde, compartiendo conocimiento y propuestas de acción, se puedan generar nuevas aportaciones en el desarrollo de la Conciencia Histórica entre maestros y alumnos, ya que se observó que a pesar de que aparece mencionado en los planes y programas oficiales, pocos se detienen a considerar la importancia, trascendencia y relevancia que esta categoría analítica tiene para el futuro del país. Se sugiere que dentro de las Normales y Universidades que forman a los próximos docentes e historiadores, fuera obligatorio en sus

programas de estudio el manejo del método de Educación Histórica, además de tener presente el peso que la Conciencia Histórica tiene. No solo como un concepto más, sino por lo fundamental de su repercusión en la formación integral de nuestros alumnos.

Por último, se considera importante dar un seguimiento a los procesos que el alumno requiere para comprender el peso que tiene la Conciencia Histórica, ya que, pese a que se dieron cuenta de que en sus manos se encuentra la posibilidad de generar cambios en los procesos cognitivos de un adolescente, existen tantos elementos que distraen su atención que, a base de repetición y generación de proyectos con diversos resultados, es que quedará el aprendizaje del cómo utilizar estas nuevas habilidades propias del historiador, aun para resolver problemáticas domésticas y constantes, como una respuesta natural para proceder en su vida, donde la historia deja de ser bonito libro de cuentos en el estante, sino una herramienta práctica para la toma de decisiones y acciones concretas en la búsqueda de la construcción de un legado a las siguientes generaciones.

REFERENCIAS

Aguirre Lora, María Esther; Bertely-Busquets, María Reseña de "La formación de una Conciencia Histórica. Enseñanza de la historia en México" de Luz Elena Galván Lafarga (coord.) Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 12, núm. 34, julio-septiembre, 2007, pp. 1089-1103 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

Arteaga, Belinda; Camargo, Siddharta. *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, vol. 6, núm. 13, septiembre-diciembre, 2014, pp. 110-140 Universidade do Estado de Santa Catarina Florianópolis.

Camargo Arteaga Sidharta. Conciencia Histórica para la formación ciudadana y ética: un debate abierto¹. "Ética y educación"

coordinado por José Martín Hurtado y editado por la Escuela Normal Superior del estado de Querétaro en 2017

Cataño Balseiro Carmen Lucía. *Jörn Rüsen y la Conciencia Histórica*. Historia y sociedad No. 21, Medellín, Colombia, Julio-Diciembre 2011, Pp. 221-243

Coudannes Aguirre Mariela. *Estudios educativos sobre la Conciencia Histórica: temas y problemas*. Universidad Nacional del Litoral. Revista Internacional de Ciencias Humanas Volumen 3, Número 2, <<http://lascienciashumanas.com>>, Republicado de Revista Internacional de Humanidades 3(2), 2014 (pp. 25-33)

Fuentes Moreno, Concha. "La visión de la historia por los adolescentes: revisión del estado de la cuestión en Estados Unidos y el Reino Unido." *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación* [en línea], 2002, Núm. 1, p. 55-68. <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126128> [Consulta: 31-07-19]

Gadamer Hans George. *El problema de la Conciencia Histórica*. (Español) Agustín Domingo Moratalla. Ed. Tecnos. Abril 2017

González María Paula. *La historia en el nivel Secundaria en Argentina Hoy: Notas sobre el funcionamiento de una disciplina escolar*. Universidad Nacional de General Sarmiento/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Argentina). Historia & Encino, Londrina, v. 19, n. 2, p. 07-22, jul/diez. 2013

Diego Miguel-Revilla y María Sánchez-Agustí, "Conciencia Histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica". Revista de Estudios Sociales [En línea], 65 | Julio 2018, Publicado el 01 julio 2018, consultado el 04 diciembre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/revestudsoc/10383>

Pagès Blanch Joan. *Ciudadanía y enseñanza de la historia*. Universidad Autónoma de Barcelona (Catalunya, España) Joan. Pagés@uab.es Reseñas de Enseñanza de la Historia n° 1, octubre 2003, 11-42 Revista de la APEHUN, Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales.

Pagés Blanch Joan. *¿Hacia dónde va la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales?* ÉNDOXA: Series Filosóficas, n.º 14. 2001, pp. 261-288. UNED.

Plá, Sebastián. *Historia y epistemología de las ciencias. Las competencias: eje para la transformación del conocimiento histórico escolar. Un estudio comparativo en América Latina.* Universidad Nacional Autónoma de México. ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, 2010 • 10

Plá, Sebastián. *Conciencia Histórica e investigación en la enseñanza de la historia.* Congreso Nacional de Investigación Educativa – COMIE. San Luís Potosí, Consultado 17/02/2019

Plá, Sebastián. *La enseñanza de la historia en México, o la fabricación del "último mexicano" (1993-2011).* Historiografías, 4 (julio-diciembre, 2012): pp.47-61

360 Ponce Gea, Ana Isabel Seixas, Peter y Tom Morton. 2013. *The Big Six Historical Thinking Concepts.* Toronto: Nelson College Indigenous [218 pp.]. Revista de Estudios Sociales, núm. 52, abril-junio, 2015, pp. 225-228 Universidad de Los Andes Bogotá.

Prats Joaquín. *Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española.* Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, enero-diciembre, número 005. Universidad de los Andes. Pp. 71-98

Santisteban Fernández Antoni. *Del tiempo histórico a la Conciencia Histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años.* N.º 53, 2017. Páginas 87-99 Diálogo Andino. Universidad Autónoma de Barcelona.

Santisteban Fernández Antoni y Carles Anguera. I. *La enseñanza y el pasado–presente–futuro de las sociedades. Formación de la Conciencia Histórica y educación para el futuro.* Cerarols Universidad Autónoma de Barcelona. Clío & Asociados. 2014 (18-

19) ISSN 0328-820X, pp. 249-267. Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de La Plata.

Santisteban Fernández Antoni y Carles Anguera Cerarols Formación de la Conciencia Histórica y educación para el futuro. Universidad Autónoma de Barcelona.

Sánchez Quintanar, Andrea. *El sentido de la Enseñanza de la Historia.* TEMPUS Revista de Historia de la Facultad De Filosofía y Letras, UNAM, Otoño de 1993, NO. 1

Sánchez Quintanar, Andrea *Enseñar historia en la universidad y fuera de ella.* Perfiles Educativos, núm. 68, abril-junio, 1995 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral.* Historia. Educación secundaria. México: Secretaría de Educación Pública.

EL CINE DOCUMENTAL: DISPOSITIVO PARA LA COMPRENSIÓN DEL HECHO HISTÓRICO EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Autor: Víctor Ambrosio Espinoza Chávez

RESUMEN

Este trabajo expone los resultados del proyecto de intervención: “El uso de la imagen en movimiento como dispositivo para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en la formación inicial de docentes”. Su propósito fue fomentar en el normalista el empleo de fuentes primarias: archivos, fotografías y videos, así como la investigación para la construcción de un conocimiento histórico que implicara emplear otras rutas o estrategias de educación con estudiantes de secundaria. Se inicia con un recorrido teórico de la forma en que se ha trabajado la imagen en el terreno de la historia, la producción del cine y en específico el género documental. Recurso cinematográfico que ha permitido difundir la configuración del mundo desde el punto de vista de los sujetos que lo viven y que muchas veces han quedado al margen de la Historia oficial. La realización de un documental convocó a docentes en formación a la investigación de un suceso histórico, la consulta archivos, la escritura de un guion hipotético y la realización de entrevistas. Con estos recursos se estructuró y realizó un documental, mismo que provocó discusiones, análisis y reflexión acerca de la tarea como docentes de historia en secundaria y fortaleció rasgos de una conciencia como sujetos históricos.

Palabras Clave: Cine documental, investigación histórica, formación docente, educación secundaria.

INTRODUCCIÓN

Ante el fenómeno que viven los normalistas al enfrentar el rechazo o aburrimiento de los estudiantes de educación secundaria durante las clases de Historia, se gestó un proyecto de intervención en la formación de docentes de la licenciatura para promover el uso de la imagen como estrategia para mejorar la enseñanza: dibujos, caricaturas, fotografía y en especial el cine y sus diversos géneros. Así surgió “El uso de la imagen en movimiento como dispositivo para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en la formación inicial de docentes”.

El propósito general fue fomentar en el normalista el empleo de fuentes primarias: archivos, fotografías y videos, así como la investigación para la construcción de un conocimiento histórico. Y los particulares: diseñar nuevas rutas o estrategias de educación histórica empleando los recursos del cine. Realizar un documental sobre un hecho histórico para valorar su implementación en la enseñanza y el aprendizaje de la historia con estudiantes de educación secundaria.

En el contexto del predominio de la imagen sobre otros recursos para la comunicación entre los alumnos de educación media surgieron las siguientes preguntas ¿Cómo fortalecer los procesos de aprendizaje de la historia a través de la imagen fija o en movimiento? ¿Cómo es que el cine documental implica el fortalecimiento de una conciencia histórica en los estudiantes normalistas?

Para la realización del proyecto de intervención se realizó una investigación teórica sobre los aportes del cine documental a la enseñanza y el aprendizaje de la historia y la forma en que los realizadores construyen sus historias visuales.

Para la intervención se aplicó metodología de la investigación acción basada en los aportes de Schutter (1986) para llevar las fases de conceptualización, definición del ámbito de aplicación y la realización de la producción desde una perspectiva del grupo:

normalistas-documentalistas. Para trabajar con fuentes primarias: archivos, hemerográfica, fotografías, videos y otros documentales, se aplicaron algunos principios del análisis lingüístico y semiótico como signos y significantes. Además investigaron y construyeron información histórica con entrevistas semiestructuradas.

La realización de un documental convocó a los docentes en formación a la escritura de un guion hipotético y la realización de entrevistas. Con estos recursos lo estructuraron y realizaron, fenómeno que provocó el análisis y reflexión de su tarea como docentes de educación secundaria, asumiendo ciertos rasgos de una conciencia como sujetos históricos. En este trabajo se exponen los resultados del proyecto de intervención.

El uso de la imagen como fuente histórica

La relación de la imagen con la escritura de la historia ha sido abundante aunque siempre se ha considerado a la primera como una fuente que funciona como vestigio o huella de las acciones del ser humano. Sin embargo con el nacimiento de la fotografía y el uso frecuente del video en nuestro tiempo, esta fuente ha transitado de ser una ejemplificación o ilustración a posibilidad de emplearse como escritura de la historia a través de la luz.

Con el registro visual a través de la imagen fija o en movimiento, se ha potenciado los procesos de documentación y registro de los sucesos históricos. Desde los grandes acontecimientos filmados con incipientes tecnologías del siglo XIX y principios del XX, hasta nuestros días en los que se puede con relativa facilidad utilizar un celular para grabar situaciones de vida cotidiana, así mismo fenómenos sociales, culturales o de la propia naturaleza que movilizan las estructuras cognitivas o emocionales de los sujetos, así como las políticas de un pueblo o nación.

Como bien lo plantea Tuñón (2001) la imagen fue desde su origen una representación de lo que “objetivamente sucedió”, esto ha potenciado a diversas corrientes de pensamiento para que

indaguen a través de “nuevas preguntas” y trabajen con otros niveles de sensibilidad sobre la producción cinematográfica en sus diversas propuestas, al respecto ella añade: “...con otras fuentes y situaciones y se abordan los vínculos entre lo público, lo privado y lo secreto, lo excepcional y lo cotidiano, lo concreto y lo simbólico, los cambios y las continuidades, los seres humanos “públicos” y los “sin historia” (Tuñon, 2001, pág. 339).

Actualmente, la escritura cotidiana de la historia se hace a través de la creación de imágenes porque éstas circula en los medios de comunicación masiva con tanta vertiginosidad que las comunidades académicas se ven rebasadas por la difusión instantánea de los acontecimientos que ocurren a grandes distancias geográficas, aunque también se sabe que esto no necesariamente conlleva la reflexión para la comprensión de un hecho histórico.

Si bien, la imagen comunica y se emplea para arraigar un contenido a ella, no siempre ha sido con la finalidad de compartir un conocimiento o caracterizar al hecho histórico, muchas de las veces se interviene en ellas para manipular la opinión de las multitudes. Creo que habría que empezar diciendo que hay un enfrentamiento difícil para el historiador cuando uno toma las fuentes y empieza no sólo a describirlas –que es lo que en Historia del Arte se nos enseña, estas “historias para ciegos”-, sino a manipularlas o montarlas (Vázquez Mantecón, 2012).

Como se puede observar, la fotografía y el cine en sus diversos géneros han sido empleados a través del tiempo para diversos fines históricos, desde los ideológicos y propagandísticos como ocurrió durante la segunda guerra mundial en Alemania con Adolfo Hitler hasta ser un recurso para la escritura de la historia porque “Ahora se ha convertido en una disciplina que construye, en los territorios por los que transita, sus objetos de conocimiento, los rastrea de diversas maneras y los expone y describe con diversos recursos pero siempre con la finalidad de explicar una situación humana”. (Tuñon, 2001, pág. 339) .

Así, la imagen se ha posicionado a lo largo del tiempo como una fuente de análisis para la investigación histórica. “Cabe señalar que ya desde el siglo XIX hubo autores que tomaron el arte (y sus imágenes) como documento para reflexionar sobre distintos aspectos de la cultura y de la historia universales” (Galí Boadella, 2005). Esto tiene varias explicaciones, entre ellas podemos destacar al registro fotográfico como principio de la imagen en movimiento y a éste como una representación fundamental de las prácticas sociales vinculadas a la cultura. Al respecto Bourdieu (2010) plantea que la “fotografía aparece desde el origen como el acompañamiento obligado de las grandes ceremonias de la vida familiar y colectiva” (p.52).

En este sentido las imágenes como fotografías, cine o video, han circulado a través de diversos formatos para su reproductibilidad en áreas que fueron cada vez más cercanas a los círculos privados. Sin embargo, recientemente se han trasladado al espacio público a través de las redes sociales, así; se han diseñado, circulado y empleado para difundir las prácticas culturales de los grupos humanos, huellas que muestra la forma de pensar y sentir el mundo: espacio y tiempo en que viven sus creadores.

La imagen fija y en movimiento se ha filtrado a la vida privada de los sujetos, ésta ha sido un recurso para preservar la memoria e inscribirse en la historia familiar. Ha sido una forma de documentar las prácticas, rituales locales o acontecimientos socioculturales, económicos y políticos de un determinado grupo. El registro visual de los sucesos a través del tiempo se ha convertido en una escritura de la historia que recupera “...nuestra capacidad de recordar y de recuperar experiencias lo que nos permite anticiparnos al futuro” (Gausch, 2012, pág. 02).

Así, con la llegada de la imagen fija se potenció la idea de preservar la memoria y pronto se empleó para la creación de imágenes en movimiento, con ello se instauró la promesa de captar objetivamente los hechos de la vida política, cultural o cotidiana de los sujetos,

fenómeno que no sólo registró los escenarios y los sujetos, sino que instauró “modos de ver creencias y prácticas sociales” (Ochoa Ávila, 2013, pág. 13).

El cine como la expresión más cercana a la captura de la vida de los seres humanos y sus contextos; movimiento en un tiempo y espacio, éste fue el medio que se pensó podía documentar la “verdad” de los hechos para consolidarlos como históricos. Así nació el cine documental conceptualizado como un proceso mediante el cual se: “...equilibra la visión creativa con un respeto por el mundo histórico, identifica de hecho una de las fuentes del atractivo del documental (Nichols, 2013, pág. 27).

El cine documental como medio para registrar “la vida en vivo” (Niney, 2015) se propone levantar la información en el lugar de los hechos, con los sujetos que participaron o por lo menos los más cercanos al suceso que se investiga. Se trabaja con las diversas fuentes que se crearon o emplearon durante ese momento para evidenciar el surgimiento de los acontecimientos, las acciones que se desarrollaron y las consecuencias generadas.

El documental usa las imágenes como evidencias de lo acontecido y el testimonio de los sujetos que participaron o con la voz de los expertos en el hecho histórico que se investiga. La forma en que se construye se basa en el llamado “enfoque naturalista” (Niney, 2015) que consiste en emplear fotografías, videos o fragmentos del cine creadas en condiciones reales de la vida con el propósito de mostrar la forma en que se desarrollaron los acontecimientos y generar una postura en el espectador.

Las fuentes primarias en el cine documental

Los archivos son fuentes primarias: vestigios, huellas de un pasado, elementos mínimos y necesarios para gestar la memoria. Señala Guasch (2012) “Entendemos el giro del archivo como el suplemento mnemotécnico que preserva la memoria y la rescata del olvido, de la amnesia, de la aniquilación, hasta el punto de convertirse en un

renovado memorándum.” (p. 02). Primero se destaca la acción de guardar: cosas, objetos, papeles, son signos de algo que seguro ha tenido un significado para el sujeto o para la familia, es una evidencia de nuestro tránsito por el mundo, aquello que muestra el estilo de vida, los gustos, pasiones, inquietudes, convivencias pero también las gestiones, los conflictos o formas de actuar en la política o en la economía.

El hecho de guardar o archivar representa la construcción de una serie de “grafías” que servirán para escribir una historia personal, siempre pensada, pocas veces realizada. Esos rastros que se dejan a lo largo de la vida, son pistas fundamentales para escribir una historia. Escribir se convierte en una acción inherente a la de guardar, archivo y escritura se convocan mutuamente. Dice De Certeau (1993):

Si toda empresa científica tiene como características, desde hace cuatro siglos, la producción de artefactos lingüísticos autónomos (lenguas y discursos “propios”), y la capacidad de estos para transformar las cosas... la escritura de la historia nos remite a una historia “moderna” de la escritura. (p.12)

El archivo convoca a la escritura y de manera inversa: la escritura de la historia requiere del archivo para emplear esas “grafías” en la intención de unir “lo real y el discurso” (De Certeau, 1993), si bien lo real es una construcción que hace el historiador con los vestigios, éstos son claves para cimentar la historia o para nuestro caso el cine documental, al respecto Ospina (2018) nos comparte los materiales que emplea en su producción fílmica:

Empecé a investigar muchísimo y, sobretodo, a organizar lo que ya tenía. Yo había estado guardando cosas toda mi vida sobre mis amigos, mis películas, las películas de mis amigos. Toda clase de cosas, cartas, fotos, etc. Y también a investigar en archivos, qué entrevistas de televisión había, todo lo que podía encontrar. (p. 120). El documentalista así como el historiador, busca toda clase de archivos: documentos, fotografías y prácticamente desde principios

del siglo XX las imágenes en movimiento llamadas “vistas” de la vida cotidiana o de los grandes estadistas que han quedado grabadas en películas. Recientemente la comercialización de la tecnología, en especial los teléfonos celulares, ha potenciado el uso del video con lo que se registra cualquier acontecimiento y se comparte en redes sociales. Aunque ahora abundan las imágenes, estas no se consideran en automático fuentes para la historia. “Los filmes ofrecen un testimonio de la cultura de quienes lo realizan. Deviene así en una fuente para la historia. Como todas, esta fuente tiene problemas propios... Y el cine hecho de imágenes en movimiento, parece excluir la reflexión” (Tuñón, 2001).

En efecto, la documentación de los acontecimientos a través de la imagen en movimiento requiere de un proceso analítico, comprensivo y reflexivo para que esta fuente se convierta en un elemento clave en la escritura visual de la historia. Es recomendable seguir las fases de la investigación y pensar en el formato que dará cuenta de las construcciones del historiador, para tal efecto se requiere de ciertos marcos teóricos que permitan hacer una profunda lectura de los materiales, estructurar el guion y preparar los soportes. Unos documentalistas abonan a esta idea: “Entonces, algo que nosotros también nos planteamos... Además de la necesidad del trabajo multidisciplinario, es... y para ampliar la mirada: las lecturas, las formas de compartir los saberes y preservar la memoria” (Hernández Rodríguez & Santa Ana Anguiano, 2019).

Asimismo, la argumentación teórica y el trabajo de archivo, requieren de la entrevista para recuperar los testimonios de los sujetos que tienen información coyuntural para el desarrollo de la historia. En el documental se postulan otros factores como la curiosidad, los afectos y reflexiones del autor, éstos circulan de forma paralela a la secuencia visual que se presenta. En este sentido, el documentalista cuestiona “los límites de lo que llamamos realidad” (Abramovich, 2019), se mueve por sus descubrimientos en un tiempo y espacio específico, se filtra a las vidas de las personas:

Filmar implica conocer personas, instituciones o familias que me dan ganas de hacerles preguntas, quizás también convivir con ellas y llegar al extremo de volverme parte de esas comunidades. Creo que el cine documental permite descubrir mundos por un período de tiempo determinado y establecer relaciones con quienes, de otra manera, no hubiera conocido. (Abramovich, 2019, pág. 157).

El documentalista construye un conocimiento basado en la búsqueda de mundos íntimos, privados y hasta ciertos puntos desconocidos. Cuando éste tiene un caos de información arma un guion con el que espera montar el documental y difundir su obra con un soporte visual. Para un historiador sería entrar en los terrenos de la Historia Social donde el recurso audiovisual le permite centrar su atención en las actividades y producciones culturales de los seres humanos de otras épocas y muy probablemente del tiempo presente con la finalidad de escribir: “una historia de la sociedad en movimiento” (Cardoso & Pérez Brignoli, 1977). Fenómenos socioculturales que se captura en 24 cuadros por segundo, en un juego de luces y sombras para narrar un hecho que trasciende las fronteras del tiempo y del espacio para escribirse como Histórico.

El documental histórico es el resultado de un proceso que sigue los pasos de la investigación: métodos y técnicas aplicadas con rigor académico, en consecuencia: “se elabora un discurso que reconstruye e interpreta el pasado a partir de sus particulares recursos narrativos y ofrecen una “verdad” tan válida como la que aportan quienes la escriben” (Bermudez Briñez, 2010, pág. 114). En consecuencia, se ha cambiado la forma de mirar el mundo, ahora se observa a través de la lente de una cámara porque ello “asegura” el acto de “guardar”. Así se hace memoria y se puede acceder al recuerdo a la vez que se experimenta el suceso, es una “práctica de la cultura visual” (Mirzoeff, 2016).

Esta cultura visual ha trascendido las fronteras de una sola disciplina y ha mutado a procesos multidisciplinarios, esto se

comprende porque el arte de la cinematografía se ha empleado para la documentación de fenómenos sociales y culturales como la marginación, explotación de las mujeres o niños, violencias a las que todo ser humano está expuesto o ecocidios que degradan la tierra.

Con estos planteamientos podemos comprender que el cine documental es un valioso recurso audiovisual para que el normalista amplíe sus horizontes sobre diversos hechos históricos, transforme su cultura visual y la emplee como dispositivo para la investigación histórica. Desde este punto de vista, el documental se puede incluir en el denominado icono pedagogía para que los sujetos fomenten el acceso al conocimiento desde la configuración de narrativas visuales.

Por otro lado, pensamos en los docentes de educación secundaria con especialidad en Historia no sólo como difusores del cine documental sino como creadores de estas narrativas visuales para que experimenten la investigación histórica y fortalezcan su conciencia en torno a los acontecimientos que dejan huellas imborrables en la sociedad que hemos vivido.

Bajo esta inquietud, se promovió la realización de documentales con estudiantes de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en Historia. El propósito fue acercarlos a la escritura visual de la historia con el empleo de fuentes primarias: archivos institucionales y familiares, registros fotográficos y audiovisuales, entrevistas y uso del cine entre otros recursos. Los resultados de este proceso se muestran a continuación.

Una producción fílmica “revela algo de lo real”

Realizar un documental para los normalistas que se forman como futuros docentes de Historia en educación secundaria, implicó varios descubrimientos, el principal es que se requiere de hacer un trabajo de investigación mucho más profundo sobre la problemática que deseaban abordar: conseguir lecturas, analizarlas, elaborar

esquemas para mejorar la comprensión lectora, además hacer revisión de archivos: carteles, fotografías, carpetas digitales, tareas o trabajos escolares personales o de los compañeros.

Además del trabajo de gabinete, pensaron en la consulta hemerográfica, búsquedas de imágenes en plataformas como YouTube y Facebook, lo que los llevó por senderos que todo historiador recorre, no sólo para la difusión en el aula de clases, sino para hacerse de recursos para la escritura de la historia.

...investigamos y descubrimos que es una producción fílmica que revela algo real de acuerdo a una investigación sólida, se puede utilizar la narración y la narración audiovisual, y consultamos también que el documental es una objetivación de un acontecimiento a un soporte audiovisual con la posibilidad de ser transmitido...

...debe tenerse para ello una preparación intensa, profunda y rigurosa no simplemente es el hecho de pasar imágenes porque sí... se debe llevar a cabo una investigación previa, documentada, con voces ya sea como testimonios, así como fuentes expertas y sobre todo debe haber un compromiso social con el hombre y la naturaleza... (Expo/Alos. 6to sem/lic Educ secHist/20062019).

Un elemento fundamental para el estudiante que se documenta a través de la investigación histórica es la movilidad de pensamiento que tiene con respecto a la tarea del historiador, la búsqueda de algo que no conoce, la elaboración de preguntas y las metas que se propone con los descubrimientos. Para muchos de los normalistas la tarea fundamental es la docencia, sin embargo con el documental observan, analizan y reflexionan sobre la indagación como un campo que impulsa su saber sobre la historia y los conduce a nuevas fronteras del conocimiento. Así mismo aparece la pasión por la exploración de sucesos e historias de vida entrelazados en los papeles de un archivo o en los planos de una imagen.

...a través de la lente de la cámara se trata de experimentar aquello que el ojo no es capaz de ver, es decir; una interacción cine – ojo.

Lo que nosotros a veces no podemos observar en primer plano, con el documental podemos recabar aquellas ideas de aquello que no pudimos ver a detalle que por una simple pasada se nos pudo ir alguna temática o se nos pudo perder con una simple interacción (Expo/Alos. 6to sem/lic Educ secHist/20062019).

Descubren que el recurso audiovisual requiere de ser revisado, observado, analizado ininidad de veces porque cada mirada puede llevar a nuevos procesos de pensamiento hipotético sobre las causas y consecuencias del hecho histórico. La huella visual puede quedar como un recuerdo de un pasaje o escenario pero no trasciende como registro de la historia hasta que aporta nuevos elementos a la comprensión del fenómeno que se estudia.

Ellos perciben que cultivar su mirada es coyuntural para convertirla en un ojo experto que puede detectar una composición, una "monada" en la imagen y con ello estructurar elementos mínimos para la significación del acontecer histórico. Se vuelven mucho más observadores y escuchas de lo que se "muestra" en los materiales que estudian. Estas vivencias con el manejo de archivos y el registro visual que hace el documentalista-normalista, los hace mucho más sensibles al dato histórico, provoca un pensamiento complejo porque requieren de tejer diversos elementos que aparecen sueltos, desmadejados o inconclusos. En este sentido, sus habilidades de pensamiento para ordenar, jerarquizar, asociar información recabada en las fuentes primarias los lleva a comprender la complejidad de la narrativa de corte histórico.

Elaborar un documental impulsa el uso de diversas narrativas para la enseñanza de la historia con estudiantes de secundaria. Si bien, la investigación conduce al normalista a otro tipo de construcciones del saber histórico, también los hace pensar en la forma en que podrían difundir los hallazgos.

El hecho social es todo lo que a nosotros nos va a influir y bueno pues es lo que trata de escribir este tipo de documental aquellos hecho sociales y bueno su función especial es la pedagogía el

interés de que el alumno reflexione su acontecer, sobre lo que al él siempre está a su alrededor, en este caso cualquier hecho social. (Diálogo/Alos. 6to sem/lic Educ secHist/24062019)

El documental histórico narra una época o suceso clave de la historia, la voz del historiador/documentalista/profesor busca cumplir con todos los elementos o evidencias que comprueben su postura, emplear las palabras que signifiquen las imágenes, construir los significados, la lógica de los sucesos, estructurar las ideas para el hecho sea conceptualizado como verídico o verosímil. Para tal efecto trabajó con la cronología, empleó imágenes archivadas y procuró compartir información objetiva que se anude a la trama histórica.

Además, los estudiantes con la intención de construir información verosímil realizaron entrevistas con testigos, expertos, involucrados en las acciones y los acontecimientos para construir una versión multicausal de la historia, lo que les permitió cierta libertad para narrar visualmente sus hallazgos.

De hecho, nosotros podemos encontrar en el documental histórico una de las fuentes más confiables para explorar la multicausalidad de la historia. ¿Por qué? Porque es el que recorre más testimonios, más versiones de la historia para comprender un acontecimiento histórico esto debido a que puede incluir tanto testimonios de gente que lo ha vivido, voces de expertos, imágenes que realmente retraten ya sea de manera demostrativa o de manera realista el suceso del que se esté hablando además del estudio como tal que el narrador debe ya tener sobre todas las experiencias y todas las voces. (Diálogo/Alos. 6to sem/lic Educ secHist/24062019).

Esta forma de "explorar la multicausalidad" a la que se refieren los normalistas, la fortalecen con el formato de cine documental porque

Enlazan diversas posturas a veces coincidentes otras disociadas pero todas escuchadas en la voz de los sujetos entrevistados o bien con la consulta y análisis de los archivos.

Con la realización del documental histórico se pudo observar la forma en que los sujetos aplican sus saberes en torno al manejo de la historia, la investigación y la construcción de un pensamiento crítico puesto a disposición de la enseñanza y además, la forma en que enlazan sus aprendizajes a los que impulsarán con sus alumnos en la escuela secundaria. En síntesis lo vivido por ellos se transmite como experiencia con los otros.

Aprendizajes, retos o desafíos en el novel docente y documentalista El docente en formación de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en Historia pocas veces se interrogó sobre los procesos de escritura, quizás los ejercicios de ensayos o reportes de lectura siempre fueron pensados como medios para la comprobación del conocimiento histórico. Sin embargo, la escritura del guion para realizar un documental histórico los lanzó al terreno de la comunicación escrita y visual.

Dos áreas que son fundamentales para la comprensión de los hechos históricos: leer y escribir con diversos códigos y lenguajes. El ejercicio de elaborar un guion permitió que el sujeto organizara la información a través de datos cuantitativos y cualitativos, definiera la exposición de forma coherente y lógica para construir una narrativa empleando los archivos y testimonios de expertos o sujetos involucrados.

Los narradores siempre han logrado hallar fórmulas eficaces para lograr efectos maravillosos en el lector. Una somera revisión de algunas de las grandes novelas realistas, en donde se describían con lujo de detalle objetos, ámbitos y gestos de personajes, bastaría para comprobar que la novela es un cine mental, secreto, interior. Stendhal y Conrad querían hacer ver y sentir. (García Aguilar, 1984, pág. 9)

En la actualidad, las herramientas digitales han modificado la imagen y la escritura. La captura de un suceso en video o a través de la fotografía abre la posibilidad de hacer un documental, sin embargo; la planificación de éste muestra el grado de complejidad de su escritura y demandas académicas para el realizador.

En este sentido, los normalistas bajo los principios de su pensamiento crítico, elaboraron un guion para representar una fracción de la realidad, estudiaron el contexto, a los sujetos y sus prácticas para construir con profundidad un acontecimiento histórico.

A manera de conclusiones

La producción fílmica realizada por los estudiantes, los llevó a descubrirse investigadores en el campo de la historia, a valorar la necesidad de escribirla desde diversos medios o formatos y no sólo difundirla a través de estrategias para la enseñanza y el aprendizaje. Realizar un documental parece relativamente fácil porque se tienen los recursos tecnológicos para video filmar, sin embargo; la construcción de un hecho histórico demanda habilidades, actitudes y conocimientos específicos como: la curiosidad por conocer más a profundidad un suceso, las destrezas y habilidades cognitivas para la lectura, análisis e interpretación de las fuentes primarias y la construcción de la narrativa visual.

El docente en formación emplea la investigación histórica para la realización del documental y con ello articula las habilidades y la pasión por el manejo de las fuentes: videos, fotografías, los tipos de notas periodísticas; distingue entre las que son descriptivas, interpretativas y las aplica en la construcción del guion, con este proceso constituye una postura analítica, reflexiva e interpretativa sobre los hechos históricos que estudia.

El cine documental demandó habilidades para realizar entrevistas y escuchar las versiones de los sujetos, estructurar varias versiones de los sucesos y definir la que ofrecía mayores rasgos de verosimilitud. Este ejercicio rompió las fronteras de la enseñanza áulica y potenció el aprendizaje autónomo a través de la investigación histórica, así los estudiantes observaron sus competencias para la construcción de un conocimiento que apoya la inmersión docente en condiciones reales.

La investigación histórica promueve la constitución de una conciencia de sujeto activo, de un docente innovador y transformador de su

quehacer. Así con el cine documental se resuelve en gran parte la inquietud por la búsqueda de la información que se desconoce, además impulsa la recuperación de testimonios de sujetos “de la calle” de los de “a pie” y promueve el manejo de recursos multidisciplinarios: otros documentales, música o imágenes gráficas como componentes, pero también el manejo de dispositivos o formatos que pueden facilitar la difusión del documental.

Realizar un documental movió las fibras emocionales del normalista y lo promovió hacia una serie de inquietudes que si bien partieron del trabajo intelectual: reflexión, descubrimiento, construcción de conocimiento, esto se vio nutrido por los afectos, las alteraciones en los sentimientos y las pasiones. Esto acrecentó la construcción de un pensamiento crítico basado en lo que “les pasó”, lo que experimentaron y vivieron durante la filmación de un hecho histórico.

Un aspecto fundamental que apareció con el documental fue la ética de los realizadores. Su actuar frente a la cámara o detrás de ella les permitió reconocer que la relación entre ellos y los sujetos que participaron merecía respeto, escucha, atención y responsabilidad para definir el uso de datos o la información para la construcción y/o comprensión de un hecho histórico.

REFERENCIAS

Abramovich, M. (2019). Realidad/ficción, o de los documentales como versiones del artificio: entrevista con Manuel Abramovich. (D. Galicia Kantor, & J. Kratje, Entrevistadores)

Bermudez Briñez, N. (2010). El documental histórico: una propuesta para la reconstrucción audiovisual de la historia petrolera del Zulia . *Omnia*, 113-131.

Bourdieu, P. (2010). El sentido social del gusto. elementos para una sociología de la cultura. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Cardoso, C. F., & Pérez Brignoli, H. (1977). Los métodos de la Historia. Teoría y praxis. México: Grijalbo.

De Certeau, M. (1993). La escritura de la historia. México: UIA.

Galí Boadella, M. (2005). La imagen como fuente para la historia y las ciencias sociales: el caso del grabado popular. En F. Aguayo, & L. Roca, *Imágenes e investigación social* (págs. 75-98). México: Instituto de Investigaciones “Dr. José María Luis Mora”.

García Aguilar, E. (1984). García Márquez: La tentación cinematográfica . México: Filmoteca-UNAM.

Gausch, A. M. (2012). El giro de la memoria y el giro del archivo en las prácticas artísticas contemporáneas. *Revista 180. Arquitectura, arte, diseño*, 02-05.

Hernández Rodríguez, A., & Santa Ana Anguiano, R. (2019). Habitar las grietas: terrenos fronterizos entre la historia oral, documental experimental, arte y edición. XII Congreso Internacional de Historia Oral. De retorno a los orígenes: la entrevista de la Historia Oral. Retos y fortalezas en el siglo XXI (pág. 10). Chihuahua, Chihuahua: UACH.

Mirzoeff, N. (2016). Cómo ver el mundo. Una nueva introducción a la cultura visual. México: Paidós.

Nichols, B. (2013). Introducción al documental. México: UNAM.

Niney, F. (2015). El documental y sus falsas apariencias. México: UNAM.

Ochoa Ávila, M. G. (2013). La construcción de la memoria. Historias del documental mexicano. México: CONACULTA.

Ospina, L. (2018). El cine que trabaja con material de archivo es un cine de resistencia. (P. Lanza, Entrevistador)

Schutter, A. d. (1986). Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos. México: OEA-CREFAL.

Tuñon, J. (2001). Torciéndole el cuello al filme: de la pantalla a la historia. En M. Camarena Ocampo, & L. Villafuente García, Los andamios del historiador. Construcción y tratamiento de fuentes (págs. 337-358). México: Archivo General de la Nación - Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Vázquez Mantecón, Á. (2012). Video, cine e historia. En M. Díaz Vázquez, & R. Pérez Montfort, Ciencias Sociales y Mundo Audiovisual (págs. 137-144). México: CIESAS - JP

APRENDER, CONSTRUIR, Y HACER HISTORIA: EL CASO DEL PROYECTO DE TITULACIÓN DE UN PEDAGOGO DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL- AJUSCO

Autor: Rodolfo Mondragón, Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco

RESUMEN

El presente texto esboza lo aprendido dentro del sub-campo "Historia de la educación y educación histórica" correspondiente al último año de la licenciatura en pedagogía que el presente autor cursó, en donde no solo existió una formación respecto al currículum sino se trataba de dar a conocer el cómo y por qué hacer historia, teniendo como finalidad la construcción de un proyecto de titulación, el cual llevó por nombre "Origen y reorganización de las Escuelas Regionales Campesinas en el periodo 1934- 1935. Un capítulo en la historia de las Escuelas Normales Rurales mexicanas".

Por lo cual en este trabajo se dará cuenta, en un primer momento, de entender el oficio del historiador, el qué significa la historia, y la atención a los archivos históricos que resguardan la información que se necesita para hacer investigación. Por otro lado se aborda el modelo en la cual fue moldeada la investigación: Educación Histórica, además de brindar los criterios que se consideraron para su desarrollo. Y finalmente, y con base a los temas mencionados, se sintetiza el inicio, desarrollo, y hallazgos del proyecto, mencionando los aspectos más importantes en cuanto al contenido de esta.

Palabras Clave: Aprendizaje, Enseñanza de la historia, Experiencia de aprendizaje, Proceso Educativo.

Construcción del proyecto: Conociendo el oficio del historiador

La construcción de un proyecto con fines de titulación sin duda no es fácil, en muchas ocasiones, entre estudiantes, se piensa en arrojar la toalla. Se piensa que es un proceso teórico- metodológico, que no se conoce una metodología adecuada a los intereses de la investigación que se quiere abordar, y que entonces es necesario buscar alternativas que apoyen a lograr el proyecto. En el presente escrito se narran las experiencias de un investigador novel frente a su objeto de estudio. Ello implicó una mirada interdisciplinaria que cruza los límites tradicionales entre la historia, la pedagogía y la archivística.

Por lo anterior fue necesario atender y comprender la historia desde su significado o desde sus distintas interpretaciones, desde el para qué de la historia hasta cuál es su función y cómo es que se aprende y estudia, en el caso específico de esta investigación atañe el cómo es que se hace la historia de la educación. Entonces fue necesario partir del qué es, pues por viejas enseñanzas o malas interpretaciones se puede comentar que la historia reside en predecir el futuro o en admitir que esta es una dadora de lecciones y enseñanzas que se pueden repetir Moradiellos, (1994).

Sin embargo autores como Marc Bloch (2015) señalan que la historia es el estudio de lo que han hecho los hombres. Cabe aclarar que la tarea no solo se hace desde un ámbito, sino que se puede abordar desde lo político, económico, cultural, educativo, por mencionar algunas. Otros autores como Carr (1985) la definen como un proceso continuo de análisis del pasado con el presente, un hecho donde el que escribe la historia da cuenta de los hechos y su interpretación en el presente. En otras palabras y tomando en cuenta lo anterior se puede decir que la historia es: "una ciencia en la que se estudia al hombre en el tiempo y los hechos que ha vivido, donde la interrogante es saber qué es lo que ocurrió antes teniendo cuidado de no quedar impactado por él, sino comprenderlo como la clave de interpretar el presente" Mondragón parafraseando a Carr (2018).

Aunado a lo anterior fue necesaria la búsqueda de información, es decir localizar los hechos, localizar el espacio, de saber qué es lo que ocurrió, por lo cual era menester saber de archivística con la intención de que en los documentos que hablen del tema se cuiden y valoren pues como mencionan Arteaga y Camargo (2012) "No hay historia sin fuentes, sólo a partir de ellas el historiador puede probar la validez de sus afirmaciones y construir hipótesis sobre el pasado y sus relaciones con el presente". Si bien la archivística es una materia que busca preservar, conservar y clasificar los archivos históricos, la historia busca descubrirlos, abrirlos, y crear hipótesis respecto a cómo fue el pasado y cómo es que repercute en el ahora. Creando un vínculo de investigación y colaboración, pues cada uno tiene sus características y es necesaria la una con la otra.

Con lo anterior cabe hacer una precisión de los lugares que el autor utilizó para hacer su proyecto de titulación, entre los que destacan: el Archivo General de la Nación (AGN) donde se localizó el expediente; Proyecto de Reorganización de las Escuelas Regionales Campesinas y Planes de Estudio que deben desarrollar. Además se localizó en archivos privados las Memorias Generales de la SEP del año 1935, y Memorias de Narciso Bassols (Secretario de educación pública de 1931 a 1934). Finalmente también se contó con acervo de dos archivos pertenecientes a las Escuelas Normales y Normales Rurales, el primero conocido como archivo histórico "Prof. Salvador Vidal García" de la Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho" en Zacatecas, y finalmente del archivo histórico de la Escuela Normal Rural Mactumactzá "Dra. Belinda Arteaga Castillo".

Cabe mencionar el desarrollo de los archivos históricos de las Escuelas Normales y Normales Rurales pues estos a partir del 2008 se han ido rescatando del "archivo muerto", solo acumulando polvo, y fue hasta que la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) inició con la revisión de los acervos ahí resguardados. El rescate de estos archivos ha permitido que la comunidad de esas escuelas se interesen más por descubrir su pasado, y además ha abierto la posibilidad de

que la gente entre, descubra y se interese por la historia, pues hay documentos que van de los escritos hasta la iconografía.

Regresando al punto que nos atañe, no solo basta entender qué es la historia sino comprender para qué nos sirve esta. Siguiendo la lógica de Marc Bloch (2001) la historia va más allá de un conocimiento legítimo y no solo son saberes contables, puesto que la historia permite hacer y comprender relaciones que expliquen los fenómenos del hombre, además de que es necesaria para la sociedad pues según Moradiellos (1994): “[...] las sociedades[...] ninguna de ellas puede funcionar[...] sin tener una concepción y recuerdo de su pasado[...]y de la naturaleza previa con otros grupos humanos[...]y el mundo físico” (p.13).

Bajo esta lógica no se pretende mencionar que la sociedad se desquicie en su totalidad sino que para esta es necesario reflexionar sobre su pasado, conocerlo, y ser crítico con base a ello, así se comprendería el porqué de las situaciones públicas, políticas, económicas, culturales y educativas. Pues no basta saber de nuestra realidad en el presente sino sabemos nada de nuestro pasado. Se podría decir que tenemos conocimiento sobre algo, pero no sabemos cómo es que se logró ese algo. Por lo tanto se podría definir que el oficio del historiador más allá de tener un conocimiento exacto sobre un tema, este invite a conocer el proceso que llevó a cierto acontecimiento, apoyado de las fuentes primarias de los archivos, no como una verdad absoluta sino como un apoyo.

No obstante a lo que ya se mencionó, se suma ahora las distintas teorías de cómo es que se estudia y se hace la historia, entre las que se encuentran: historia desde abajo, historia política, microhistoria, historia tradicional, por mencionar algunas. En el caso del proyecto de titulación que se llevó a cabo se optó por la historia social, debido a que las preguntas de investigación se encaminan a comprender los argumentos que dieron origen a una institución educativa, y que como señala Hobsbawm (2002), estas pueden ser a consecuencia de las revueltas sociales, la vida cotidiana de un

determinado sector de la población y de la historia económica y su relación con lo social.

Además de tratarse de una institución educativa sujeta a un proceso histórico determinante en la vida política, social, económica y educativa del país. Por lo tanto también se hizo uso de la historiografía de la educación la cual se entiende como un proceso social por ende va de la mano con la historia social; tomando en cuenta para el desarrollo del tema los movimientos sociales-educativos, la historia de los maestros, y las temporalidades enfocadas a los ciclos y particularidades de los procesos educativos.

Aprender historia en el modelo de educación histórica

Aprender historia a lo mejor resultaría fácil si se conserva la idea de que solo es indispensable para saber una que otra fecha, o para conocer el nombre de alguna figura importante que haya marcado al país, o bien aprenderse un acontecimiento que quede en las glorias nacionales. Sin embargo esto no es así y tal vez lo anterior suceda debido a que no se reconoce, a la historia, como una ciencia social sino como un saber más, que no exige empeño sino algunos datos que sirven para pasar esta materia, Prats (2017). Y no es que no sean importantes esos datos, sino que debemos entender que para todo ello hay un proceso, una historia de cada sector que permitió tal o cual acontecimiento.

Se puede intuir que el aprender historia conlleva varios retos, uno de los principales es romper con la tradición antes mencionado, es decir es momento de que se pase de memorizar a comprender, y esto no solo es un reto que los estudiantes deban saber y ya, sino corresponde al personal docente capacitarse y facilitar la forma en que se debe de abordar la historia, por ende estos deben tener pleno conocimiento de los sucesos y de la didáctica de esta y por lo tanto es necesario promover innovaciones pedagógicas que permitan a cualquier sujeto interesado en la historia a comprenderla como una disciplina científica, y a su vez que aprenda del pasado y su impacto en el presente (Arteaga & Mondragón, 2017).

Cabe precisar ahora que se aborda este tema por consecuencias del proyecto de titulación, si bien se ha abordado qué es la historia, su función y como esta se trabaja, también se debe señalar la formación que se adquirió para poder lograrlo, pues no solamente se ejecutó con base a esas materias, sino que fue necesaria entender en teoría y posterior en práctica, pues se debía comprender el manejo de la información y la categorización del cómo debían interpretarse los archivos históricos, y como se comenzaba a escribir la tesis.

Fue necesario comprender y tomar formación dentro del modelo de educación histórica, si bien el trabajo de un tesista se anuncia o se piensa que es en solitario con un asesor, no necesariamente debe de ser así pues la formación de educación histórica emprende además de conocimientos específicos, la colaboración de entre quien enseña, quien aprende y entre quienes aprenden, pues cabe recordar que la historia es un proceso de los hombres y que este proceso de educación histórica ahora forma otro suceso.

374 En cuanto a la formación en la educación histórica se deben comprender los conceptos de primer y segundo orden, con la finalidad de poder iniciar con la investigación, pues estas dan pauta a la formación del proyecto, pues no solo una investigación de carácter histórico se empieza de la nada, sino que es necesario, como ya se ha referido, entender indicios de lo que se quiere hacer. Por lo tanto entenderemos a los conceptos de primer orden como el interesado a saber ¿Quién o quiénes? ¿Cuándo? y ¿Dónde? Con la finalidad de establecer la antesala de lo que se pretende estudiar pues aquí se da inicio con una indagación más profunda localizando el contexto específico, tiempo y lugar, y el marco de referencia sea esta social o política.

Tomando en cuenta lo descrito el proyecto de tesis tenía como contexto específico un país que transitaba a una estabilización política y participativa, donde el sector rural era el prioritario, por otro lado se tiene como tiempo y lugar; los años de 1923 a 1935, en México, y finalmente como marco de referencia: en el aspecto social a una lucha por la educación, por fortalecer el agro

mexicano, respecto a lo político a un periodo donde se establece un transición al socialismo. Esto permitió la búsqueda de fuentes secundarias que darían paso a la construcción de un protocolo de investigación, además de la contextualización del proyecto.

En cuanto a los conceptos de segundo orden se entiende de estos que se formulan conceptos de conceptos y que permiten la organización de la información de manera en que esta se pueda explicar y no solo describir, pues la finalidad de uso de estos conceptos es que los sujetos que estudian la historia por medio de fuentes históricas o fuentes secundarias inicien en un proceso de formulación de sus propias interrogantes, precisiones, hipótesis, o en otras palabras: inicie con el desarrollo del pensamiento histórico.

De la misma forma se pretende que quien estudie la historia a través de fuentes o archivos históricos, además de crear interrogantes e hipótesis, comience a debatir o discernir de algún hecho histórico, teniendo en cuenta el uso de fuentes históricas que permitan discutir el evento, así el sujeto dará paso a tener una buena argumentación y también de identificar y discriminar evidencias que le permitan crear sus propias afirmaciones, teniendo en cuenta que el uso de estas fuentes no quiere decir una verdad absoluta. Los conceptos de segundo orden se clasifican en: tiempo histórico, cambio y permanencia, causalidad, evidencia, relevancia y empatía; y estos *“proveen las herramientas de comprensión de la historia como una disciplina o forma de conocimiento específica [...] estos conceptos le dan forma a lo que hacemos en historia”* Arteaga y Camargo citando a Lee & Ashby 2014(p. 125- 126).

Continuando con la línea descrita, se entiende por tiempo histórico la definición de cuándo y dónde concluye el suceso, si este fue de corta y/o larga duración teniendo en cuenta los acontecimientos que están a su alrededor y no solo los grandes personajes. Dicho lo anterior, este proyecto va del Maximato al sexenio Cardenista, que en donde se decretaban las leyes agrarias, la entrada de un gobierno socialista, la creación de organizaciones en defensa del trabajo, además de una reforma educativa de corte rural.

Por el lado de cambio y permanencia se entiende que va de la mano con el tiempo histórico y con una interrogante continua de saber qué más pasó, de qué manera cambió, o cómo es que cambió, si es que aún existe ese cambio, qué es lo que ha prevalecido y cómo es que se puede saber: pues en el presente caso sobra decir que la lucha por parte de las Normales Rurales sigue, y que aún hay una deuda educativa con el sector rural, además de que el tema presta para hablar de la repartición de la tierra y como este se pasó al ejido

En caso de la causalidad se define como las interpretaciones que dan paso u originan un hecho dentro del proceso que se investiga; en este caso se podría mencionar la intención de incluir a las Escuelas Regionales Campesinas dentro de la economía nacional derivada de modelos provenientes de Estados Unidos conocidos como *farmer*.

En cuanto a la evidencia que refiere el uso de fuentes históricas y de ella derivar hipótesis e interrogantes; surgieron las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuál es el proyecto de las Escuelas Regionales Campesinas?
y
- ¿Cuáles fueron los argumentos del Estado que fundamentaron su origen y reorganización?

Permitiendo también la creación de hipótesis a estas interrogantes:

- El proyecto de las Escuelas Regionales Campesinas tiene como finalidad apoyar el programa nacional del presidente Lázaro Cárdenas, además de organizar a los campesinos o es un proyecto independiente a las necesidades del país.
- En 1934 y en contexto de la educación socialista existieron argumentos ligados a los cambios estructurales que se llevaron a cabo en el campo mexicano que explican las

transformaciones de las Escuelas Normales Rurales y Centrales Agrícolas en Regionales Campesinas.

Por otro lado en menesteres de la relevancia que es entendida como cuestionar si lo que se está investigando vale la pena ser estudiado es necesario tener una guía pues se debe de tener en cuenta si este evento tuvo una repercusión durante un largo tiempo, y si este impacto la memoria colectiva, Arteaga y Camargo citando a Seixas y Peck (2014). Por lo cual corresponde comentar que sí, esto debido a que el acontecimiento de estas instituciones educativas es aún presente, y es un precedente a quienes estudian en las Normales y Normales Rurales.

Finalmente respecto a la empatía que se define como un proceso en donde se da cuenta de lo ocurrido desde la perspectiva de los sujetos que vivieron ese acontecimiento y omitiendo la postura personal; fue una de las tareas más complicadas, pues en ocasiones, como investigador, no se puede dejar de pensar en lo que ahora se hubiera hecho o de qué forma se hubiera actuado, pues el suceso habla de una construcción nacionalista, de apego y apoyo continuo a un líder nacional, además de los contrastes con los rurales, y la creación de un bloque político y económico.

Inicio, desarrollo y hallazgos del proyecto

Inicio

Como ya se ha mencionado el proyecto de titulación no depende de escribir por escribir sino de una preparación constante, pues antes de avanzar con un protocolo de investigación o un capítulo de la tesis, es primordial que el investigador entendiera lo que estaba haciendo y cómo realizarlo por lo cual se estudió al autor Ciro Cardoso (1981), quien brinda criterios a seguir para la elaboración de un proyecto de investigación de corte histórico, si bien cada institución educativa tienen sus protocolos, era necesario para este trabajo entender la forma de investigar la historia. Los criterios derivados de la propuesta de Cardoso son cuatro:

1) Criterio de relevancia: apunta a una pregunta ¿para qué sirve la historia? En la que se encuentra como respuesta: una aportación a la comprensión social de las estructuras del contexto. Así como también cumplir con el criterio de relevancia científica pues cada tiempo toma una postura sobre las investigaciones.

- En el presente caso la investigación apunta a conocer un proyecto de institución el cual está ligado a las demandas sociales y al proyecto de nación de aquel tiempo.

2) Criterio de viabilidad: ¿Cómo sabemos si un tema es viable a realizar?, la respuesta es clara ver si contamos con los documentos necesario o aportaciones sobre el tema en específico a aceptar, además tomar en cuentas las habilidades y deficiencias del investigador, por último tomar en cuenta, de ser necesario los recursos financieros para realizar la investigación.

-En cuanto a los documentos, con anterioridad se han mencionado los archivos e instituciones donde se localizaron, por lo cual fue viable hacer la investigación.

3) Criterio de originalidad: La investigación debe contribuir con algo nuevo para la construcción de la ciencia histórica y esta se logra al encontrar y contribuir a una laguna de conocimiento.

-Para que la investigación lograra este criterio se hizo una búsqueda en los distintos buscadores digitales sobre trabajos recepcionales, teniendo como ejes temáticos: Escuela Rural Mexicana, Escuelas Normales Rurales, Escuelas Centrales Agrícolas, Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, además de personajes como Narciso Bassols y Rafael Ramírez. Contando finalmente con 8 trabajos anteriores a este, en un periodo de 2010 al 2015, y una de 1985.

4) Criterio del interés personal: debe cumplir con los siguientes caracteres: curiosidad, interés y pasión. Posterior y cumpliendo con los caracteres de elección de un problema, se puede pasar a la delimitación del mismo, con los siguientes criterios: espacio (donde), tiempo (cuando), marco institucional (estudios previos por diversas fuentes).

- En cuanto al criterio de espacio, tiempo y marco institucional, se agrega que son: México, 1934- 1935, y en el criterio anterior se especificó los estudios previos, sin embargo se agrega el espacio: Educación Rural. Por otro lado el interés personal del autor es que se refiere a un proyecto donde se vislumbra que se atienden las necesidades educativas de un sector marginado.

Finalmente cabe reiterar que cada institución tiene sus formas y tradiciones en cuanto a protocolos de investigación, sin embargo en la construcción de este proyecto se consideró la ya mencionada pues era la más indicada no solo porque este trabajo es de historia sino la propia investigación, los objetivos, las preguntas, dieron dirección a que se siguiera esta norma.

Desarrollo

A fin de desarrollar el proyecto fue indispensable, antes de entrar de lleno con las fuentes históricas, hacer una contextualización respecto a los períodos en que las Escuelas Regionales Campesinas fueron establecidas, pues no solo aparecieron al llegar un nuevo proyecto político, sino que fue una construcción y transformación de los distintos movimientos sociales, educativos e ideológicos. Además se debe precisar que si bien, las fechas se enfocan más al proyecto del general Cárdenas, fue necesario escribir sobre periodo conocido como Maximato pues el proyecto de Nación del general tenía similares demandas y coincidencias, el mayor ejemplo es continuar con el reparto agrario iniciado desde tiempos de Venustiano Carranza y Álvaro Obregón.

Partiendo de lo anterior, y considerando que las Escuelas Regionales parten para el beneficio de la población más necesitada, es necesario hablar de las relaciones entre el Estado, los campesinos y los obreros pues se pretendía establecer con ellos la base de un frente común con la intención de organizarlos en cooperativas y sindicatos, además de defender esos derechos de libre organización y todo lo que en ese primer sexenio se lograra, pasando de ser oprimidos a agentes libres que produzcan y consuman lo que ellos han hecho, para así distribuir de manera justa las riquezas, lo anterior recibiría el nombre de políticas de masas, Medin (2014).

Dentro de la política de masas, además de figurar un fuerte brazo de protección y apoyo al nuevo gobierno, existía un proyecto enfocado a los campesinos, el cual consistía en la necesidad de reactivar el agro mexicano a través de la repartición de tierras, y además de recibir educación y capacitación constante de nuevas técnicas para el trabajo del campo. A fin de que lo mencionado se cumpliera. Cárdenas visualizaba a los campesinos trabajando colectivamente y rompiendo con la tradición individual que en el Maximato se llevaba a cabo, por lo cual se establece el trabajo del campesino en ejidos colectivos, mismos que estarían apoyados también por el Banco Nacional del crédito Ejidal (Meneses, 1988; Duran, 1976).

Cabe aclarar que el proyecto de ejidos colectivos era una propuesta por parte del Estado, sin embargo se iba a respetar y apoyar a todo aquel que quisiera trabajar de manera individual. Pero dentro de toda esta organización ¿Quiénes son los actores que iban a apoyar a los campesinos en el proceso de capacitación de nuevas técnicas? ¿Quiénes les iba a prestar asesoramiento cuando fueran al Banco Nacional del crédito Ejidal? Los maestros rurales, pues estos fueron pieza clave para llevar a cabo la Reforma Agraria de Cárdenas, pasando a ser agentes de cambio social (Córdova, 2010).

Pero ahora cabe preguntarse ¿Quién o quiénes son los responsables de establecer ese cambio a los maestros? Una primera respuesta sería el órgano encargado de los maestros, en este caso la Secretaría

de Educación Pública, sin embargo se debe solo a Narciso Bassols pues sus ideas durante los interinatos del Maximato iban enfocadas a una nueva visión de la educación rural, la cual fue acompañada de conocimiento práctico y técnico, con la intención de que la educación rural impactará en el desarrollo económico del país, destacando la idea del trabajo colectivo (Mondragón, 2018).

Por otro lado también cabría preguntarse ¿Qué institución haría tan ardua labor? Es aquí donde se inicia con el origen de las Escuelas Regionales, considerando fusionar a las Escuelas Normales Rurales, las cuales existen desde 1922, con las Escuelas Centrales Agrícolas, estas fueron conocidas como la Joya de la corona durante el Maximato y ofrecían capacitación técnica a los campesinos, y además de agregar a algunas Misiones Culturales, las cuales ya pretendían capacitar en economía y educación profesional. Las Regionales Campesinas reciben ese nombre debido a que las enseñanzas que se impartieron dependían de la zona donde se ubicaban. Además el hecho de que ya existieran estas nuevas instituciones no impidió que las demás, a falta de presupuesto y transformarlas, siguieran en operaciones.

Hallazgos

Las Regionales Campesinas iniciaron operación a partir de año 1934, como menciona Meneses (1988) esta tuvo 3 etapas: la primera es la fusión de Normales Rurales, Centrales Agrícolas, y algunas Misiones Culturales hasta el año 1935, además en esta etapa se plantea la reorganización de estas pero bajo la idea de la Educación Socialista; la segunda etapa emprende de 1935 a 1938 donde estas escuelas se perfilan a una educación técnica. La tercera etapa corresponde 1938 a 1941 donde empezaron a clausurarse y a sustituirse por las Escuelas Elementales Agrícolas y Escuelas Prácticas de Agricultura.

Sin embargo la investigación solo se enfocó en la primera etapa, donde se seguía la doctrina y estilo de vida del Socialismo Mexicano, pues se pretendía la formación de agentes de cambio social más

que de maestros con la intención de acabar con la esclavitud y explotación que aún vivían algunos campesinos, posteriormente estos los capacitarán en legislación campesina, mejoramiento de la vida rural, y creación de industrias rurales.

Se ha mencionado ya que el beneficiario es el campesino, pero entonces ¿Quiénes podrían ingresar a las Escuelas Regionales? Bassols (1964, p. 187) menciona “[...] ser hijo de ejidatario, pequeño agricultor, artesano o pequeño industrial rural de los poblados más menesterosos de civilización de la zona en que se encuentre establecida la escuela”. Sin embargo al entrar la Educación Socialista el perfil cambia:

- Hijo de ejidatario, pequeño agricultor o industrial rural, artesano.
- Tener 12 años en caso de ser mujer, y 14 años en caso de ser hombre
- Tener el cuarto grado en Escuela Rural
- Tener buena salud y no presentar algún defecto físico
- Ser seleccionado por la Escuela Rural y la Escuela Regional

Por otro lado los estudiantes de las Regionales debían de estudiar en tres ejes, el primero la investigación, el segundo la educación y enseñanza de los alumnos, y el tercero a la acción social, sin importar que carrera elegían para estudiar pues se podía cursar para ser maestro de educación rural y para agentes de organización rural; dentro de esta institución aprendían lo elemental para enseñar a otros, y se enfocan a productos industriales rurales, y técnicas del manejo del agro, AGN (1935).

También las Regionales Campesinas dan lugar a las mujeres pues el gobierno de Cárdenas quiere cubrir la deuda que se tiene con este sector a través de ofrecerles educación, a pesar de las

limitantes de la época; sin embargo son consideradas pilares de las transformaciones de la vida rural, además como se podían tomar cursos optativos, pues las mujeres tenían acceso a aprender enfermería, educación sexual, y economía doméstica.

Finalmente dentro de estas escuelas existían dos institutos más: el de Investigación, y el de Acción Social. El instituto de Investigación se dedicaba a ir a la comunidad para registrar las necesidades prioritarias de la comunidad para así desarrollar estrategias, sin embargo se ven limitados debido a los prejuicios de la época, pues el conocimiento científico aún no es bien visto y prevalece el fanatismo religioso. Por otro lado el Instituto de Acción Social era el encargado de llevar a cabo las soluciones respecto a las problemáticas que el otro instituto recogía, por lo cual este tenía que llevar a cabo jornadas con la comunidad para mejorar las condiciones o dar solución a las necesidades. Para ambos institutos era necesario que quienes participaban tuvieran sentido de apoyo mutuo y de mejoramiento de la vida del campo, AGN (1935).

CONCLUSIONES

A partir de esta experiencia de aprendizaje queda claro que quien pretenda hacer investigación histórica o cualquier tipo de investigación comprenda que el tema no es exclusivo de una materia, que se usan diversas fuentes de conocimiento para lograr comprender el objeto de estudio, por lo tanto es momento de conocer algunos conceptos y teorías que aporten al tema de investigación, además es necesario tener la mente abierta hacia los comentarios y observaciones que se hagan respecto al tema, pues darán otra perspectiva de ver el estudio.

En cuanto a la formación dentro del modelo de educación histórica, hay que responder al porqué hacer historia de la pedagogía; queda decir que es necesario la comprensión del pasado para entender nuestro presente, y no solo en sentido de describir sino de lograr el análisis que fundamente nuestro sentido crítico hacia la educación, la sociedad, la economía y la política, por mencionar

algunos, pues es necesario compartir estas ideas debido a que son construcciones que pueden impactar el futuro, y entender así nuestro espacio en el tiempo.

Finalmente se hace un llamado a preservar, conservar y respetar los archivos históricos, pues son pieza clave para la comprensión de nuestro pasado, no solo en el área de educación sino en cualquier área de conocimiento, porque estos pueden dar guía a nuevas teorías que puedan modificar nuestro presente.

REFERENCIAS

AGN (1935). Fondo SEP. Serie: Departamento de Escuelas Rurales. Sección: Departamento de Escuelas Rurales. Caja: 40964. Expediente 2.2. Proyecto de Reorganización de las Escuelas Regionales Campesinas y Planes de Estudio que deben desarrollar.

Arteaga y Camargo. Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria. http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/recursos/educacion_historica_19_de_agosto_2012.pdf Consultado: 15 de noviembre de 2019.

Arteaga y Mondragón. El trabajo en archivos históricos como estrategia para el aprendizaje de la historia y la construcción autónoma de hipótesis sobre el pasado/presente de la educación mexicana: el caso de la formación de pedagogos de la Universidad Pedagógica Nacional – Ajusco. https://www.academia.edu/34791937/Caminos_de_la_ense%C3%B1anza_de_la_historia. Consultado: 15 de noviembre de 2019.

Bassols, N (1964) Narciso Bassols Obras. México. Ed: FCE.

Bloch, M. (2015). Introducción a la historia. México. Ed: Fondo de cultura económica.

Cardoso, C (1981). Introducción al trabajo de la investigación histórica. Ed. Critica.

Carr, E. (1985) ¿Qué es historia? México, Ed. Ariel

Córdova, A. (2010). La política de masas del cardenismo. México. Ed. Ediciones Era.

Durán, L. (1976). Lázaro Cárdenas. Ideario político. México. Ed. Era

Gómez, Ortuño & Molina. Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. Revista Tempo e Argumento, p. 05–27.

Hobsbawm, E. (2002) Sobre la Historia. España, Ed. Crítica

Medin, T. (2014). Praxis e ideología política de Lázaro Cárdenas. México. Ed. Siglo XXI editores.

Mondragón, R. (2018). Origen y reorganización de las escuelas regionales campesinas en el periodo 1934- 1035. Un capitulo en la historia de las escuelas normales rurales mexicanas

Meneses, E. (1988). Tendencias educativas oficiales en México 1934 – 1964. México. Ed. UIA.

Moradielos, E. (1994). El oficio de historiado. México. . Ed. Siglo XXI editores.

Prats, J. (2017). Retos y dificultades para la enseñanza de la historia. En la historia en el aula: Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria.

PENSAMIENTO HISTÓRICO Y DIDÁCTICA: UNA CARTOGRAFÍA POSIBLE

Autoras: María Celeste Cerdá (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina) y María Noel Mera (El Colegio Mexiquense A.C, México)

RESUMEN

En los últimos años, un conjunto de categorías que mantienen entre sí complejas relaciones se han convertido en una de las principales preocupaciones de la investigación en Didáctica de la Historia. En efecto, las nociones de conciencia histórica, pensamiento histórico, memoria histórica, cultura histórica y educación histórica -entre otras- se constituyen en la actualidad como un campo de indagaciones que, a nivel mundial, se interroga por dos grandes ámbitos inherentes a esta perspectiva teórica: a) el carácter político de la enseñanza de la historia y b) las características de la epistemología del conocimiento histórico.

El presente trabajo tiene como objetivo cartografiar ese campo semántico, haciendo hincapié en la categoría analítica "pensamiento histórico". Se trata de una noción compleja sobre la que se intentará, en primer lugar, trazar algunas notas distintivas, reconociendo dos líneas de trabajo claras entre las investigaciones que intentan delimitarla, que a veces han recorrido caminos paralelos pero, en otros casos, han entablado fructíferos diálogos. En un segundo momento, se intentará ponerla en relación con otras categorías que integran el mismo campo, y con las cuales mantiene relaciones que deben ser revisadas y precisadas en el proceso de investigación.

Palabras Clave: campo semántico; pensamiento histórico; conciencia histórica; educación histórica; memoria histórica.

Los trazos iniciales: notas para una cartografía

“En aquel Imperio, el arte de la cartografía logró tal perfección que el mapa de una sola provincia ocupaba toda una ciudad, y el mapa del Imperio, toda una provincia. Con el tiempo, estos mapas desmesurados no satisficieron y los Colegios de Cartógrafos levantaron un mapa del Imperio, que tenía el tamaño del Imperio y coincidía puntualmente con él.

Menos adictas al estudio de la cartografía, las generaciones siguientes entendieron que ese dilatado mapa era inútil y no sin impiedad lo entregaron a las inclemencias del sol y los inviernos.

En los desiertos del Oeste perduran despedazadas ruinas del mapa, habitadas por animales y por mendigos; en todo el país no hay otra reliquia de las disciplinas geográficas”

Jorge Luis Borges (1946)

Hace una década, en un artículo que resulta fundamental para la temática que aborda esta ponencia, Joan Pagés (2009) decía: “La principal competencia histórica que el alumnado debe desarrollar es la de saber leer e interpretar la realidad en clave histórica y ello significa que hemos de orientar nuestras acciones hacia la formación del pensamiento histórico. Un viejo reto, una renovada aspiración, ¿una utopía?” (p.70). Ese interrogante, que nos parece sugerente, fue el puntapié inicial para escribir estas páginas, que plantean una cartografía que sistematice -de manera tentativa e incompleta, desde ya, porque seguiremos trabajando en esta línea- algunas de las propuestas que han recuperado el “pensar históricamente” como una alternativa deseable para la enseñanza de la historia escolar.

El arte de cartografiar implica dibujar una serie de trazos que representan una determinada superficie: establecer contornos,

delimitar, comenzar el perfilar el “adentro” y el “afuera” de territorios cuyas formas suelen ser escurridizas y dinámicas. Una primera sistematización de algunos de los artículos escritos acerca del pensamiento histórico como categoría didáctica muestran, con toda claridad, un campo semántico complejo, del cual forman parte nociones cuyos significados se relacionan y comparten rasgos en común, aunque se diferencian en otros. Educación histórica, conciencia histórica, cultura histórica, memoria histórica -entre otros- son conceptos que integran, junto al de pensamiento histórico, un territorio complejo de abordar, porque tienen diferentes niveles de inclusividad, relaciones no siempre tan claras y notas distintivas precisas, lo cual lo constituye como un espacio sumamente sugerente para la Didáctica de la Historia, aunque difícil de precisar.

Proponerse, entonces, construir una cartografía que recoja algunos de los principales aportes al campo de estudios descripto implica un enorme desafío: remite a la necesidad de orientarnos, de reconocer tradiciones, conceptos, perspectivas y tipologías al interior de un terreno complejo, cuyos límites internos y externos son producto de combates y resultan por momentos poco claros, donde las fronteras son móviles y permeables, con senderos que terminan en postas que constituyen, al mismo tiempo, puntos de llegada y de partida. Lenguajes pronunciados desde diferentes lugares de enunciación se entremezclan y se fusionan, dando lugar a veces a vocabularios autóctonos, que conviven con otras palabras homófonas que requieren de un esfuerzo de precisión: aclarar esas notas distintivas, dando lugar, al mismo tiempo, a ver de qué manera resuenan juntas, es una de las tareas que intenta abordar este texto.

Advertida la necesidad, no es menor el desafío. Alertados por las limitaciones de una empresa de tal envergadura - magníficamente narrado por Borges – proponemos en esta aproximación inicial delinear esos contornos a partir de una serie de interrogantes que entendemos pueden ofrecernos unas primeras coordenadas útiles para ubicarnos en el campo.

Este mapeo se centra -cabe aclararlo- en algunos de los autores que, por la solidez de su trabajo, se han convertido en referentes en el campo (como es el caso de Joan Pagés). No obstante, reconocemos que las producciones sobre el tema se han multiplicado en diferentes lugares de Iberoamérica y también de la América angloparlante, plasmándose en investigaciones que no constituyen simplemente recepciones pasivas de las teorías que sobre el pensamiento histórico han construido aquellos referentes, sino como verdaderas revisiones, actualizaciones y hasta contrapropuestas en algunos casos. Que queden afuera de este primer esfuerzo cartográfico no significa que la desconozcamos, y seguramente será objeto de futuras sistematizaciones porque constituyen esfuerzos valiosos.

La apuesta es realizar un aporte a la delimitación conceptual de la noción de "pensamiento histórico", trazando en primer lugar el "adentro" de ese territorio, y asomándonos, en un segundo momento, al "afuera", para dibujar los conceptos que colindan con él y qué relaciones parecieran establecer entre ellos. Ver "a qué suena" la categoría (qué decimos cuando decimos "pensamiento histórico") e indagar "cómo resuena" junto a otras del mismo campo semántico sería el objetivo que se propone este texto.

Lo importante aquí -retomando un fraseo de Larrosa (2018)- es que el lenguaje no se desgaste ni se fosilice, y que no se convierta en un automatismo: que cada vez que la categoría "pensamiento histórico" nos venga a la boca, sea para desafiar la manera en la que ya pensamos, porque la lengua no debería ser un acto reflejo. Se trata de estar en lo que decimos, porque donde hay automatismo, no hay pensamiento, asumiendo, como plantea Larrosa (2018) citando a Pierre Alféri, que "pensar es buscar una frase".

Una cartografía posible: delimitar un campo semántico

En una primera revisión de la bibliografía disponible, es posible reconocer desde finales de los '70 del siglo XX cierta preocupación por cuestiones próximas al desarrollo del pensamiento histórico en las investigaciones y propuestas de enseñanza alternativas,

para ir consolidándose hacia la década del '90 como una temática privilegiada de estudio en el campo de la didáctica, acompañando un contexto de ajustes curriculares en distintos lugares del mundo. Nutrida por distintos aportes, una primera aproximación dibuja dos grandes tradiciones que coexisten en el campo, algunas veces transitando sendas paralelas y otras, manteniendo diálogos prometedores.

Por un lado, un conjunto de obras más próximas a la tradición británica, que ponen énfasis en la educación histórica a partir de conceptos metodológicos propios de la disciplina. En esta perspectiva, los interrogantes son de corte más bien cognitivo, vinculados a las operaciones que se realizan al momento de pensar históricamente, que queda estrechamente vinculado a la construcción de una serie de habilidades, conceptos de segundo orden y competencias propias del método del historiador (como el trabajo con las fuentes primarias, por ejemplo), acompañadas de concepciones de la historia escolar derivadas del constructivismo psicológico.

Por otro lado, hacia fines de la década de '70 y principios de los '80 en Alemania, se gesta una corriente que promovía el abordaje de la enseñanza y aprendizaje de la historia a partir del concepto de "conciencia histórica". Esto constituye el puntapié inicial de una pequeña revolución, que propone ampliar los contornos la enseñanza de la historia más allá de las paredes del aula. Recuperando los aportes de la historia social alemana -en particular las discusiones generadas por Segunda Guerra Mundial acerca de los usos sociales de la historia- y sistematizada a partir de aportes de autores tales como H. G. Gadamer (1993) y R. Koselleck (1993), esta perspectiva representa una referencia ineludible en la renovación posterior de los planteos sobre la enseñanza, que resulta muy valiosa.

Preguntarse por la conciencia histórica es interrogarse por las relaciones entre la interpretación del pasado, la comprensión del presente y la perspectiva de futuro, por el conjunto de

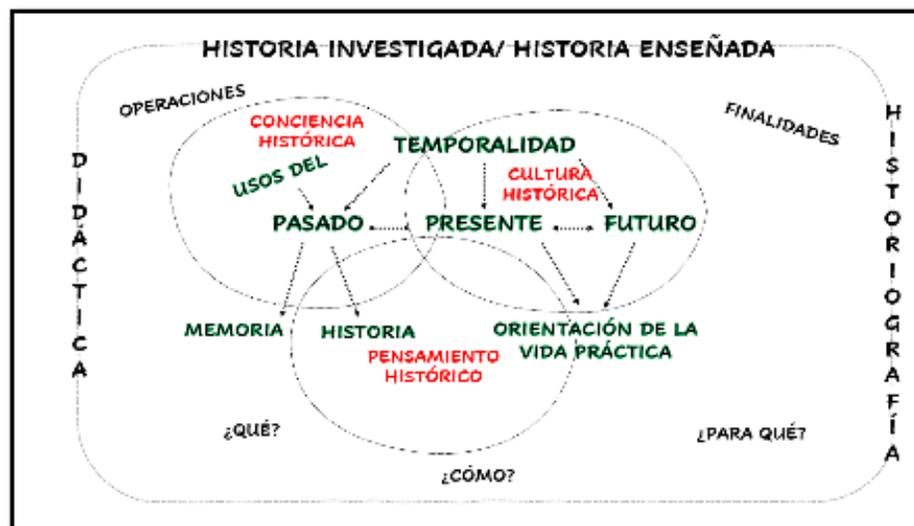
representaciones del carácter histórico del mundo social e individual y por las formas de conciencia acerca de la historicidad del presente y la relatividad de opiniones (Gadamer, 1993).

Ambas líneas de investigación acerca del pensamiento histórico han crecido notablemente desde aquellos planteos iniciales, constituyéndose en uno de los principales campos de investigación en Didáctica de la Historia, orientando decisiones curriculares y planteando interesantes desafíos al conocimiento histórico escolar. La primera de las tradiciones parece estar más orientada por la pregunta sobre *cómo se aprende a pensar históricamente*, qué operaciones y/o competencias estarían involucradas; la segunda, parece más relacionada con el interrogarse por el *para qué, esto es, las finalidades* que la formación del pensamiento histórico tendrían en la construcción de cierta forma de pensar el tiempo y orientar, en consecuencia, la vida práctica.

Reconocidas esas líneas de investigación, es momento de plantear algunos interrogantes desde la didáctica: ¿Qué distingue al aprendizaje histórico de otras formas de comprensión del pasado? ¿Qué herramientas podría brindarnos para comprender nuestro mundo presente y orientar acciones futuras? ¿Es posible la educación de la conciencia histórica? ¿Bajo qué condiciones?

Enunciadas así, estas preguntas nos permiten comenzar a delinear el primer contorno de nuestra cartografía. En efecto, sientan posición al asumir como supuesto inicial la separación entre aquello que -a grandes rasgos- es posible denominar inicialmente como "educación histórica" de la formación de la "conciencia histórica", entendida como un proceso complejo que trasciende el ámbito educativo: la conciencia histórica no se reduce a la educación formal o a la historiografía. En ella, se entremezclan memoria colectiva, escritos desde la historia, otras formas de darle sentido al pasado en la esfera pública (Seixas, 2004), no obstante lo cual, aunque no se adquiriera solamente en la escuela ni en los libros de texto, el papel central de ambos en su construcción es innegable (Lanza, 1993).

Podríamos comenzar entonces a trazar los primeros contornos de nuestra cartografía a partir del esquema que a continuación presentamos. En él, tratamos de graficar un campo semántico en el que se integra la noción de pensamiento histórico, junto a otras que forman parte del mismo territorio: educación histórica; conciencia histórica; memoria histórica; y cultura histórica, por ejemplo.



Para poder cartografiar el terreno, vamos a comenzar precisando algunas notas distintivas de la categoría central en este mapeo, esto es, *pensamiento histórico*. En un segundo momento, intentaremos dar cuenta de cómo resuena cuando la ponemos junto a otras que integran el mismo campo semántico.

I) Pensamiento Histórico: algunas notas distintivas

La categoría central de nuestra cartografía es, como anticipamos, la de *pensamiento histórico*. Como señalábamos en la introducción, la noción mantiene con los otros conceptos incluidos en el mapeo relaciones complejas, que varían de acuerdo con la perspectiva teórica de los estudios, ciertas tradiciones/recepciones de los campos de estudios nacionales, los avances y redefiniciones propios de un campo de investigaciones que ya han acumulado varias

décadas y los diálogos establecidos entre distintas tradiciones, entre otras cuestiones.

Reconocíamos inicialmente dos grandes perspectivas que, en una primera sistematización podrían clasificarse, siguiendo a López Facal y Monteagudo (2018) en aquellas indagaciones que dialogan con ciertos modelos de educación histórica que pone énfasis en los conceptos metodológicos y tienen un cariz más instrumental, y esas otras que, recuperando aportes de las discusiones en torno a la conciencia histórica, se interrogan por las finalidades de la educación histórica, su dimensión ética y de utilidad en la vida práctica.

De acuerdo con los autores, la primera se encuentra fuertemente arraigada en las aportaciones británicas, como anticipamos. Un ejemplo de este tipo de abordaje puede leerse en las investigaciones de P. Lee (2002), que indagan acerca de la concepción de los alumnos sobre la historia, si es esta una copia del pasado, una ciencia con base en testimonios directos, o -todavía de forma más avanzada- como un saber científico inferencial que presenta explicaciones sobre el pasado asentados en la interpretación de fuentes diversas. También sobre las concepciones referidas a la explicación, objetividad, significancia y cambio en la historia.

Por su parte, la segunda perspectiva aparece en las investigaciones del ámbito lusófono, y puede estar representada, por ejemplo, en las indagaciones llevadas a cabo por Barca (2013) sobre la conciencia histórica de los jóvenes al final de la escolaridad, preguntándose por la comprensión de nociones de cambio, orientación temporal e identidad, evidenciadas a través de la construcción de narrativas sobre el pasado.

No obstante la existencia de diferentes improntas que permiten reconocer distintas perspectivas en estas indagaciones, lo cierto es que -tal como señalan R. Henríquez y Pagés (2004:68), los diálogos entre autores de tradición británica con los aportes de la teoría de Jörn Rüsen han sido muy frecuentes y prolíficos, difuminando

contornos rígidos entre ambos enfoques. Quizás donde estos diálogos alcanzan su mayor concreción es en las investigaciones llevadas a cabo en Estados Unidos y Canadá por autores como Levesque, Seixas y Wineburg.

La coincidencia obedece, de acuerdo con López Facal y Monteagudo (2018), a cierto consenso entre los investigadores en la actualidad que asume el pensamiento histórico como un metaconcepto, que incluye habilidades relacionadas con la comprensión del pasado mediante la interpretación de fuentes y la creación de narrativas históricas. Es un conocimiento básico que debe ser aprendido (no es espontáneo), y que es complejo porque supone el manejo de conceptos de niveles diferentes de abstracción: esto es, algunos de primer orden, como datos, fechas y hechos (el concreto histórico) y conceptos de segundo orden relacionados no sólo con lo historiográfico -causas y consecuencias, cambio y continuidad, relevancia y perspectiva histórica, etc.- sino también con lo metodológico, como podría ser el manejo de fuentes, la construcción de periodizaciones, entre otros.

Además de estas competencias teóricas y metodológicas propias del trabajo de historiador, el pensamiento histórico incorpora, según López Facal y Monteagudo (2018) "la dimensión ética de la historia [...] Posibilita responder a cuestiones históricas y entender el pasado de forma compleja [...] El pasado se torna útil para comprender cómo se ha formado el presente, lo que favorece el conocimiento del contexto actual, hace posible su inclusión y dirige sus acciones hacia la mejora de la sociedad" (2018:132). Entonces: conjugar esas dos perspectivas que reconocíamos inicialmente, esto es, la que está más vinculada a las operaciones del pensamiento histórico y ligada a teorías cognitivas y las relacionadas con las finalidades que el pensar históricamente tendría en la formación de la conciencia histórica ha dado lugar a perspectivas más complejas y ricas.

Una breve reseña de los aportes de dos autores a los que inscribimos en esta perspectiva más conciliadora entre el cómo y

el para qué permitirá una aproximación más precisa al concepto de pensamiento histórico.

El didacta de la historia suizo Charles Heimberg (citado en Pagés, 2009) se pregunta cuáles son los modos de pensar de la historia. Considera que las bases de un pensamiento histórico escolar son: la periodización como dominio progresivo de las temporalidades; una reflexión alrededor de un razonamiento analógico que permita distinguir lo que es comparable de lo que no lo es de un período a otro; un control razonado de las posibilidades reales de generalización de una situación histórica; la distinción de diferentes niveles de lectura o de escritura de un documento histórico. Señala que existen tres formas de actividades intelectuales: la puesta en relación de un conjunto de informaciones que expresan una cierta complejidad y que se convierten en algo coherente, en una estructura; la interpretación, es decir una atribución de sentido, una abstracción que permite explicar mejor un fenómeno histórico; y la generalización, entendida como la capacidad de formular una regla general de explicación, de dar una dimensión más universal a un concepto.

Heimberg (citado en Pagés, 2009) sostiene que hay cinco elementos constitutivos del pensamiento histórico que la escuela debe construir: la comprensión del presente a partir de una toma en consideración y un análisis del pasado; el interés por el carácter específico y original del pasado, por su extrañeza en una perspectiva de reconocimiento del otro y de descentración; la complejidad de tiempos y duraciones que implica también la periodización; la cuestión de la memoria colectiva, de prácticas conmemorativas y de lo que las distingue de la historia propiamente dicha; y en fin, la crítica de los usos culturales y mediáticos de la historia.

Por su parte, Robert Martineau (citado en Pagés, 2009) sostiene que iniciar a los jóvenes en la historia no tiene que ver con enseñar un relato o una interpretación del pasado, sino que implica “introducirles al modo muy particular de lectura del presente que aporta la disciplina histórica, con una manera de razonar y con

sus propios procedimientos, sus conceptos y sus interpretaciones basadas en datos documentales”. Se debería, por supuesto, formar jóvenes para poder comprender la naturaleza y el sentido de las interpretaciones históricas pero también, y al mismo tiempo, conducirles a pensar por ellos mismos la historia, es decir a interpretar los hechos del pasado. Para dominar el modo de pensar histórico, según Martineau (citado en Pagés, 2009) un alumno de secundaria debería apropiarse de sus tres dimensiones, es decir, la actitud, el método y el lenguaje.

A este planteo sobre las competencias que sería deseable los alumnos dominen, Martineau (citado en Pagés, 2009) suma una finalidad relacionada con la función del pensamiento histórico como un modo particular de aprehensión de la realidad en una sociedad democrática: “Es un instrumento indispensable de una participación social ilustrada (“éclairée”) en democracia. Dando cuenta de la dimensión temporal de la realidad humana, la historia permite de entrada situar la democracia en la duración a fin de mostrar que no es un mito sino un producto de la evolución inscrito en acontecimientos, instituciones y prácticas sociopolíticas”.

¿Qué tienen en común ambas delimitaciones conceptuales sobre el pensamiento histórico? Entendemos que la ampliación de una visión más metodológica y basada exclusivamente en el manejo de conceptos propios de la disciplina a una concepción más amplia, donde las preocupaciones integran cuestiones vinculadas a la esfera pública, a la memoria colectiva y a ejercicios de metarreflexión sobre la disciplina.

Así enunciado, la cartografía que nos proponíamos comienza nuevamente a difuminar sus trazados, trayendo nuevamente el interrogante acerca de la relación entre educación histórica y las otras dimensiones que reconocíamos como parte del campo semántico. En particular sobre la posibilidad de *educar históricamente la conciencia*.

Antes de recuperar esta problemática, no queremos dejar de mencionar muy brevemente el aporte del grupo Gredics en Barcelona, cuyas producciones entendemos se inscriben también en esta perspectiva de diálogo entre ambas tradiciones señaladas anteriormente. El concepto de pensamiento histórico propuesto por este grupo de investigadores, tiene como referencia teórica los aportes de la escuela alemana, en particular las indagaciones en torno a la conciencia histórica relacionándola fuertemente con la noción de conciencia histórico temporal. Afirma Santiesteban (2017) en este sentido: “El trayecto que va desde los trabajos iniciales de los niveles de comprensión del tiempo histórico, hasta los estudios acerca del desarrollo de la conciencia histórica [...] marcan una preocupación cada vez mayor de cómo una determinada concepción de la temporalidad influye en la educación para la ciudadanía [...] La conciencia ciudadana crítica se forma a partir de una conciencia histórico temporal (...)” (p.88)

II) Conciencia histórica, memoria histórica, cultura histórica: colindancias y resonancias en un campo semántico.

Como anticipamos en las palabras iniciales de esta ponencia, el primer trazo de esta cartografía es un intento por definir notas distintivas del pensar históricamente, noción polisémica que, además, aparece asociada en la mayoría de los casos a otras que integran con ella un mismo campo semántico. Tejamos, entonces, algunas relaciones para completar ahora nuestro mapeo con un esfuerzo por precisar algunas de las áreas colindantes.

Una de las categorías que aparece en este sentido es, sin duda, la de “conciencia histórica”. Fue trabajada tempranamente en escritos filosóficos en los que encontramos formulaciones al respecto, en autores, por ejemplo, como Dilthey y Hegel. No obstante ello, las mayores precisiones pueden rastrearse, como decíamos, luego de la Segunda Guerra Mundial, fundamentalmente a partir de aportes pensadores alemanes. Las referencias a H. G. Gadamer (1993), R. Koselleck (1993) y, en especial, al historiador y filósofo J. Rüsen (2001) son recurrentes en los estudios que abordan la temática.

Dice Gadamer (1993) al respecto de esta noción: “La conciencia histórica, en tanto comprensión de la historicidad de todo aquello relacionado con el presente y la relatividad de todas las opiniones” (p.41). De esta afirmación se desprende cierta manera de experimentar el tiempo propio de la época moderna, que tiene como consecuencia una forma reflexiva con relación al pasado y al futuro como constructos temporales. Completa Gadamer (1993) en este sentido “Nunca escucha moralizadamente la voz que se extiende desde el pasado (...) restituyéndole la significatividad y valor relativo que le es propio”. (p. 9):

La forma en que el pasado se convierte en significativo está dada en una doble dirección. Por un lado, como decíamos, a partir de la comprensión del lugar propio en el tiempo, que requiere de las percepciones del otro tiempo como diferente, de la interpretación de cambios y continuidades, de operaciones de contextualización. Por otro, de la posibilidad de que esa interpretación del pasado pueda permitir la comprensión del presente y la consideración del futuro.

Con esta afirmación arribamos a una segunda nota distintiva sobre la conciencia histórica: su función de orientación y motivación para la vida práctica, tal como la describe Rüsen (2001) cuando afirma que se trata de “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”. (Rüsen, 2001).

Tomando esas notas de distintivas como punto de partida, Sánchez Quintanar (citada en Arteaga y Camargo, 2014) precisa algunas derivaciones que retomamos a continuación: la noción de que todo presente tiene su origen en el pasado; 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; 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 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.

A partir de esta aproximación inicial, se abren interrogantes acerca de la distancia y la relación que mantiene la categoría de “conciencia histórica” con otras nociones que forman parte del mismo campo semántico. Delimitar sus contornos, creemos, puede ayudarnos también a precisar la categoría de “pensamiento histórico” y ver cómo resuena junto a las otras nociones que estamos recuperando.

La noción de “cultura histórica” puede definirse como el “conjunto de fenómenos histórico-culturales representativos del modo como una sociedad o determinados grupos lidian con la temporalidad (pasado-presente-futuro) o promueven usos del pasado” (Abreu, citado en Cerri y de Amézola, 2010). Los planteos de Rüsen sobre esta categoría permiten intuir la compleja manera que, desde múltiples espacios y con diversas estrategias se construye, porque según el filósofo, “la cultura histórica contempla diferentes estrategias de la investigación científico-académica, de la creación artística, de la lucha política por el poder, de la educación escolar y extraescolar, del ocio y de otros procedimientos de memoria histórica pública, como concreciones y expresiones de una única potencia mental (...) Integra las funciones de la enseñanza, del entretenimiento, de la legitimación, de la crítica, de la distracción, de la ilustración y de otras maneras de memorar, en la unidad global de la memoria histórica”. (Rüsen, citado en Cataño Balseiro, 2011).

Aparece aquí otra noción que forma parte del campo semántico, y es la de memoria histórica. ¿Qué diferencia la conciencia de la memoria histórica? Nuevamente los planteos de Rüsen resultan esclarecedores: “Se puede decir que la memoria presenta el pasado como una fuerza que mueve la mente humana bajo principios de uso práctico, mientras que la conciencia histórica representa el pasado en una interrelación más explícita con el presente, bajo el concepto de cambio temporal y bajo pretensiones de verdad [...] La memoria es una relación inmediata entre pasado y presente, mientras que la conciencia histórica es una relación mediada. Mientras la memoria está más relacionada con la imaginación, la conciencia histórica lo está con la cognición. La memoria está anclada en el pasado, la conciencia histórica abre su relación hacia el futuro” (Rüsen, 2007:72)

Queda claro, entonces, que se trata de un campo semántico complejo y en el que se relacionan categorías que algunas veces se utilizan indistintamente pero que deberíamos precisar con cierto cuidado. Es evidente la riqueza que el cruce de estas categorías tiene para el campo de la didáctica de la historia: si asumimos seriamente que la principal competencia que, como profesores, podemos apostar a desarrollar con nuestros estudiantes es su capacidad de leer el presente en clave histórica, necesariamente tenemos que recorrer estos senderos con ellos y animarlos a pensar, una y otra vez, qué del pasado nos ayudaría a interpretar densamente el presente invitándonos, claro, a imaginar el futuro del mundo común.

Palabras finales: a modo de conclusión

Como anticipamos en la introducción de este trabajo, las nociones aquí presentadas conforman un campo semántico, en la medida en que sus significados se relacionan y comparten algunos rasgos en común, no obstante lo cual, se diferencian en otros. Es un territorio, como queda claro, de fronteras poco claras, móviles y

bastante permeables; polisémico; que se construye -o colinda- con aportes de diferentes disciplinas (la historia, la didáctica, la historia de la educación, la psicología cognitiva, la sociología, la filosofía de la historia, entre otras) y desde diferentes emplazamientos, que tienen que ver con regiones -Iberoamérica y anglosajones con toda claridad- y con adscripciones teóricas y metodológicas diferenciadas: enfoques micro y macro, cuantitativos y cualitativos, interpretativos y analíticos, estudios teóricos y otros de corte empírico, investigaciones que toman como referencia las más diversas materialidades.

Queda claro, al esbozar esta cartografía -que se acota a ciertas delimitaciones conceptuales- lo heterogéneo y rico de este territorio, como lo demuestran tantas investigaciones que se vienen llevando a cabo en este campo. La variedad de temáticas, referencias teóricas, metodologías y materialidades analizadas da cuenta de un área de investigación sumamente prolífico.

Analizando las producciones empíricas, podríamos dar nuevos trazos a este mapeo, reconociendo, en primer lugar, un conjunto de producciones interesadas por cuestiones tales como la cultura política de los jóvenes, sus identidades y valores y las concepciones de la temporalidad están atravesadas por una preocupación común: la relación entre ciudadanía y conciencia histórica. En segundo lugar, encontramos indagaciones que, interrogándose por el manejo de fuentes, la comprensión histórica, la argumentación y la empatía, se acercan a las diversas maneras en las cuales se construyen ciertos aprendizajes escolares propios del modo de pensar históricamente. En el cruce de ambas es dónde -nuevamente- surgen valiosas aproximaciones que permiten reconocer, por ejemplo, que generalmente son los conocimientos personales los que dan significado a los conocimientos escolares y no al revés (Tutiaux-Guillon, 2001) o la escasa predisposición hacia el juicio moral de los acontecimientos históricos por parte de los alumnos (González Amorena, 2010).

Queda, como se vislumbra, mucho camino por recorrer. El objetivo de este trabajo fue, como anticipamos, empezar a dibujar los contornos de ese terreno, presentando una cartografía posible de este complejo campo semántico, sistematizando de manera tentativa algunos de los principales aportes a la discusión de aquellas nociones. Una cartografía insegura, incompleta, limitada: una apuesta, que no intenta ser más que el puntapié inicial de una conversación necesaria para la didáctica de la Historia, que reconstruya los caminos ya recorridos, y nos invite a continuar la marcha, si es que creemos que sigue siendo valioso enseñar a los jóvenes a leer el presente en clave histórica como una herramienta fundamental en la tarea educativa de renovar el mundo en común.

En una entrevista, consultada por qué implica el oficio de profesor, la escritora argentina Liliana Bodoc realizada en 2005 por el portal Educar (del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Argentina) la escritora sostiene: "Trabajar sobre el crecimiento es una tarea de la más alta responsabilidad (...) Debemos traer de regreso la reflexión y la duda contra la abulia y la irreflexión. Los sueños apasionados contra las quimeras hollywoodenses, la luz de la diversidad contra los reflectores de las pasarelas. Debemos preparar a nuestros niños para la pelea del pensamiento, porque la opción es la pelea o la esclavitud".

Formar en el pensamiento histórico tiene que ver, desde nuestro punto de vista, con preparar a los jóvenes para dar esta pelea, y debe constituir siempre, retomando las palabras de Pagés que abren este texto, una renovada aspiración para quienes enseñamos historia e investigamos sobre su enseñanza. Renunciar a ese viejo reto y a esta utopía implicaría -parafraseando el manifiesto que un grupo de historiadores chilenos hicieron hace veinte años atrás (2009) - usurpar a las jóvenes generaciones "a capacidad de producir por sí mismos la realidad futura que necesitan".

REFERENCIAS

- Arteaga, B. y Camargo, S. (2014). Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria. *Tempo e Argumento*, Vol. 6, N°13, pp. 110-140. Universidade do Estado de Samna Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Barca, I. (2013). Conciencia histórica: Pasado y presente en la perspectiva de los jóvenes en Portugal. *Clío & Asociados* (17), pp. 16-26. En línea en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6207/pr.6207.pdf. Consultado en noviembre de 2019.
- Bodoc, L. (2005). Entrevista realizada por el Portal Educar, del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la República Argentina. Puede consultarse el texto completo en: <https://www.educ.ar/recursos/115853/liliana-bodoc-literatura-magica?fbclid=IwAR15V5xpUceUsLOW2-mq9yYFeANT7uw01Q13gBStUPhYGNyHyxgUQKPjMpA>
- Cataño Balseiro, C. L. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y sociedad*, N°21, pp. 221-243, Medellín, Colombia.
- Cerri, L.F y de Amézola, G (2010). El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, N°24, pp.3-23, Universidad de Valencia.
- Gadamer, H. G. (1993). *El problema de la conciencia histórica*, Madrid: Tecnos.
- González Amorena, M. P. (2010) Los Jóvenes y la Historia desde la perspectiva de profesores de Brasil, Argentina y Uruguay. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, N°14, pp. 152-166, La Plata, Argentina.
- Henríquez, R. y Pagés, J. (2004). La investigación en didáctica de la Historia. *Educación*, XXI, N° 7, pp 63-68, Madrid.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, Barcelona: Paidós.
- Lanza, H. (1993). La propuesta oficial y la propuesta editorial para la enseñanza de la historia en la escuela media. En Lanza, H y Finocchio, S. *Curriculum presente, ciencia ausente. Tomo III. La enseñanza de la historia en la Argentina de hoy.* (pp. 17-95), Buenos Aires: FLACSO/ CIID Miño y Dávila Editores.
- Larrosa, J. y Rechia, K. (2018). *P de Profesor*, Buenos Aires: Noveduc.
- Lee, P. (2002). Walking backwards into tomorrow: Historical consciousness and understanding history. *Annual Meeting of American Educational Research Association*, New Orleans, EEUU.
- López Facal, R. y Monteagudo, J. (2018), Estándares de aprendizaje y evaluación del pensamiento histórico ¿incompatibles? Análisis de currículos, programaciones, exámenes y opinión de expertos en España. *Perfiles Educativos*, Vol. XL, N°161, IISUE-UNAM, pp.128-146.
- Manifiesto de Historiadores, Santiago de Chile, 1999. Disponible en: http://www.archivochile.com/Ceme/recup_memoria/cemememo0003.pdf. Consultado en Noviembre de 2019.
- Pagés, J (2009), El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, N°7, pp. 69-91, Argentina.
- Rüsen, J. (2001). What is Historical Consciousness? A Theoretical Approach to Empirical Evidence. Paper presentado en *Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks*, University of British Columbia, Vancouver, Canadá.

..... (2007). Memory, history and the quest for the future. En: Cajani, L. (Ed.). *History Teaching, Identities and Citizenship. European Issues in Children's Identity and Citizenship*, 7, CiCe. Stoke on Trent: Trentham Books.

Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*, N° 53, pp. 87-99.

Seixas, P. (2004). Introduction. En P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 3-20). Toronto, Canadá: University of Toronto Press.

Tutiaux-Guillón, N. (2001). Identité, conscience historique et histoire scolaire: l'exemple français, en Pellens, K. et al. (ed.). *Historical Consciousness and History Teaching in a Globalizing Society*, pp. 325-336. Berlín: Peter Lang.

LA PINTURA COLONIAL: UN MEDIO DE APRENDIZAJE PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Autor: Jaquelin Hernández Jiménez. Escuela Normal Superior de Querétaro

RESUMEN

Esta propuesta pretende mostrar una alternativa para la enseñanza de la historia, salir de lo convencional y optar por nuevas formas de enseñanza. La pintura colonial puede resultar un medio para la apropiación de contenidos históricos tomando como referente los conceptos de primer y segundo grado propuesto por la Educación Histórica (Seixas y Peck, 2008; Arteaga y Camargo, 2014). Y haciendo uso de la teoría iconológica de Panofsky para la interpretación de las pinturas.

En esta investigación se muestran los antecedentes, la descripción de la propuesta llevada a cabo y los resultados obtenidos de dicha aplicación. Además de las conclusiones y reflexiones que se obtuvieron.

Palabras clave: Historia, Educación Histórica, pintura colonial, educación, iconología.

INTRODUCCIÓN

La historia está sujeta a constantes cambios que surgen porque es una ciencia dinámica en la que asiduamente se verifican las fuentes, se indaga e investiga y se descubren elementos que contribuyen a ampliar la construcción del conocimiento y conciencia histórica, de la mano del pensamiento histórico.

Hoy en día la enseñanza de la historia también ha estado en constantes foros de discusión por diferentes entidades educativas para saber la perspectiva que debe tomar ésta. Mucho se ha dicho sobre la esencia que tiene la historia enseñada en las escuelas, pero es evidente que en algunos casos el enfoque que tome la enseñanza de la historia estará asociada a las necesidades contextuales.

En este caso la metodología en la enseñanza de la historia que se tomó fue la de Educación Histórica, la cual propone que el estudio de la historia parta de conceptos de primer y segundo orden para que exista ese acercamiento entre el estudiante y los hechos históricos de tal modo que sea el propio alumno, acompañado del maestro y del sustento metodológico que ofrece la Educación Histórica, quien construya el conocimiento histórico.

Por consiguiente, se trabajó una propuesta diferente a la cotidianidad que se maneja dentro de las escuelas secundarias, además tomando en cuenta elementos del contexto escolar, así como sus necesidades, es entonces que se presenta la propuesta que da título a este trabajo y que se llama: "La pintura colonial: un medio de aprendizaje para la enseñanza de la historia". Más adelante se hablará de las razones por las cuáles se tomó la pintura para apropiarse del conocimiento histórico tomando en cuenta lo propuesto por la Educación Histórica.

La pintura puede ser una herramienta para abordar a la historia desde otra perspectiva. El estudiar historia a partir de la pintura implica el análisis de sus elementos, la presencia de una interpretación y la comprensión del tema histórico. Toda pintura tiene un trasfondo, una razón del por qué ha sido plasmada en un lienzo y tiene un mensaje de su tiempo que espera ser interpretado y comprendido. Cabe aclarar que la función cumple la pintura dentro de esta propuesta fue servir como el medio entre el contenido de la obra (su trasfondo) y la construcción de conocimiento histórico del alumno: análisis, interpretación, conclusión y comprensión de determinada pintura.

En pocas palabras, en esta investigación se estableció trabajar bajo el enfoque de la Educación Histórica, donde más adelante se mostrará la manera en la que se aplicó la propuesta mencionada ya anteriormente, así como las reflexiones y puntos de atención antes, durante y después de la experiencia en el campo educativo que en este caso fue en educación básica, específicamente, en el nivel secundaria.

JUSTIFICACIÓN

El motivo por el cual se presenta esta propuesta es porque considero que con el uso de la pintura es posible entender y comprender determinados procesos históricos. Además, ésta funge como una alternativa que brinda el fortalecimiento de habilidades y competencias para el alumno que le ayudarán durante su trayecto escolar.

Esta propuesta se trabaja porque busca sugerir una manera de abordar un hecho histórico tomando en cuenta la Educación Histórica de modo que el estudiante de secundaria pueda tener un acercamiento distinto con la historia. El tener un medio visual de un periodo de la humanidad y ponerse a analizarlo, conlleva a comprender las diferentes cosmovisiones que tenían los sujetos en ese momento de la historia.

Dentro de una pintura existen elementos que tienen una razón de ser, buscan representar algo, dejar un mensaje. Ahora bien, cuando el alumno entra en contacto con la pintura y estando ya contextualizado sobre el periodo a trabajar tendrá las herramientas para mostrar un análisis, llegará a sus propias conclusiones, comprenderá las razones por las cuales hay determinados elementos plasmados en la pintura y es así como consolidará la construcción del conocimiento histórico. Es por ello que considero pertinente esta propuesta porque engloba elementos esenciales de la educación histórica como lo son conceptos de primer y segundo grado; y porque es el estudiante el protagonista en la construcción de su historia.

OBJETIVOS

La siguiente propuesta busca poner en práctica la metodología de la Educación Histórica tomando como referente los conceptos de primer y segundo orden a partir del uso de la pintura como recurso para el análisis, interpretación y comprensión de elementos de un proceso histórico.

Además, se aspira a que los alumnos de educación básica sean conscientes al momento de usar fuentes primarias y secundarias para construcción de su conocimiento histórico. También, se tiene la intención que los alumnos puedan analizar a profundidad la pintura apoyándose en la teoría iconológica que propuso Erwin Panofsky para la mejor comprensión del tema histórico.

Estado de la cuestión

El uso de la pintura como material de apoyo para la enseñanza de la historia ha sido una propuesta que se ha manejado en distintos momentos, algunas encaminadas a explicar los contenidos históricos de una manera diferente a lo convencional; otras dirigidas a presentar algunos métodos para interpretar imágenes y que tengan una funcionalidad dentro de las clases de historia. La pintura, entonces, resultaría ser ese puente de unión entre el alumnado y la historia.

Sin embargo, todas las investigaciones que se han hecho o al menos en la mayoría concuerdan con la propuesta aquí mostrada; el utilizar la pintura como un medio de aprendizaje. Por ejemplo, tenemos el caso de María Asiain Antón (2013) de la Universidad Pública de Navarra quien en su trabajo final de máster *La historia a través de la imagen artística, ¿un aprendizaje más significativo y entretenido?* Habla sobre una manera de explicar el contenido histórico a sus alumnos a través de imágenes proyectadas, pues son los puntos de vista del personaje histórico plasmados en los medios visuales los que explicaran el hecho.

María Asiain Antón (2013) trabaja los medios visuales los cuales engloban tanto pinturas, imágenes, fotogramas, jeroglíficos, etc. Ella misma menciona que su propuesta se trata de un aprendizaje guiado a través de imágenes artísticas, asimismo recurre a cuestionarios y ejercicios del libro de texto para que el alumno plasme lo aprendido a partir de las imágenes. No obstante, ella considera que el utilizar estos medios visuales generan interés en los alumnos pues se despierta esa llama artística del alumno. Así como María Asiain Antón presenta el uso que dio a los medios visuales para un tema histórico, encontramos también el caso de Patricia Gómez Saldivia (2012) de la Universidad Autónoma de Barcelona quien llevó a cabo su investigación *La utilización de la pintura como recurso para la enseñanza de la Historia*. En su investigación aplicada en Chile, manejó dos momentos que implicaba el uso de pinturas y la historia: el primero a partir de encuestas y el segundo analizando el uso en los libros de texto.

El primer momento se llevó a cabo con encuestas realizadas a maestros de historia de distintas escuelas en la cual, Gómez Saldivia (2012) tenía por objetivo conocer si los maestros de educación básica utilizaban como apoyo las pinturas para que el tema histórico fuera mejor comprendido, en este caso se encontró con que existe una distribución equitativa entre maestros que hacen uso de las pinturas porque consideran que complementa la enseñanza de la historia pero también con los maestros que a pesar de haber llevado durante su formación universitaria materias relacionadas con historia del arte optan por no recurrir a las pinturas, pues no se acomodaban con este tipo de recursos.

La segunda cuestión que manejó Gómez Saldivia (2012) fue averiguar cuál es el uso que tienen las pinturas en los libros de texto, y para ello analizó tres libros que son comunes en las escuelas secundarias. La sorpresa aquí fue que sólo uno de los tres le daba una función mientras que en los otros dos las imágenes funcionaban como mero complemento estético.

Si bien es cierto en la mayoría de los casos las imágenes y pinturas que vienen plasmadas en los libros de texto suelen estar para ilustrar el tema en curso pero no para actuar como un complemento que sirva para la comprensión de los contenidos. Tal y como lo menciona Peter Burke en su obra *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico* (2005) "Cuando utilizan imágenes [...] suelen tratarlas como simples ilustraciones, reproduciéndolas en sus libros sin el menor comentario" (p.12).

La interpretación de la pintura es una parte esencial de esta propuesta, por ello el conocer y tener establecido un método para que la interpretación de determinada obra sea congruente he decidido apoyar en lo establecido por Erwin Panofsky y su teoría iconológica.

Manuel Antonio Castiñeiras González en el tema cuatro *El método iconológico de Erwin Panofsky: la interpretación integral de la obra de arte de su obra Introducción al método iconográfico* (2007) sintetiza las tres categorías o niveles de significado en la imagen visual establecidos por el propio Panofsky.

En primer lugar nos encontramos ante el nivel preiconográfico el cual se caracteriza por que aquí se describen los elementos de la imagen, lo que se ve a simple vista; es decir corresponde a una identificación física. Después de haber detectado los elementos se pasa ahora al segundo nivel iconográfico donde se detectan los personajes, el contexto, los símbolos, el tiempo y el espacio que se maneja. Finalmente recurrimos al nivel iconológico que se define por enfocarse al contenido y significado de la obra, es decir profundizar el trasfondo que contiene dicha obra y poder comprender cuál fue la intención que tuvo el artista al haber plasmado determinados elementos.

Castiñeiras González (2007) nos habla sobre el método que Panofsky construyó, pues según el propio Panofsky toda pintura manifiesta el fondo de una sociedad o de determinado tiempo histórico, se expresan ideas simbólicas. Por ello, era el propio

Panofsky quien creía que la propia interpretación iconológica sería el medio para poder alcanzar el significado, mensaje o contenido de la obra de arte.

Por otro lado y retomando a Peter Burke (2005) en *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico* menciona que "las imágenes tienen por objeto comunicar [...]. En otro sentido, en cambio, no nos dicen nada. Las imágenes son irremediamente mudas." (p.43). Claro que algunas imágenes no fueron retratadas específicamente para ser estudiadas en el futuro por especialistas pues en su momento cumplían una intención, Burke lo aclara: "las imágenes no son creadas [...] pensando en los futuros historiadores. Sus creadores tienen sus propias preocupaciones, sus propios mensajes. La interpretación de esos mensajes se denomina «iconografía» o «iconología»" (2005, p.43)

Evidentemente ya se ha trabajado en algunos casos con la pintura para poder comprender hechos históricos, sin embargo cada propuesta o investigación mantiene su propia esencia y razón de ser. Se tiene como referente la pintura pero se le da el enfoque a partir de la intencionalidad que el propio investigador quiere darle.

METODOLOGÍA

Esta propuesta *La pintura colonial un medio de aprendizaje para la enseñanza de la historia* tiene establecida como metodología la Educación Histórica ya que lo que ésta propone resulta bastante complejo y completo a las necesidades del sistema y porque contribuye a que la historia no sea meramente tradicional y resulte una repetición sistemática de los hechos históricos; sino al contrario, la educación histórica invita a trabajar con conceptos para que la comprensión de los sucesos pueda ser aprehendido por el alumno. Según Siddharta Camargo y Belinda Arteaga (2014) en "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", explican que la función que tiene la educación histórica es promover la 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 (p. 13).

Es entonces que se plantea que la educación histórica considera que el estudio de la disciplina histórica debe estar organizada a partir de conceptos (primer y segundo orden) y que debe de analizarse haciendo uso de fuentes primarias y secundarias. Esto con el fin de poder llevar a cabo interpretaciones en nuestro presente de los sucesos y procesos que tuvieron lugar en el pasado, pero que cuente con un sustento que le dé un posicionamiento teórico.

La educación histórica se centra en la idea de que el conocimiento histórico se basa en interpretaciones sobre procesos y acontecimientos del pasado desde el presente, esta interpretación se da desde un posicionamiento teórico que para ser de utilidad debería ser consciente y bien fundamentado. La historia vista así, se organiza en torno de conceptos y del análisis de fuentes primarias y secundarias (Camargo, 2018, p.12).

Además, como ya se había mencionado la educación histórica propone para su ejecución conceptos de primer y segundo grado, para esto los primeros quedan definidos de la siguiente manera: “[...] los conceptos de primer orden comprenden los procesos históricos que se han desarrollado a lo largo del tiempo en diversos espacios sociales.” (Arteaga y Camargo, 2013, p.16). En este caso esta propuesta tiene definida *La sociedad colonial* como concepto de primer orden pues se sitúa en un espacio y tiempo histórico y hace referencia a un aspecto social de la historia, agregando que “los conceptos de primer orden se asemejan a aquellos aspectos del currículo que tradicionalmente se denominaron contenidos” (Camargo, 2018, p. 12).

Para el caso de los conceptos de segundo orden, se entiende que son aquellos términos que organizan y sirven de herramienta para que se facilite la comprensión en la historia. Ahora bien, en esta ocasión se determinaron tres términos a trabajar durante esta propuesta:

- “Tiempo histórico” porque era fundamental ubicarnos temporalmente y espacialmente. Determinar el momento y el lugar de la histórica que se estaba estudiando.

- “Evidencia histórica” ya que la propuesta implica hacer uso de pinturas coloniales (éstas funcionan como la fuente primaria) y consultar artículos de distintos autores y universidades que tengan un sustento con el fin de complementar la construcción del conocimiento histórico. En pocas palabras la evidencia histórica implica recurrir al uso de fuentes primarias y secundarias para dar sustento.

- “Empatía histórica” debido a que durante el periodo colonial la percepción de las sociedades era distinta a las de hoy en día. Por ello era necesario esta categoría para no ejercer juicios de valor sobre determinado proceso, hecho o personaje histórico, ya que éstos ocurrieron en un contexto pasado distinto al presente. Carla Peck y Peter Seixas la definen como: “[...] la capacidad de ver y comprender el mundo desde una perspectiva, no la nuestra” (2004, p. 5).

Esta metodología permite hacer de la historia una forma más comprensiva de los procesos históricos a través de los conceptos (primer y segundo orden) claro siempre de la mano del sustento que se encuentra en las fuentes primarias.

El fin de este documento es aportar a la educación histórica en la comprensión de un tema histórico, así como el uso de sus respectivos conceptos de primer y segundo orden a partir de la pintura, ya que la pintura contribuirá en la parte de interpretación del alumno, en el desarrollo de su propio análisis y pensamiento crítico, en plasmar sus ideas/criterios/percepción del hecho en sus propias conclusiones; así como en el reconocimiento de su cultura.

Sistematización de las experiencias

La propuesta *La pintura colonial: un medio de aprendizaje para la enseñanza de la historia* se trabajó en educación básica, específicamente en el nivel secundaria con un tercer grado durante cuatro módulos (200 minutos). Lo que se trabajó fue que el alumno consolidara su conocimiento histórico a partir del análisis de una pintura colonial, claro, teniendo como base los conceptos de primer y segundo orden propuestos por la Educación Histórica (Seixas y Peck, 2008; Arteaga y Camargo, 2014).

Para este caso el concepto de primer orden que se abordó fue *La sociedad corporativa en la Nueva España* en donde se vio la división social, así como los elementos que caracterizaron a cada estamento de la sociedad; castas, mestizos, criollos por nombrar algunos. En el caso de los conceptos de segundo orden quedaron establecidos tiempo histórico, evidencia histórica y empatía histórica.

396 Ahora bien, como ya lo mencioné anteriormente, hubo cuatro módulos dedicados a la práctica de esta propuesta por ello es que establecí tres momentos clave. El primero con la intención de darle el sustento teórico al alumno para que pudiera tener nociones previas al momento de entrar en contacto con la pintura; el segundo tiene que ver con la teoría iconológica de Panofsky para la "lectura" de las pinturas; y el tercer y último momento se dio cuando el estudiante interpretó la pintura.

Durante el primer y segundo módulo me interesaba que el alumno comenzara con la construcción de su conocimiento histórico. El mismo estudiante indagaría en fuentes secundarias como fue el caso de artículos de la UNAM, así como de sus diccionarios para la consulta de ciertos términos. El grupo con que se trabajaría era de cuarenta y nueve estudiantes por ende, llevé a cabo una selección para poder tener ocho equipos. A cada equipo se le asignaría un estamento social correspondiente a la época colonial, los estamentos fueron los siguientes: españoles peninsulares, criollos, mestizos, indígenas, esclavos y castas.

Por lo tanto, a cada equipo se le asignó un artículo de la UNAM que contenía información referente al estamento social que les había tocado, entonces de manera colaborativa iban a analizar la información y hacer un rescate de las ideas principales sobre su estamento social. Al finalizar expondrían los datos que habían recabado ante sus compañeros, y mi trabajo en este caso fue el de guiar y hacer las debidas retroalimentaciones. Cabe aclarar que para este primer momento los alumnos ya se encontraban contextualizados, sabían la temporalidad y el espacio que se estaba estudiando.

Durante los primeros treinta minutos del tercer módulo me resultaba importante que los alumnos conocieran un método para "leer" las pinturas y no simplemente vieran lo superficial, por ello el que tuvieran un conocimiento previo sobre lo que estaría plasmado en la pintura resultaría esencial pues, de acuerdo a un ejemplo dado por Peter Burke (2004): "sin un conocimiento razonable de la cultura clásica, somos incapaces de leer muchas obras de la pintura occidental" (p.47). Es por eso que en una parte del tercer módulo me enfoqué en que los estudiantes conocieran la teoría iconológica de Erwin Panofsky, para ello pedí que sacaran su libro de texto y se ubicaran en una página en la cual venía una pintura de los miembros de la realeza de la corona española del siglo XVI.

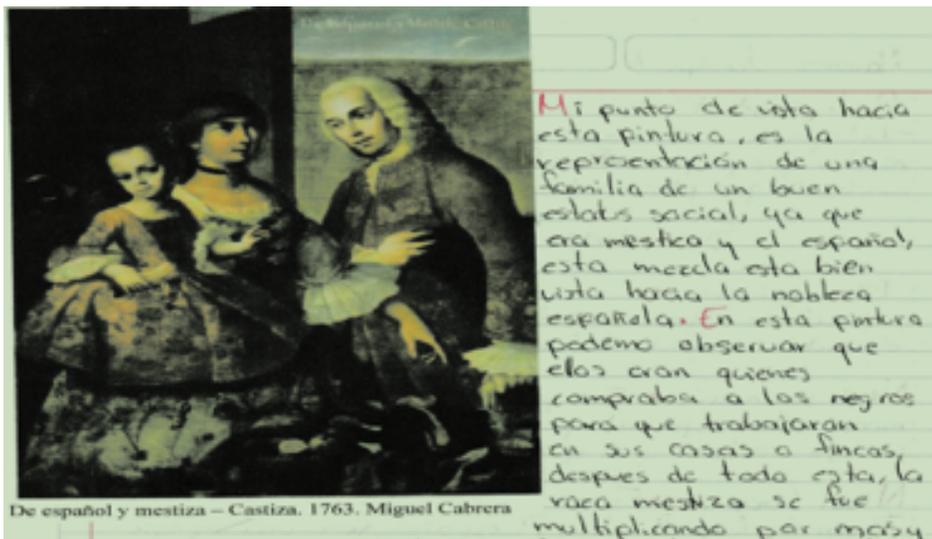
A partir de la imagen antes mencionada, les explique la teoría de Panofsky y los tres niveles que propone para analizar una imagen, para el caso del nivel primario o preiconográfico solicité que identificaran los elementos físicos, a las personas, vestimentas, objetos, etc., después en el nivel secundario o iconográfico identificarían, por ejemplo a las personas que estaban en la pintura, la época a la que pertenecían, el escenario plasmado, etc. Para el caso del nivel terciario o iconológico realizaron un análisis más detallado; aquí buscarían responder a la pregunta ¿qué mensaje trata de transmitir?, ¿cuál es el trasfondo de la pintura?, ¿qué significado tienen las expresiones/posturas/escenario? El haber practicado con la imagen del libro de texto fungió como el segundo momento, mencionado anteriormente, para la "lectura"

de las pinturas. Pues era necesario tener un referente al momento de interpretar las pinturas coloniales.

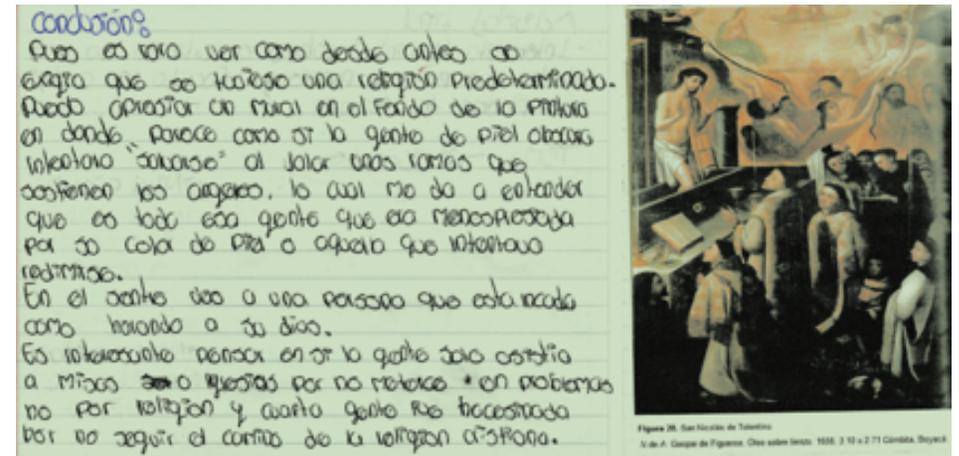
Ahora bien, los veinte minutos restantes del tercer módulo más el cuarto módulo sirvieron para trabajar el tercer momento de la propuesta: interpretar la pintura colonial. Al estudiante se le entregó una impresión que contenía una pintura colonial, estas pinturas hacían referencia a la sociedad novohispana. Con ella, el estudiante realizaría el análisis de la imagen con los tres niveles propuestos por Panofsky y al finalizar realizarían una conclusión. En este momento se vería reflejada esta parte de la empatía histórica en el que no se podían llevar a cabo juicios de valor.

EL RESULTADO

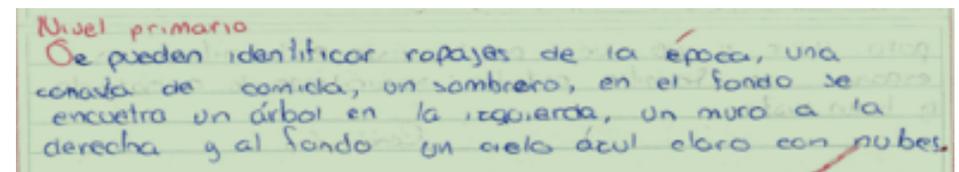
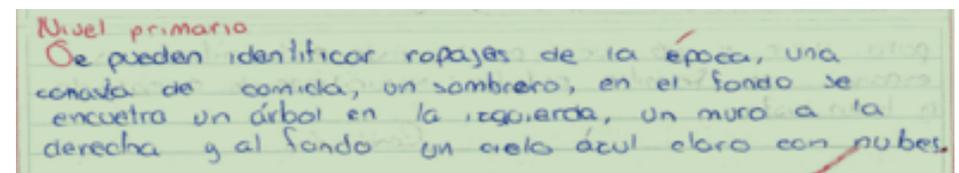
Con la siguiente propuesta hubo productos en los cuales algunos estudiantes plasmaron lo trabajado durante las distintas sesiones previas a la interpretación de la pintura colonial. Por ejemplo, tenemos el caso de un alumno quien en su conclusión manifiesta la posición que tenían los españoles respecto a los mestizos.



Otro caso fue un alumno quien al analizar una pintura que plasmaba a los indígenas en el proceso de evangelización redactaba que le parecía interesante la diferenciación entre españoles e indígenas.



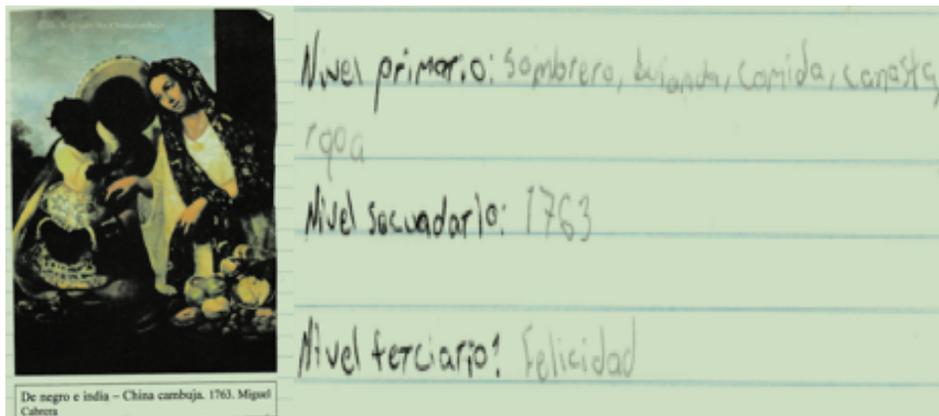
En el caso del método de Panofsky, pude percatarme de que los alumnos tuvieron mayor una organización y percepción de sus ideas. Ya que establecían la temporalidad y época que se estaba abordando, así como los elementos tanto superficiales como los del trasfondo.



Además, con el método de Erwin Panofsky y gracias al sustento teórico, ellos estaban en el proceso de construcción de su conocimiento histórico. Los alumnos ya identificaban el estamento

social que estaba plasmado en la pintura colonial. El resultado en la mayoría de los casos fue el que se tenía esperado, pues gracias al haber trabajado previamente conceptos clave de la sociedad corporativa de la Nueva España (estamentos sociales) con fuentes secundarias que en este caso fueron los artículos de la UNAM y algunas palabras consultadas en sus diccionarios, agregando a esto haber practicado los niveles de la iconología de Panofsky.

Sin embargo, también hubo casos en los cuales el estudiante a pesar de haber tenido una contextualización previa y haber practicado los tres niveles para interpretar una imagen propuestos por Panofsky, no alcanzaron la profundización de la pintura colonial y por ende la construcción de su conocimiento histórico quedó en proceso.



Durante el proceso de aplicación de la presente propuesta quedaron establecidos tres momentos clave (sustento teórico, introducción a la teoría iconológica y la interpretación de la pintura colonial) en el que se aplicarían los conceptos de primer y segundo orden propuestos por la Educación Histórica. Hubo productos de los alumnos que reflejaban todo el proceso que se había trabajado, pero también hubo otros que manifestaban que era necesario brindar más dedicación, tiempo y atención para que el alumno pudiera aprehender el conocimiento histórico.

CONCLUSIONES

En conclusión, la propuesta *La pintura colonial un medio de aprendizaje para la enseñanza de la historia* propone una alternativa basada en la metodología de la Educación Histórica (con sus respectivos conceptos de primer y segundo orden) a partir del uso de la pintura. Ya que la pintura será el medio para que el alumno lleve a cabo su propio análisis, interpretación y comprensión de elementos de un proceso histórico. Claro, teniendo en consideración que el estudiante haga uso de las fuentes primarias y teniendo como apoyo la teoría iconológica que propuso Erwin Panofsky. Cabe aclarar que el utilizar la pintura como medio de aprendizaje puede adaptarse a cualquier concepto de primer y segundo orden que el profesor de historia tenga la intención de usar.

En mi caso la propuesta logró su cometido, ya que aproximadamente dos terceras partes de los estudiantes lograron aprehender el conocimiento a través de la pintura colonial debido a que, a pesar de haber definido tres momentos clave para trabajar, hubo alumnos que no lograron aprehender y consolidar la construcción de su conocimiento histórico, agregando a esto los tiempos tan limitados que se tuvieron y la ausencia de una profundización en algunos estudiantes hacia sus pinturas, por ello considero importante recalcar que sería muy fructífero que si el profesor de historia llevará al aula la presente alternativa tendría que considerar un número de sesiones dedicadas para conocer la lectura de las imágenes, pues cada momento de la propuesta exige atención, especialmente el último (la interpretación de la pintura) ya que es aquí en donde se verá reflejado la apropiación del conocimiento histórico por parte del estudiante; además el último momento también sirve para verificar que el alumno no emita juicios de valor de modo que sea el profesor quien fomente la empatía histórica.

BIBLIOGRAFÍA

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. México.

Asiain Antón M. (2013). La historia a través de la imagen artística, ¿un aprendizaje más significativo y entretenido? Universidad Pública de Navarra. España. Recuperado de: <https://academica-e.unavarra.es/xmlui/bitstream/handle/2454/9984/TFM%20LA%20HISTORIA%20A%20TRAVÉS%20DE%20LA%20IMAGEN%2c%20¿%20UN%20APRENDIZAJE%20MÁS%20SIGNIFICATIVO%20Y%20ENTRETENIDO;%20PDF.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Burke, P. (2005). Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico. Ed. Crítica. Barcelona.

Camargo S. (2018). Educación histórica en la formación de la pedagoga de la UPN: una propuesta de innovación de la línea socio-histórica desde el aula. México.

Castiñeiras González, M. (2007). El método iconológico de Erwin Panofsky: la interpretación integral de la obra de arte en Introducción al método iconográfico. Ed. Andavira. Barcelona

Gómez Saldivia P. (2012). La utilización de la pintura como recurso para la enseñanza de la Historia. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/pgomezs/tfm-ok>

Seixas, P. y Peck, C. (2004). Enseñanza del pensamiento histórico en Desafíos y perspectivas para los estudios sociales canadienses. Vancouver, Canadá. Recuperado de: http://www.culturahistorica.es/seixas/seixas_peck.pdf

EXPERIENCIA DOCENTE: LA GACETA COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.

Autores: Andrea Aldana Vargas, Paola Florisel Mejía Reséndiz. Universidad Autónoma de Querétaro. Facultad de Filosofía. Licenciatura en Historia

RESUMEN

Los problemas sobre la enseñanza de la historia se manifiestan a través de la apatía y percepción de los alumnos sobre la función y utilidad de la historia en su aprendizaje. Sin embargo, el problema no se origina ahí sino en la enseñanza basada en una pedagogía abstracta donde la información de los contenidos se mantiene desvinculada del estudiante y su entorno, volviendo irrelevante la materia. Por tanto, el docente debería recurrir a otro tipo de medios donde los hechos no terminen como mera información descontextualizada y olvidada, medios como los recursos didácticos.

En el presente trabajo se expondrá una aproximación al quehacer del docente de historia explicando el proceso de creación, aplicación y análisis de resultados de la gaceta histórica como recurso didáctico. Esta experiencia parte del enfoque de la educación histórica, por tanto, hemos tomado como fundamento que la enseñanza de la historia debe orientar un proceso de transmisión y aprendizaje hacia un pensamiento histórico crítico sobre sus eventos. De esta manera, hemos adecuado un recurso que no sea únicamente auxiliar de una sola de las competencias referentes a la disciplina, sino que se fomente el trabajo con varias de éstas.

Nuestro objetivo es aportar un proyecto que pueda servir como base para aplicarse con cualquier otro tema o materia, adaptando la problemática y necesidad que se busca mejorar.

Palabras Clave: Gaceta, educación histórica, pensamiento histórico, recurso educativo,

INTRODUCCIÓN

El recinto educativo es un espacio particular en el cual se lleva a cabo la enseñanza y el aprendizaje del mundo que rodea a los presentes, por tanto, resulta de suma importancia ir adaptando la modalidad en la que se lleva a cabo esta dinámica a la par de la transformación del hombre y sus medios. De esta manera, el docente ya no habría de desempeñar un papel que se limita a ser la única autoridad y fuente de conocimiento, sino el de un guía que motive a los estudiantes a tener un papel más comprometido con el proceso de creación y aprovechamiento de diversos medios al alcance de sus manos que permitan coadyuvar el proceso de enseñanza-aprendizaje adecuándolo a sus necesidades.

Como auxiliares en esta labor de enseñanza se encuentran los recursos educativos, que son “aquellos instrumentos que ayudan a desarrollar habilidades y conocimientos concretos por medio de actividades que pueden ser dirigidas de manera directa y/o indirectamente.” (Méndez y Rebolledo, 2016, p. 130). Éstos pueden reforzar los temas vistos en clase de formas más dinámicas ya que la intencionalidad principal es la de facilitar la tarea del docente y volver más accesible el proceso de aprendizaje para el estudiante, y así, el recurso puede ser utilizado como un mediador entre la realidad y el alumno, presentando el conocimiento de manera menos abstracta.

Recurrir a estos materiales en asignaturas como la de historia, así como llevarlos a la aplicación por medio de recursos, resulta una gran herramienta, pues en opinión de muchos alumnos, la asignatura es considerada una de las más tediosas a falta de practicidad. A partir

de estas ideas generales sobre las preocupaciones a las que se enfrenta la enseñanza y el aprendizaje de la historia, así como del recurso educativo como práctica alternativa para el reforzamiento cognitivo de la asignatura es que, en este trabajo se explicará el proceso de investigación, formulación, aplicación y análisis de los resultados del proyecto de creación de una gaceta histórica como recurso didáctico.

El proyecto surge a partir de la necesidad de llevar a la práctica la teoría sobre la educación histórica con el fin de fomentar en el aula el verdadero significado que le da un historiador a su labor y la fuente de su trabajo para que de esta manera el estudiante perciba la importancia e impacto que puede tener en su vida y en su desenvolvimiento en la sociedad una adecuada aprehensión de la historia. Por tanto, fue de suma importancia conocer cuáles son las problemáticas que se presentan tanto en los estudiantes como en el docente para el proceso enseñanza-aprendizaje de la historia, así como los conceptos teóricos de éste. Tomando como base dichos conocimientos adquiridos de los consultados en el curso, así como indagaciones externas, se pudo completar un proyecto aplicable para el grado de tercero de secundaria. A lo largo del trabajo también se mostrará nuestra experiencia como dupla al llevarlo a cabo dentro del salón de clases, así como las reflexiones finales.

La gaceta histórica como recurso educativo pretende que los alumnos desarrollen habilidades que ya poseen, así como habilidades que tienen menos avanzadas, entre esas habilidades se encuentran: la creatividad, la crítica, razonamiento, pensamiento histórico, reflexión, interpretación, comprensión y conciencia histórica, entre otras. El pensamiento histórico y la conciencia histórica son el centro del que parte la propuesta y buscan fomentarse a través de la construcción de alternativas para la apropiación de los conceptos históricos por parte de los estudiantes. (Camargo, 2018)

El principal objetivo que se plantea es que los estudiantes comprendan la historia a partir de la investigación que se practica

en la disciplina y pensar históricamente. Para ello se les dotará de elementos que los pongan en perspectiva sobre la forma en la que los historiadores hacen la historia. Es una “propuesta abierta y flexible que promueve la libertad en la toma de decisiones en las comunidades de aprendizaje” (Arteaga y Camargo, 2014), esto enfocado al docente para que a los estudiantes se les fomente la crítica, cuestionar lo que se dice de la historia, el pensamiento abstracto y puedan construir miradas incluyentes.

Es pertinente explotar este recurso educativo dentro de las aulas porque consideramos que pone a prueba al estudiante, pero, además lo ayuda a sistematizar cierta información o contenido que llegue a consultar, haciendo que el trabajo de investigación para este recurso como para sus tareas escolares sean más acertadas y elaboradas.

Trabajar con la gaceta siendo docente podría facilitar la enseñanza de la historia, pues, se busca que los aprendices puedan ejercer el trabajo de un historiador, inclusive llegando a generar empatía hacia estos profesionistas pues se familiarizan con los tipos de fuentes existentes y la manera en la que pueden explotar su información siempre y cuando tengan presente que se deben hacer ciertas preguntas al documento u objeto histórico. Somos conscientes también de las dificultades a las que se enfrenta un docente en la materia de Historia, desde el desinterés total hasta los anacronismos que repiten a lo largo de su vida académica los estudiantes. Por ello, la gaceta histórica se presta para explicar poco a poco cómo se trabaja la historia desde su nivel educativo.

El aprendizaje obtenido a partir de su elaboración busca que los alumnos puedan generar madurez histórica al conocer otros acontecimientos de la historia, pues ayudará a profundizar en los temas que no han visto, teniendo presente una postura imparcial al conocer las diversas versiones contadas y escritas de los sucesos, incrementando así las habilidades más valiosas adquiridas: la crítica y el análisis.

Lo que aquí se propone es un recurso fácil, entretenido, innovador y divertido pues la creatividad de cada alumno saldrá a flote, y el intercambio de ideas para diseñar su gaceta histórica propiciará también un ambiente amable y de tolerancia entre los alumnos, así como el poder compartir y conocer los puntos de vista e interpretaciones que tienen los estudiantes.

En general, se espera que esta propuesta de elaboración de la gaceta histórica sea un medio de apoyo a la labor del docente en la que se promueva la interacción de éste con el estudiante y la actividad en un medio de interrelación, con el fin de que dichas experiencias enriquezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia.

Entre los objetivos particulares, se intenta que el estudiante a través de la elaboración de la gaceta se adentre en el mundo del historiador y la forma en la que trabaja para reconocer su posible papel en la creación y adaptación de la historia, ayudando a suprimir el pensamiento de ser simples espectadores de ésta y reforzando el interés y la importancia de la asignatura.

Buscamos que el estudiante comprenda la utilidad de observar y criticar fuentes de la historia de México, esperando que se promueva con ello la investigación para conocer cómo fue que surgieron, así como el cuándo y la autenticidad de los hechos, y que la selección de esta información, así como la contrastación de las fuentes, infiera en su propia mirada revisionista.

El siguiente objetivo consta en que el estudiante encuentre en la gaceta un modo amigable de divulgar la historia. Y finalmente, que pueda desarrollar las habilidades creativas e intelectuales particulares de cada estudiante, coordinando el papel que llevará a cabo cada uno con base en sus gustos, aptitudes y experiencias.

Para poder identificar las problemáticas a atender y elaborar un método para cumplir con los objetivos que surgen de estas

necesidades, fue indispensable recurrir a nuestro propio aprendizaje sobre la enseñanza formado a lo largo de la licenciatura y partir de ello para retomar bibliografía e indagar nuevas fuentes que nos ayudasen no sólo a justificar el proyecto, sino también para ofrecer una idea completa.

Una de las grandes dificultades a las que se enfrenta un historiador que enseña es la preconcepción que se tiene de la historia misma, como rígida y lineal, es decir, que se impone la idea de que la disciplina implica aprender de memoria nombres, fechas y lugares. Este pensamiento no surge únicamente en quien la aprende, sino que este problema se presenta también en el grupo de personas encargadas de la preparación de los contenidos y del plan de estudios de las escuelas, promoviendo de esta manera que se siga mirando a la historia como una asignatura que cumplir a través de los mismos medios obsoletos.

Entonces ¿para qué sirve aprender historia? Según plantea Joan Pagés, Para entender la realidad, el presente se interpreta en claves históricas en las que la sociedad y cada sujeto debe ser consciente de su historicidad, es decir, saber que somos seres en el tiempo y la historia que se desarrolla va a la par con nuestro propio proceso, pues las decisiones que tomamos ahora construyen el futuro, Y ¿para qué queremos entender la realidad? pues todo lo que hacemos, lo que estudiamos, las profesiones que ejercemos tienen un fin; cambiar algo, hacer una aportación a nuestra vida y por ende termina afectando a todo lo que nos rodea. Entonces para llevarlo a cabo, sobre todo de forma adecuada, hay que comprender esa realidad que se verá afectada.

Por tanto, Pagés también responde sobre el objetivo del que enseña historia, remarcando la importancia que tiene que las personas comprendan su realidad, pero ¿cómo lo harán si no se reconocen como parte de ésta? Es necesario hacerlos parte de la historia, saber que quien la hace también son personas similares y cercanas y no solamente, como se menciona, grandes caudillos y militares. También, en la realidad en la que vivimos es importante

distinguir la verdad de la mentira y la opinión del hecho, saber qué hay detrás del bombardeo de información que emiten, por ejemplo, los medios de comunicación.

La vía por la que se busca implementar un cambio en las formas y contenidos de los planes de estudio sobre la enseñanza de la historia es a través de la Educación Histórica que proponen Arteaga y Camargo (2014) y consiste en que los docentes desarrollen la práctica y las herramientas adecuadas para fomentar en los estudiantes la verdadera práctica de la historia y su funcionalidad. Para llevar a cabo el proceso es primordial comenzar la problematización en el aula para que los métodos, contenidos y el docente, puedan modularse en función del desarrollo cognitivo y psicosocial de los alumnos por lo que deben aproximarse a la ciencia histórica. Establecido ese punto, se prosigue a establecer los objetivos que son el pensamiento y la conciencia histórica y con ello se adaptan las herramientas pedagógicas al eje conceptual. En la propuesta se trata el tema de abandonar narrativas únicas, la memorización y hacer el uso de fuentes primarias. Finalmente, el docente deberá evaluar el desempeño propio y el de los estudiantes

En relación con la educación histórica, nuestra propuesta de recurso está orientada a fomentar el pensamiento histórico a través del uso y contraste de fuentes para el ejercicio de la historia, pensando en los estudiantes como pequeños historiadores que van a escribir su propia interpretación de la historia. Por eso fue bastante sorprendente darnos cuenta que justamente de eso trata la propuesta de Arteaga y Camargo.

El recurso es acerca de crear una gaceta en donde se haga uso de la metacognición para que el estudiante, en retrospectiva, reconozca sus fortalezas y áreas de oportunidad y tenga la libertad de elegir cuál de las dos trabajar, colaborando con un aspecto de la gaceta como hacer un dibujo de crítica como se hace en los periódicos, un poema, un artículo, etc. A partir del reconocimiento y trabajo con fuentes primarias y secundarias desarrollarán la capacidad de diferenciarlas y aprenderán el uso que se les da en la investigación

histórica y el reflejo de su interpretación en la actividad que lleven a cabo.

Célestin Freinet es un pedagogo francés de la segunda generación de la escuela nueva, reconocido por llevar a cabo el periódico escolar, similar a la propuesta de la gaceta. Este autor ha sido de gran ayuda para sustentar el recurso pues su estrategia ha abierto nuevos caminos en el desarrollo escolar que convergen con la creatividad y la autonomía de los estudiantes que es a lo que hemos dirigido el eje pedagógico. En este enfoque, el periódico escolar ha desempeñado una función decisiva para el desarrollo de una educación adaptada a las necesidades cognitivas de los escolares.

Además de la metacognición y la creatividad, ya implicadas, en su libro *El Diario Escolar*, Freinet (1977) sugiere que existen otras relaciones pedagógicas que se desarrollan con el uso del periódico escolar y que de igual manera se presentan en la gaceta como la creación colectiva del conocimiento, "es una obra en la que colaboran prácticamente todos los alumnos (hay que procurar que todos y todas tengan protagonismo) y en la que cada uno y cada una aporta en la medida de sus capacidades." (Gertrúdix, 2011). La gaceta puede ser un medio de adquisición de los aprendizajes, no solo de la materia de historia. Puede englobar aquellas que son necesarias para el manejo de la imagen, la estética, ortografía, gramática y demás. Para ello debe estar el docente en la disposición de una corrección a conciencia.

Finalmente, la gaceta será la expresión de su pedagogía, es decir, el valor de sus textos, el cuidado, el arte y las ideas aportadas en la presentación son el fruto del aprovechamiento escolar. Teniendo claro el aspecto teórico del proyecto, se elaboró la propuesta metodológica de la actividad que consiste en una gaceta, de ámbito histórico para aplicarse en el tercer año de secundaria en el que, según el plan de estudios del 2011, se toma la materia de Historia de México. La temática de la gaceta es referente a la Conquista y expediciones españolas.

La elección de este recurso surge a partir de la idea de la metacognición, es decir, hemos partido de la problemática que sugiere que las formas de aprendizaje y el desarrollo de habilidades son distintas en cada estudiante pues a lo largo de su vida han pasado por distintos procesos de cognición. De ello habla Flórez al señalar que "La idea de la metacognición [...] se refiere a los conocimientos que las personas tienen sobre su propia cognición, motivándolas a prever acciones y anticipar ayudas para mejorar su rendimiento y resolver mejor los problemas." (Flórez 2000, p.5.).

Así que se buscó un recurso que no encasillara a todo el grupo a realizar la misma actividad para que de esta manera, el docente pueda explotar esas habilidades a través de lo que el estudiante más disfruta, propiciando que éste aprenda un tema con mayor facilidad.

La labor del docente debe dirigirse a ayudar a pensar al estudiante; a enseñar a aprender. Tiene que ir fomentando en el alumno su potencial para el aprendizaje permanente, por tanto, para impulsar esta facultad al estudiante se le da la posibilidad de la elección de las estrategias. Previo a llevar a cabo el recurso se le presentarán actividades correspondientes a la elaboración de la gaceta y éste tendrá la libertad de elegir el que más le llame la atención, sin limitarlo e invitándolo a sugerir ideas sobre actividades más específicas acorde a sus habilidades.

Para incorporar la disciplina histórica a la gaceta decidimos planear la sesión como una temática. Plantearles a los estudiantes que ésta sería un juego de roles, donde ellos tomarían el papel de investigador, historiador, literato y diseñador. Para fomentar el pensamiento histórico crítico es fundamental el elemento de las fuentes. A lo largo del proceso de aprendizaje de los estudiantes, el docente tiene la tarea de darles a conocer las herramientas necesarias para enriquecer el conocimiento que requieren para desarrollar la habilidad de comprender las fuentes de información que usarán en el ejercicio de la Historia.

Tanto para estudiante y su instructor, el conocer sus fuentes les dará una ventaja de satisfacer la necesidad de información, pues se percatarán de su fiabilidad y, por lo tanto, las investigaciones hechas por ellos tendrán considerablemente mayor aprobación y divulgación. Tomando en cuenta los anteriores aspectos que conforman el eje disciplinar, las competencias que pueden ser fortalecidas con este recurso son las siguientes:

Escribir/redactar: La gaceta está conformada por elementos que requieren del trabajo escrito, ya sea en artículos y formas de creación literaria como cuentos, poemas e incluso, considerando la temporada en la que nos encontramos, una calaverita literaria.

Leer: Para la creación de la gaceta y los elementos que la conforman, será necesario utilizar fuentes, de las cuales algunas requieren de ser leídas para su análisis y posterior representación.

Analizar: Las fuentes de información que se utilizarán para la creación de la gaceta, ya sea en formato de texto o de imágenes, videos, etc. Requieren de un análisis para poder hacer una crítica y una selección de la información adecuada para el trabajo a desarrollar.

Interpretar: De la misma forma, las fuentes deberán ser interpretadas a partir de su contexto para explicar su intencionalidad .

Representar: Al hacer la selección de la información que pueden extraer de las fuentes acorde a la necesidad de cada uno, ésta se representará en la forma que cada uno haya elegido para la gaceta, se harán artículos, cuentos, caricaturas políticas, etcétera.

Exponer: Se expondrán los contenidos de la gaceta por equipos, relatando brevemente su experiencia creativa. Para acercarse más incluso a la labor del historiador podrán hacer copias de ésta para repartirlas en otros grupos.

La aplicación del recurso se llevó a cabo en la escuela secundaria Josefina Nova de González ubicada en Hércules con el grupo de 3D donde nos proporcionaron dos sesiones de 45 minutos, lo cual resultó la mitad de clases que habíamos solicitado inicialmente. Las dos sesiones fueron continuas y sin receso por lo que contamos con 90 minutos para la aplicación.

Sin profesor titular, nuestro equipo dio inicio a la clase. Nos presentamos y proseguimos a la explicación de la actividad para realizar, para ello se planteó lo que es una gaceta, mostrando un ejemplo en físico de ésta y se habló del proceso.

Antes de iniciar con la actividad fue necesario identificar el nivel de conocimiento que los estudiantes tenían del tema que queríamos abordar, pues nuestra intención era tratar el tema de las expediciones y conquista española. Ante ello, los alumnos mencionaron todavía no haber llegado a ese tema en el curso, por lo que hubo una breve explicación del tema para que las fuentes que llevamos no fueran difíciles de entender al no conocer el contexto de éstas.

Posteriormente dividimos al grupo en cuatro equipos, de aproximadamente 5 integrantes cada uno para comenzar a trabajar las fuentes. A cada equipo se les repartió un cuento corto, un código y un fragmento de información académica. Antes de leerlas, les explicamos cómo trabajarlas y lo que son las fuentes primarias y secundarias.

Aquí abriremos un paréntesis respecto al papel de los estudiantes hasta ese momento. Desde que iniciamos la presentación hubo una dispersión de los estudiantes, hablaban, se levantaban e incluso varios de sus compañeros que estaban trabajando en otras cosas fuera del salón entraban y salían por cosas, distrayendo más a los demás. Para nuestro equipo, que además no teníamos ninguna experiencia en un aula, fue un poco frustrante encontrarnos con que la disciplina no la obtendríamos pidiendo las cosas, tuvimos

que ordenarlas en repetidas ocasiones. Así que mientras un 60% de los presentes parecía estar poniendo genuina atención, había quienes no hacían caso a las instrucciones, a la actividad o a la explicación.

No obstante, fue cuando comenzamos a trabajar con las fuentes que su actitud cambió. Dudábamos si tendríamos tiempo para poder leer el cuento, en las opciones estaba que lo leyera cada quien en su equipo, sin embargo, sabiendo que corríamos el riesgo de que no entendieran o que no leyeran, se limitaría el ejercicio de comprensión lectora por lo que decidimos leerlo en voz alta entre todos, para ello pedimos voluntarios.

El cuento era "La conquista" de Miguel León Portilla, a mi parecer, resulta más un relato que narra de manera breve pero concisa la visión de los naturales ante la llegada de los españoles a su territorio y el imaginario que envolvió este proceso de conquista. Para leer fue un único equipo el que se prestó voluntariamente, cada párrafo se alternaban para hacerlo. Al principio nosotros queríamos que más jóvenes participaran, pero al no tener iniciativa permitimos que ese equipo que recién se mencionó, leyera para no perder tiempo en buscar otro voluntario hasta que decidimos designarlos aleatoriamente. La dificultad que encontramos aquí fue que, al no tener conocimiento de las habilidades lectoras de cada uno, no pudimos designar a quienes leyeran de manera adecuada, por lo que la mayoría leía demasiado bajo, con palabras incorrectas y sin comprensión de lo que estaban diciendo.

Para complementar este cuento, se les proporcionó un fragmento del tercer libro del Códice Azcatitlán en donde aparecen personajes como Cortés y Malintzin donde además se detalla bien sus vestimentas, caballos, bandera, entre otros elementos de ambas culturas. Para finalizar con la explicación general retomamos el trabajo adecuado de las fuentes. Durante todo el proceso nos fuimos dando cuenta que no hay que tomar por sentado que los estudiantes han comprendido 100% las indicaciones y por supuesto, que aunque nuestras planeaciones se hayan creado en

torno a cubrir los objetivos de ciertos aspectos teóricos dentro de la educación histórica, es información que viene implícita por lo que los alumnos no van a saber esta intencionalidad ni van a darse cuenta para desarrollar la competencia que ideamos para ellos, por tanto, tuvimos que entablar un diálogo en el que pudieran ver que las fuentes que trajimos representan también los discursos de cada grupo, el de los naturales y el de los españoles y que entonces tenían que tomar en cuenta ambas posturas para no hacer juicios de valor y poder trabajar en un pensamiento crítico.

Entonces, dadas las herramientas que consideramos primordiales, ellos pudieron empezar su gaceta. Como se mencionó anteriormente, es necesario estar pendiente de lo que se está trabajando. Durante el proceso, nos involucramos en estar atentas y no sólo sentadas esperando a que terminaran. Nuestra parte de la actividad consistió en visitar los equipos para atender a dudas, motivando la creatividad y evitar que estuvieran perdiendo el tiempo, ralentizando el trabajo, y que estuvieran haciendo el uso adecuado de las herramientas que se les otorgaron. Hicimos sugerencias sobre el corpus de información y de organización de ésta.

Entonces pudimos dimensionar el problema que tienen para seguir indicaciones, para explotar su creatividad, para mostrar interés y hacer un trabajo de calidad. Por supuesto, no todos tenían los mismos problemas, el equipo 2 presentó un gran liderazgo y fueron quienes mejor trabajo entregaron. Fueron los mismos que tuvieron la iniciativa de leer para todos. En su trabajo notamos que cumplieron con el objetivo de comparar fuentes, complementarlas y reflexionar sobre los discursos, fueron ordenados para trabajar, su trabajo es muy limpio y también supieron trabajar en equipo. Nos hicieron varias preguntas sobre el tema y sobre el formato de la gaceta pues les interesó entregar una buena gaceta.

El siguiente equipo que consideramos cumplió con varias expectativas fue el número 4, ellos tenían una increíble capacidad creativa, un par de ellos hicieron memes y su calidad de dibujo fue

muy profesional, el equipo se sintió orgulloso de su trabajo y se divertieron al compartirlo con el grupo e incluso con nosotras.

El equipo 1 presentó un trabajo considerable, ellos se mantuvieron en silencio y les costó un poco más de trabajo seguir las indicaciones por lo que estuvimos al pendiente preguntando si habían surgido dudas sobre algún aspecto.

El equipo 3 fue el que más problemas causó. Los integrantes platicaban mucho y no trabajaban, estuvimos a pie de cañón con ellos presionando a que hicieran lo que se les pidió, incluso se les dieron ideas para hacer la gaceta y las ignoraron por completo entregando trabajos mal hechos, sucios y sin interpretación. Finalmente, después de cuarenta minutos se les recogió su trabajo. Cada 10 minutos se les avisaba el tiempo restante para que pudieran ir calculando el tiempo empleado.

Como propuesta inicial teníamos contemplado que pudieran pasar a exponer su trabajo y explicaran su experiencia al relacionarlo con la idea que les habíamos planteado sobre la labor de historia, sin embargo, por la reducción de los tiempos no fue posible y tuvimos que evaluar únicamente con la gaceta.

Nuestra rúbrica de evaluación quedó de la siguiente manera:

Rúbrica de evaluación				
Valoración	2 puntos	1 punto	0 puntos	total
Profundización del tema	Descripción clara y sustancial de la información seleccionada a partir de las fuentes obtenidas y su representación dentro de la gaceta	Descripción ambigua del tema, algunos detalles que no clarifican el tema.	Descripción incorrecta del tema, sin detalles significativos o escasos.	
Aclaración del tema	Trabajo bien organizado y claramente presentado, así como de fácil seguimiento.	Trabajo con información bien focalizada pero no suficientemente organizada	Trabajo con tema impreciso y poco claro, sin coherencia entre las partes que lo componen.	
Alta calidad del diseño	Gaceta sobresaliente y atractiva que cumple con los criterios de diseño planteados, sin errores de ortografía.	Gaceta simple pero bien organizada, pocos errores de ortografía.	Gaceta mal planteada que no cumple con los criterios de diseño planteados y con varios errores de ortografía.	
Uso de fuentes	Plena comprensión de los textos, contrastación de fuentes	Mediana comprensión de los textos y contrastación de fuentes	Sin comprensión de los textos y sin contrastación de fuentes	
Pensamiento histórico	En la exposición de la gaceta. su retroalimentación disciplinar cumple con la mayoría de los aprendizajes esperados sobre la práctica histórica. Razonan sobre el proceso de su trabajo, lo contrastan con su preconcepción del tema y la Historia, y la nueva percepción que tienen.	Cumple medianamente con los aprendizajes esperados sobre la práctica histórica. Comparan su idea anterior y la nueva sobre el tema y la disciplina histórica.	No cumplen con los aprendizajes esperados. No logran discernir sobre la idea del tema y de la historia. No entendieron de qué trata la disciplina histórica	

La gaceta histórica fue pensada para aplicarla a nivel preparatoria urbana, pues se consideraron algunas situaciones respecto a los alumnos. Consideramos que al aplicarla en este nivel, los alumnos tendrían entonces habilidades desarrolladas como el análisis, crítica, comprensión lectora, creatividad entre otros.

Sin embargo, al aplicarla a nivel secundaria, notamos también que los alumnos tenían cierto nivel de creatividad y comprensión lectora, más no un alto desarrollo de análisis y crítica, pues al darles las fuentes y que ellos las leyeran e interpretaran, algunos de los trabajos caían en el anacronismo.

A los alumnos también se les explicó la diferencia entre una fuente primaria y secundaria, pero es posible que ellos no hayan “guardado” esa información. Creemos que la gaceta histórica no tuvo los resultados que esperábamos en cuanto a algunos aspectos, pero consideramos que es funcional si se adapta al nivel educativo que se aplique. Influyen comportamientos y habilidades de parte de los alumnos, es decir, en secundaria nos encontramos con este grupo de tercer grado en el que fueron más desordenados, indiferentes e inquietos, pero que finalmente trabajaron con las fuentes que se les dieron y entregaron un trabajo final al terminar los dos módulos de la clase, en ese sentido fue satisfactorio ver que ellos pudieron trabajar sin aparentes dificultades.

Por otro lado, el recurso también fue pensado para elaborarlo en tres clases, pues consideramos que el factor tiempo era importante y necesario para que los alumnos trabajaran con más tranquilidad, pero lo más importante, que tuvieran la oportunidad de analizar y criticar detenidamente dichas fuentes, pues dentro de este ejercicio, la interpretación que ellos le darían a la fuente iba a influir en su nueva manera de pensar y de ver este pasaje de la historia de México, para que así ellos también contemplaran las distintas perspectivas y visiones de la historia, sin dar por hecho que la historia oficial es definitiva. Así, también podrían entregar un producto final más “estético”.

Otro de los problemas a los que nos enfrentamos fueron los constantes distractores, había ruido afuera, entraban y salían del salón de clases, murmullos, el salón sucio, en algunos momentos gritos y eso ocasionó que los alumnos no fijaran su atención por completo a la actividad. Hubo al menos dos o tres grupos que supieron organizarse y pudieron trabajar bien pese a estas condiciones. Sin embargo, también hubo el problema de la marginación, cuando cada grupo ya estaba integrado, dejaron sola a una de sus compañeras sin tener la atención ni intención de integrarla al trabajo, lo cual nos habla de que no saben trabajar en equipo pese a no tener un vínculo de amistad entre todos.

Si pudiéramos integrar sugerencias para la aplicación de este recurso sería que no se aplicara solamente en dos horas de clase para que los alumnos trabajen mejor sus ideas. Por otro lado, también sería buena idea hacer breves preguntas de conocimientos previos o lluvia de ideas para saber la información que ellos conocen sobre el periodo histórico que se estudiará y de esta manera apoyarlos con más información o ayudarlos a seleccionar alguna otra fuente, además de la que se les proporcionará. Es necesario que entiendan la diferencia entre fuente primaria y secundaria.

Al tener más días contemplados para elaborar la actividad, podemos también darnos el tiempo de leer los trabajos y hacer correcciones si es necesario, de otra forma, calificar un trabajo que se ha hecho con poco tiempo es injusto para ellos, pues ni siquiera es seguro que hayan tenido el ejercicio de comprender lo que han “aprendido” para entonces, incluso trabajan bajo cierta presión y creemos que no han aprovechado las fuentes al máximo y que lo han hecho sólo por terminarlo y ya. Queremos que al final ellos puedan compartir sus gacetas, leerlas y hablar de su contenido y qué les pareció, qué les dejó la actividad y si consideran que es más práctico aprender historia a través de la gaceta histórica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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 en Educación Básica. En *Tempo & Argumento*, 6(13), pp.110-139. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3381/338139190006.pdf>

Camargo, S. (2018). Educación histórica en la formación de la pedagoga de la UPN: una propuesta de innovación de la línea sociohistórica desde el aula. En: Jara, M. A. et. al (coords.). *Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos*, Argentina: Universidad Nacional de Comahue, pp.473-481. Recuperado de https://www.academia.edu/37650634/Educaci%C3%B3n_hist%C3%B3rica_en_la_formac%C3%B3n_de_la_pedagoga_de_la_UPN_una_propuesta_de_innovaci%C3%B3n_de_la_l%C3%ADnea_sociohist%C3%B3rica_desde_el_aula

Flórez, R., (2000) *Autorregulación, metacognición y evaluación. Acción Pedagógica*. vol.9.

Freinet, C., (1977). *El diario escolar*. Barcelona. Editorial Laia

Gertrúdx, S., (2011) *LA REVISTA ESCOLAR EN LA PEDAGOGÍA FREINET*. Revista de Literatura, nº 253.

Méndez, D.C., Rebolledo, N. (2008) "El árbol genealógico como recurso didáctico para la educación intercultural" en P. Latapí (coord.) *Propuestas educativas Interculturales*, México, Universidad Autónoma de Querétaro.

Santisteban, A., González, N., Pagès, J, (2010) *Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico*, Barcelona, XII Simposio internacional de didáctica de las ciencias sociales "metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales".

Universidad Alberto Hurtado (2015, agosto 19) Entrevista a Joan Pagés: ¿Cómo debe ser la enseñanza de la historia? [Archivo de video] Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=k9oQW1d-tc0&amp;=amp;t=4s>

RELEVANCIA Y EVIDENCIA HISTÓRICA: CONCEPTOS QUE RESCATAN LA IMPORTANCIA DEL PASADO ARTÍSTICO NOVOHISPANO EN LOS ALUMNOS DE TERCERO DE SECUNDARIA.

Autor: Alma Alondra Solis Avilez

RESUMEN

El presente trabajo presenta la sistematización de una práctica docente realizada a nivel secundaria en la que se incursiona con la metodología de educación histórica; la cual intenta que los estudiantes construyan su conocimiento mediante el manejo de fuentes primarias y secundarias, asimismo el alumno pone en ejecución la relevancia histórica como una manera de valorar su pasado prehispánico.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia, Educación histórica, Relevancia histórica, Evidencia histórica, Práctica docente.

INTRODUCCIÓN

La Historia puede resultar para muchos estudiantes una materia aburrida, asociada con la memorización y por ende con la acumulación de datos, los cuales se convierten en información sin sentido sobre los hechos históricos que tienden a entenderse como fechas conmemorativas marcadas en los calendarios escolares o anunciadas en las noticias dejando de lado la comprensión de esta disciplina.

Aunado a ello, la forma de aprender Historia se asocia a los métodos tradicionales de enseñanza en escuelas primarias y secundarias, donde el resumen, la línea del tiempo o los organizadores gráficos se vuelven parte rutinaria de las clases.

Entonces, ¿el problema recae en la forma que enseñan los maestros? Muchos podrían afirmar que ellos tienen la responsabilidad de motivar el aprendizaje en sus estudiantes, sin embargo, esta situación es parte de una cadena más compleja en donde la falla de un elemento representa un proceso incompleto.

La Historia es una ciencia en constante movimiento; donde las investigaciones que se hacen actualmente o las que posiblemente surjan en un futuro pueden contraponer o apoyar lo que se diga sobre los hechos y procesos históricos ya estudiados, es así como la forma en que veamos y entendamos la historia se vaya modificando.

Una de estas formas ha sido a raíz de la enseñanza de la Historia, la cual ha tenido notables avances desde la segunda mitad del siglo XX, en donde las incursiones de historiadores, pedágonos y psicólogos han tenido como consecuencia la introducción de nuevas metodologías dentro y fuera de los espacios escolares que han cambiado la forma de investigar, enseñar y aprender Historia.

Siendo estudiante normalista de la Lic. en educación secundaria con especialidad en Historia me he enfrentado a tres principales preguntas al verme inmersa en conceptos como: didáctica, pedagogía y enseñanza-aprendizaje pues como lo mencioné al principio del documento; la Historia es una disciplina asociada a almacenar información y no exactamente a asimilarla y entenderla. Estas preguntas fueron las siguientes: ¿cómo hacer que nuestros estudiantes se interesen en conocer los sucesos que marcan la historia?, ¿qué debemos hacer para ayudar a nuestros alumnos a entender dichos segmentos? y, ¿cómo elaborar una visión propia acerca de la información a la que pueden acceder? De igual forma, éstas tomaron una importancia aún más significativa cuando comenzaron las jornadas de práctica en tercer semestre.

Sin embargo, a través de nuestra formación docente se me han dado elementos por medio de las distintas materias, una de ellas fue “La Enseñanza de la Historia”, la cual me permitió acercarme a la búsqueda e implementación de soluciones a mis incógnitas. Es en ella, donde pude conocer una de las metodologías para enseñar historia, razón de la sistematización de este documento: la Educación histórica. Se utilizaron conceptos de 1° y 2° orden; estos fueron aplicados en un grupo de secundaria de 3° año, por lo cual los conceptos de 1° orden estuvieron enfocados al subtema de “Expresiones artísticas novohispanas”.

Los de 2° orden se centraron en la relevancia histórica y la evidencia histórica. Se hizo uso de preguntas guías previas y consecutivas al análisis de la información que desencadenaron los trabajos que se ejemplificarán posteriormente en esta obra, asimismo se pudieron jerarquizar tres niveles de desarrollo de la relevancia histórica.

JUSTIFICACIÓN

El trabajo presentado trata de plantear dos cuestiones: la primera intenta mostrar una introducción de cómo resolver las incógnitas sobre mi formación docente por medio de la educación histórica; y aunque es el primer acercamiento estructurado (con antecedentes teóricos), busca fortalecer la enseñanza-aprendizaje de la Historia en las aulas de secundaria.

Mi formación docente por medio de las jornadas de observación y práctica me ha permitido acercarme al desempeño de los alumnos en dicha materia y la actitud de muchos de los profesores al enseñar Historia, por lo cual se pretende plantear una manera innovadora del manejo de los recursos, el desarrollo de una postura más crítica sobre los hechos y con ello, la forma de aprender Historia. La flexibilidad del proyecto permite adecuar los contenidos según el grado, abriendo la oportunidad para cambiar o implementar nuevos conceptos.

La segunda cuestión que interesa se refiere al uso de preguntas guías, mismas que permitirán identificar al estudiante qué grado

de relevancia le da a los conceptos de 1° orden. Éstas pueden complementarse o rechazarse al ser analizada la información y jerarquizarse en un trabajo final donde el alumno ejemplifique su interpretación.

Es por ello que se cree pertinente trabajar con esta propuesta ya que a los alumnos se les presenta una nueva manera de manejar la Historia, la cual no se concentra solamente en abordar el contenido de los libros, sino que incluso puede llevarlos a palpar los vestigios físicos y ver a dicha disciplina como un pasado lejano, más bien de entender qué elementos permanecen en su presente y de qué manera impactan en éste.

Objetivos generales y particulares

El objetivo central de este trabajo es presentar un acercamiento a la posible solución de las incógnitas planteadas en la formación docente, ayudando a mejorar la enseñanza-aprendizaje de la Historia. Con base a la ejecución del proyecto se pretende contribuir a que los alumnos de secundaria identifiquen la relevancia histórica que las fuentes (primarias y secundarias) dan a los hechos históricos ligando su conocimiento previo y la información adquirida. Finalmente se intenta mostrar los resultados de esta sistematización para que sirvan de referente en futuras investigaciones en el campo de la educación histórica.

Estado de la cuestión

La relevancia histórica es uno de los seis conceptos de 2° orden que Belinda Arteaga y Siddartha Camargo (2014), proponen en su artículo de "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"; en donde explican que implementarla dentro del salón implica guiar a los alumnos hacia lo que vale la pena ser recordado, haciendo uso de la información para distinguir los elementos que hacen a ese hecho, personaje o proceso formar parte de este campo.

Estos dos autores comentan que para trabajar este concepto en el salón de clases, es necesario aplicar dos actividades previas a los alumnos; la primera consiste en identificar los procesos o hechos del curso a modo de panorámica (verlos de manera general y a partir de ello reconocer cuáles son más fáciles de identificar o de mayor relevancia) y la segunda, que a raíz de dicha identificación se deben estudiar a través de las fuentes.

La panorámica que resulte del análisis de las fuentes ayudará a discernir qué proceso es más importante sobre otros, así como a identificar los elementos que la componen y la relación con otros conceptos de 2° orden; cumpliendo con la visión de que los contenidos vistos en clase pueden retomar un nuevo enfoque al ser profundizados por lo que los alumnos realmente les importe conocer.

El artículo de Gómez, Molina y Ortuño (2014), "Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI", nos habla de que la enseñanza de la Historia no depende de los hechos tradicionales que se reproducen en las aulas desde el siglo XX, sino que demanda la comprensión y reflexión de los hechos:

La importancia o relevancia del pasado que se debe enseñar y aprender depende del enfoque o la perspectiva desde la que se muestre la disciplina histórica, la duración, el impacto social de ese proceso o acontecimiento histórico y su importancia particular en el contexto donde se enseña. (p.15)

Asimismo enmarcan que dicho concepto depende de los currículos educativos, ya que son los que establecen lo que se debe enseñar, reflejando una cultura occidental dentro de la historia mexicana, donde los componente propios de nuestro pasado prehispánico han ido en decremento.

Peter Seixas y Carla Peck (2008), en su artículo "Benchmarks of Historical Thinking: First Steps."; narran las fases de un proyecto realizado en Canadá donde no solo implementaron la relevancia

histórica sino que intentaron reformar la evaluación histórica a través del trabajo en clase: tareas y rúbricas que los maestros crearon de acuerdo a las necesidades de su grupo, acordando la enseñanza por “entendimiento” y no por memorización.

Finalmente establecen los criterios de “Resultando en cambio” y “Relevando”. El primero da cuenta de las consecuencias que tuvo ese evento, persona o proceso en un transcurso largo de tiempo; y el segundo, toma en consideración los sucesos que tienen una importancia en la memoria colectiva de un pueblo.

Laura Arias y Alejandro Egea (2018), en su estudio “What is historically significant? Historical thinking through the narratives of college students” analizan las narrativas que tienen los futuros docentes sobre la manera en que entienden la historia en relación a este concepto.

La relevancia histórica “consiste en que nuestros alumnos sepan determinar y comprender qué hechos históricos han sido claves en la historia y por qué” (pp. 2-3). Ellos manifiestan que muchas veces los docentes se encuentran bajo el dilema de qué contenido (periodos o acontecimientos) hay que enseñar, por lo que en realidad hay que reflexionar sobre la necesidad de transmitir dicho conocimiento a los alumnos.

Tal como lo citan Arias y Egea (Lomas, 1990), los acontecimientos tienen un grado de relevancia histórica, por lo cual habrá algunos con mayor importancia que otros. Dicho aspecto es modificable con el paso del tiempo y subjetivo, ya que las personas tienen diferentes perspectivas sobre lo que les es más relevante: pues pueden dotar a los hechos insignificantes un valor simbólico o darles un mayor significado de acuerdo a conexiones con otros hechos. (p.3)

METODOLOGÍA

El presente trabajo se sustenta en la metodología de “Educación histórica” la cual es una propuesta innovadora e “[...] interdisciplinaria que se centra en la diversidad de los contextos socioculturales en los que se desarrolla la educación, así como en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes a partir de procesos de problematización en el aula” (Arteaga y Camargo, 2014, p.123).

La educación histórica trata de abandonar la manera habitual de enseñar Historia (Magistra vitae) donde los alumnos son sujetos pasivos que solo reciben el conocimiento y en contraparte trata de dotarlos de herramientas que los coloquen en contacto directo con la disciplina mediante procesos de elaboración de hipótesis, búsqueda, análisis, asimilación de la información de fuentes primarias y secundarias y sistematización de los conocimientos en un trabajo final.

Asimismo, integra los conceptos de 1° y 2° orden que permiten sistematizar la información que esta a disponibilidad de los alumnos. Los conceptos de 1° orden comprenden los procesos históricos que se han desarrollado a lo largo del tiempo en diversas latitudes y espacios sociales. Los conceptos de 2° orden se definen como nociones que proveen las herramientas de comprensión de la Historia como una disciplina o forma de conocimiento específico.

La educación histórica se centra en el desarrollo del pensamiento histórico y el aprendizaje de los estudiantes gracias al uso de las fuentes primarias y secundarias. Éstas ayudan a dar una interpretación a los hechos o sujetos históricos al tiempo que modifican o crean posturas que se tienen sobre la historia oficial.

Sistematización de la experiencia

Del 14-25 de octubre se llevó a cabo la Primera Jornada de Observación y Práctica Docente del V Semestre, por lo cual se me asignó la Esc. Sec. Téc. 36 "Antonio Acosta Aguayo" localizada en la Col. Cerrito Colorado. Ahí tuve a mi cargo al grupo de 3° "C" compuesto por 46 alumnos y donde me pidieron impartir tres temas correspondientes al Bloque I de Historia de México.

De estos tres temas (Nueva España y sus relaciones con el mundo, La llegada a la madurez y Arte y cultura temprana) elegí trabajar con el último, centrándome en el subtema de "Expresiones artísticas novohispanas" y el contenido de este apartado: Arte tequitqui, Barroco novohispano (pintura, arquitectura y literatura), Arte plumario y Códices novohispanos.

Aunque mi tiempo de intervención fue de 2 semanas, solo enfoqué mi proyecto en los últimos 3 módulos (24 y 25 de octubre), ya que debía abarcar el contenido de los temas que me señaló el maestro titular de la asignatura.

Mi proyecto expone principalmente el uso de 2 conceptos de segundo orden: Evidencia y Relevancia histórica, puesto que quiero rescatar elementos que se abordan poco o nada en los libros de texto, donde los alumnos se acerquen a través del conocimiento que existe hoy en día a un click de sus dedos, claramente especificando el uso de fuentes verídicas e indirectamente fomentando la lectura y la reflexión propia.

"El concepto de relevancia histórica implica preguntarnos ¿qué y quién, del pasado, vale la pena ser recordado y estudiado? Esto tomando en cuenta que no podemos estudiar ni todo ni a todos" (Arteaga y Camargo, 2014, p.129). Para ello se deben tomar en cuenta criterios como relevancia/importancia, profundidad y durabilidad; los cuales permiten realizar interpretaciones o inferencias con base a la información que se analizó.

Las fuentes dependen de un nivel de información, por lo cual se pueden definir como primarias y secundarias. Éstas son conocidas como Evidencia histórica ya que "[...] permite a los estudiantes formular hipótesis de manera autónoma y analizar distintas versiones de un mismo proceso, pero, sobre todo, tomar distancia de la idea de que la historia es un cúmulo de datos o de recuentos acabados que deben memorizarse sin cuestionamientos" (Arteaga y Camargo, 2014, p.129).

Debo hacer énfasis en el papel que toman las fuentes (evidencia histórica) dentro de la relevancia histórica en el aula. Sabemos que dependerá de las fuentes, principalmente primarias con las que el maestro disponga en ese momento para poder establecer este concepto (Arteaga y Camargo, 2012). Hay que agregar que el docente debe delinear una previa planificación de actividades que lleven a los alumnos a reconocer la importancia de los procesos y a comprender lo que les es significativo.

Aunque ya expuse con anterioridad los conceptos en los que me concentré, hay que mencionar que durante las sesiones anteriores a la puesta en práctica de mi trabajo de investigación, conceptualicé los conceptos de Tiempo histórico y Cambio y Permanencia, con la finalidad de que a los alumnos les fuera más fácil identificar la importancia de su expresión artística.

En primer lugar; el tiempo, espacio y actores (s.XVI, Nueva España, indígenas, castas y españoles) y en segundo lugar; tener en claro que existen elementos de nuestro pasado que aún permanecen en nuestro presente aunque no siempre con la misma finalidad que tenían cuando los crearon.

A) Acercamiento con el proyecto

Realicé un diagnóstico para rescatar los conocimientos previos que se tenían sobre los contenidos a tratar (de los tres temas). Cabe destacar que uno de los cuestionamientos está enfocado al tema que rescató en esta investigación, por lo cual hago mención de dichos resultados:

Pregunta 5.- ¿Qué sabes sobre el barroco? ¿Alguna vez has visto una expresión artística de este tipo?, ¿dónde?	
Respuestas	Alumnos
Sin contestar	10
Solo la han visto	9
Mencionan que la han visto, pero no describen sus características	11
La identifican y saben sus características en la arquitectura	3
Mencionan que es un adorno	11

Como se puede observar no existe conocimiento de esta expresión artística casi en la totalidad del grupo, posiblemente por eso fue la que resultó de mayor interés para los alumnos.

B) Procedimiento

1. Cuestionamiento

El tema de Arte y Cultura se empezó a desarrollar en el segundo módulo (24 de octubre) y consistió en preguntar lo que entendían sobre esos dos términos, dando pie a la introducción de los conceptos a analizar anteriormente citados. Se anotaron en el pizarrón y se cuestionó a los alumnos sobre sus características o a qué se referían cada uno de ellos, obteniendo las siguientes respuestas:

Arte tequitqui o indocristiano	Nunca habíamos escuchado de él.
Barroco novohispano	a) Pintura-. No sabemos dónde se ejemplifica. b) Arquitectura-. Está presente en los edificios: en las iglesias o en instituciones del gobierno. b) Literatura-. Sin conocimiento.
Arte plumario	Tiene que ver con el uso de plumas de aves.
Códices novohispanos	Tiene que ver con una forma de representar algo.

Después se solicitó que eligieran uno de ellos (el que les llamara más la atención y por ende, el que les gustaría conocer). Posteriormente debían de contestar la pregunta: ¿Crees qué es importante conocer esta expresión artística?, ¿por qué?

2. Acercamiento

Como este módulo concordaba con la última hora del horario escolar, se les pidió realizar de tarea las siguientes dos acciones: 1) investigar en dos fuentes de información como mínimo sobre el tema elegido, haciendo referencia a que analizaran alguna entrevista, crónica o noticia y algún artículo o libro; y 2) traer un mapa de la República Mexicana sin división política (anteriormente solicitado) e imágenes donde se representara su expresión artística.

La finalidad de esta acción era que investigaran qué información se manejaba de su tema, qué fuentes les parecían más confiables y qué datos podrían rescatar como importantes. El motivo por el que se emplearía el mapa y las imágenes sería para realizar un mapa-collage donde se reconocieran aspectos principales mediante preguntas guía.

Los alumnos pueden acceder a infinidad de fuentes gracias a la tecnología, pero ello implica que se haga un manejo adecuado de la información a la que se tiene acceso, es por ello que se les pidió analizar la información de la fuente y que si se tenía duda investigarán en más para validar dicho testimonio.

3. Análisis

Cuando se tiene más de una evidencia histórica se puede contrastar la información de éstas, al tiempo que se crea una reinterpretación de lo que se expone en ellas. Es de vital importancia ser crítico con lo que se analiza y no dar más peso a los datos que estén apegados a nuestros intereses. Por lo cual es necesario realizar un balance sobre lo que es funcional.

La interpretación de la información nos aleja de la memorización de los hechos. No podemos asegurar que el acto en el que un alumno repita 1, 2...10 veces una cantidad, nombre o fecha quiere decir que se apropió del conocimiento. Carretero (2006) menciona:

[...] si yo pretendo que un alumno comprenda la Revolución Francesa, quiero que pase de entender que la Revolución Francesa fue una pelea callejera, o que los reyes decidieron entregarse a los revolucionarios o que los revolucionarios guillotinaron a los reyes, etc., a entender que las revoluciones, y en este caso la Francesa, implican una transformación radical en las estructuras de la sociedad [...] (p.77).

Los alumnos contrastaron la información de ambas ubicaciones (algunos previamente subrayaron lo que les pareció relevante). La mayoría de los alumnos hizo dicha labor en clase, con la finalidad de que leyeran y entendieran lo que las fuentes les daban a conocer.

4. Organización

Al tener identificadas las ideas principales se les solicitó contestar las preguntas guía: ¿qué es?, ¿qué representa? y ¿cuál es su importancia? No solo es que leyeran, sino que reforzaran el conocimiento con una paráfrasis de la información que hayan identificado, pues les será más fácil entenderlo con sus propias palabras.

5. Modificación

Como se dijo en el paso 1 "Cuestionamiento", se le solicito al alumno contestar una pregunta guía con los conocimientos previos, la cual en esta parte podrá ser modificada parcial o totalmente al tener conocimiento del tema; esto con razón de complementar los saberes iniciales con el sustento.

6. Revisión

Es un filtro donde el docente lee y analiza la información con el fin de que el alumno corrija y retroalimente su trabajo, ya sea desde el aspecto de contenido (agregue o modifique información) o de formato (ortografía o redacción), de modo que el alumno identifique en lo que falló o acertó.

El hecho de que un trabajo esté colorido o “presentable”, no quiere decir que sea el que tenga las mejores ideas o la información correcta. De igual forma en aquellos en los que se sature de datos; por lo que hay que destacar y hacer ver a los alumnos que fue considerable su esfuerzo, pero que puede mejorar en aspectos que no abarcó.

7. Divulgación

Los alumnos muestran su mapa-collage al resto de sus compañeros haciendo hincapié en no emitir juicios sobre la apariencia (feo o bonito, colorido-opaco), sino que se debe analizar la información que se expone en ellos para rescatar lo que resulte más conveniente. Se busca así que los alumnos sean empáticos con el trabajo que

presentan sus semejantes. “Si yo digo que un cierto paisaje tiene una gran belleza, o que una determinada acción tiene un alto valor moral. En este caso yo atribuyo un carácter objetivo a las cosas, con independencia de mi propio gusto” (González, 1986, p.9). y entonces se perdería el sentido crítico de la actividad al dar una visión subjetiva de una realidad que puedo o no compartir con los demás.

RESULTADOS

Como se pudo leer renglones arriba, el trabajo a presentar sería un mapa-collage, el cual presentaba las preguntas guía. El cometido de usar dicho mapa era hacer alusión a que dichas expresiones siguen vivas en el territorio (actual), algunas con mayor incidencia o con una connotación distinta a la que se les daba en aquel siglo, pero que obviamente forman parte de nuestra cultura.

Dentro de la revisión de los trabajos se pudieron identificar tres niveles de análisis, como fue el caso de alumnos que no interpretaron con profundidad lo que leyeron aún a pesar del seguimiento que se les dio en clase para trabajar las fuentes.

NIVELES	CARACTERÍSTICAS	ALUMNOS
ESPERADO	Crea una visión propia al combinar su conocimiento previo y la evidencia histórica analizada	9
MODERADO	Tiene una idea de cómo analizar la información, pero no se nota claramente su opinión	30
DEFICIENTE	Copia exactamente lo que dicen las fuentes sin dar su punto de vista.	4

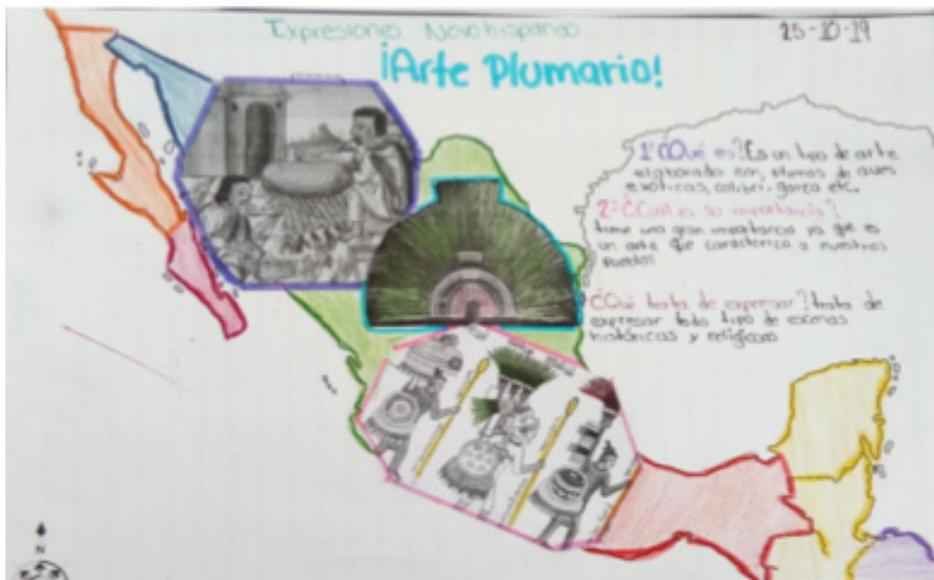
El trabajo finalizado fue entregado por 44 alumnos de los 46 del grupo, ya que ese día no asistieron a clase 2 jóvenes. Para ejemplificar los niveles antes mencionados, se representan algunos trabajos que enmarcan cada uno de estos. Las preguntas guía fueron:

1. - ¿Qué es?
2. - ¿Qué representa?
3. - ¿Crees que es importante conocer esta expresión artística?, ¿por qué?

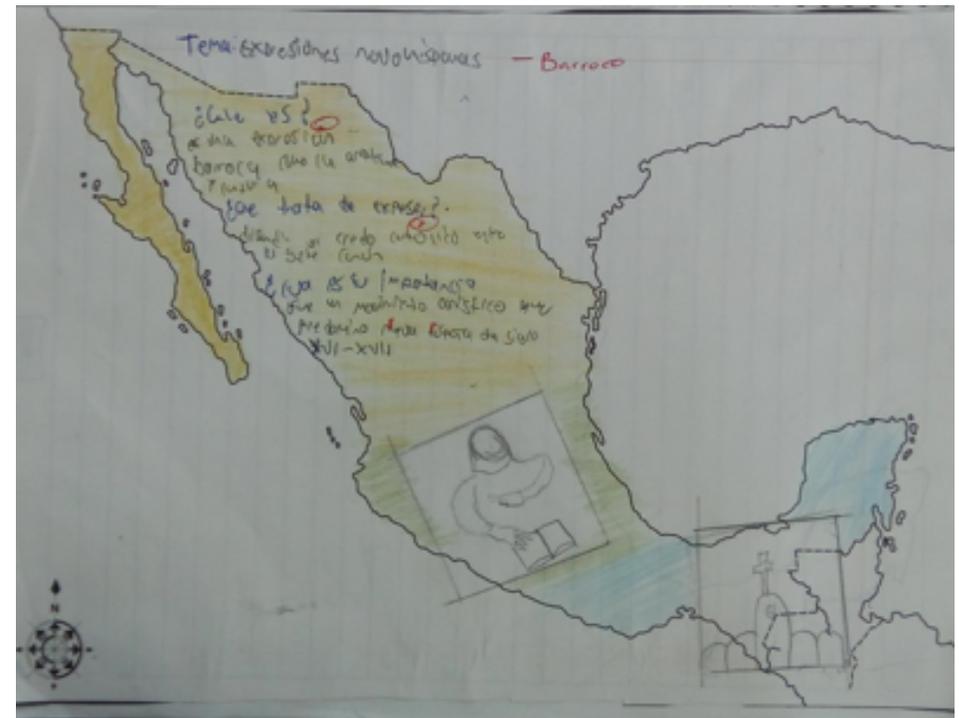
ESPERADO: se puede notar que el alumno identifica la fusión de ideas entre indígenas y españoles a través de la pintura en las iglesias, así como el cambio que representó dentro de su cultura.



MODERADO: el alumno reconoce el valor que asumía este tipo de arte en las culturas prehispánicas pero no la distingue como un elemento en su cultura, pues podría haber enlazado que esta expresión está presente en los ornamentos que utilizan los danzantes en alguna festividad del estado.



DEFICIENTE: la información no escenifica alguna interpretación hecha por el estudiante, fue copiada tal cual de la fuente.



Existen características visibles en cada uno de los trabajos que permiten identificar elementos entre los alumnos que estimularon la relevancia histórica con mayor notoriedad a quienes solo entregaron un trabajo como evidencia de trabajo de clase.

Conclusiones finales

Existen tres preguntas iniciales que sustentan la razón central de realizar esta sistematización, a lo cual daré respuesta a cada una de ellas: ¿Cómo hacer que nuestros estudiantes se interesen en conocer los sucesos que marcan la historia?

Al inicio de este trabajo manifesté que existen dos vertientes: una que confiere a la didáctica que los maestros aplican a sus clases y la segunda, que refiere a la idea que tienen los alumnos sobre esta materia. Es por ello que a partir de esta práctica pude detectar errores que inconscientemente hacemos al momento de dar clases. Esto recae en que desde un inicio debemos hacer ver a nuestros alumnos que nos puede resultar aburrida porque no nos han enseñado a ver su parte práctica, aquella que nos permite convertir la información en conocimiento dinámico. Además de remarcar que el elemento principal es que somos parte de ésta y no debemos verla como sujetos ajenos a un pasado del que directamente no somos parte.

Nuestra función docente consiste en recobrar el significado que le podemos dar desde nuestro presente a ese pasado por medio de la evidencia histórica. Es nuestra responsabilidad no manipular esa información a nuestra conveniencia y mostrarles a nuestros alumnos que lo que sucedió en ese entonces corresponde a la manera de pensar y actuar de la época.

¿Qué debemos hacer para ayudar a nuestros alumnos a entender dichos segmentos?

Se debe incentivar el interés por investigar y leer sobre lo que les llame la atención. Valorar sus intereses para hacer un acercamiento con el conocimiento. Incitar a la duda sustentada, es decir, que mediante datos clave se motive al alumno a seguir investigando sobre ese tema o a incursionar en algún otro elemento que le sea de su agrado.

¿Cómo elaborar una visión propia acerca de la información a la que pueden acceder?

El maestro cumple una función primordial pues puede guiar al alumno a que critique constructivamente las fuentes y evoque una postura diferente. Ésta estará guiada por sus experiencias (entorno personal, familiar o social) y que a la vez le permita crear pensamientos que estructuren la forma en la que quiere ver su país en un futuro.

Es por ello que propuse una base: las preguntas guía. Éstas pueden apoyar a aprovechar las ideas principales de la información y con ello estructurar la importancia de conocer dicho hecho, en lugar de pedir que se saturen con párrafos de información.

Al inicio se planeaba realizar el proyecto por medio de equipos, sin embargo se decidió optar por un trabajo individual, lo cual en cierta forma desencadenó una atención más personalizada y permitió identificar con mayor seguridad a quienes lograron hacer un análisis de la información y por ende, establecer una postura propia. Sin embargo no hay que dejar de lado que la interacción entre pares beneficia la mejor comprensión del tema y el intercambio de ideas.

Los objetivos particulares no fueron cubiertos en su totalidad ya que como lo manifesté, la mayor parte del grupo se quedó en el nivel de Moderado, sin embargo fueron pocos los alumnos que se encontraron en la escala de Deficiente y aunque fueron un poco más (9) en Esperado, considero que si se le da seguimiento a este proyecto en el grupo, se pueden usar a estos alumnos para guiar a los demás a identificar dichos aspectos.

Considero que uno de los elementos por lo que no se alcanzaron los objetivos fue la administración del tiempo. El proyecto se desarrollaría en cuatro sesiones inicialmente, pero al reducir el tiempo de aplicación no se pudo llevar a cabo la última fase (Divulgación).

A pesar de esto, los resultados obtenidos muestran que los alumnos estuvieron más dispuestos a participar cuando se les dio la opción de elegir y no que se les impusiera una expresión para investigar. Aunque la idea de este trabajo surgió recientemente se puede sugerir que el maestro lleve las fuentes que se quieran analizar en el salón y las distribuya a los alumnos. La finalidad de esto es tener un mejor control de las evidencias históricas que se tratan o para agilizar el trabajo en el aula; esta opción puede complementarse con la acción de que los alumnos contrasten esa información con alguna otra fuente que ellos mismos investiguen, lo que fomentaría la curiosidad por aprobar o desmentir lo que se dice de cierto hecho o personaje.

Asimismo, las preguntas guía pueden apoyarse de palabras clave que se implementen durante el desarrollo del tema con la utilidad de resaltar los aspectos que tienen más relevancia. También surge la sugerencia de que ambas opciones se puedan construir con ayuda de los alumnos o sean ellos quienes propongan los elementos que desean rescatar.

Este proyecto queda abierto a modificaciones de quien desee llevarlo a cabo y como su flexibilidad lo permite a utilizar conceptos de primer orden y por consecuencia, el de segundo orden. Hay que agregar que se pueden hacer cambios de acuerdo a las necesidades que se pretendan satisfacer dentro de los salones de clase para tener mayor éxito en la aplicación.

BIBLIOGRAFÍA

Arias, L. y Egea, A. (2018). What is historically significant? Historical thinking through the narratives of college students. *Educ. Pesqui*, 44(168641), pp. 1-3. doi: 10.1590/S1678-4634201709168641

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, DGESE.

Arteaga, B. y Camargo C. (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), pp.120-129. doi: 10.5965/2175180306132014110

Carretero, M. (2006). Cambio conceptual y enseñanza de la Historia (Ed.), *Cambio conceptual y educación* (pp. 76-80). Madrid, España: Aique.

Gómez, C., Molina, S. y Ortuño, J. (2014). Aprender a pensar históricamente. *Retos para la historia en el siglo XXI*. *Tempo e Argumento*, 6(11), pp.14-16. doi: 10.5965/2175180306112014005

González, L. (1968). Juicios de valor, ideologías y ciencia social. *Estudios Políticos*, 159(160), pp. 5-36.

Peck, C. y Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian journal of education*, 31(4), pp. 1015-1038.

MIS PRIMEROS PASOS CON CLÍO. EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN TERCER GRADO DE PRIMARIA.

Autor: Victoria González Juárez

RESUMEN

Se presenta un resumen acerca del proyecto de intervención que se desarrolla para la obtención de grado en la Maestría en Intervención Pedagógica (MIP). Éste tiene como objeto el desarrollo del pensamiento histórico a través del modelo de cognición histórica (Arteaga & Camargo, 2014; Peter, Alaryc & Rosalyn, 2004; Pagés Blanch & Santiesteban Fernández, 2010; Wineburg, 2001; Peck & Seixas, 2011; Seixas & Morton, 2013) en tercer grado de primaria.

A continuación presentaré un avance del análisis de resultados de una serie de instrumentos que se han aplicado para obtener información en cuanto al capital cultural histórico de los alumnos, así como el desarrollo de conceptos históricos. Este análisis se realiza a partir de una revisión de la forma en la que ha sido conceptualizado el pensamiento histórico y el modelo de cognición histórica en diversos autores. El estudio de estos datos ha permitido visualizar el grado de desarrollo de los conceptos que integran el pensamiento histórico de los niños. En nuestro caso hemos decidido circunscribir el proyecto a los conceptos de cambio y continuidad. Por último se enuncia la estrecha relación que tendría la cultura histórica con el desarrollo de conceptos en los estudiantes. La valoración y análisis de estos resultados se encuentra en progreso para el diseño e implementación de la intervención pedagógica.

Palabras clave: Pensamiento Histórico, conceptos de cambio y continuidad y cultura histórica.

De acuerdo a Seixas & Morton (2013) en *The Big Six Historical Thinking Concepts*, se tienen malos estereotipos respecto a la enseñanza de la Historia, tema eje del proyecto interventivo; estos estereotipos recaen en entender su enseñanza como la mera memorización de hechos.

That history is just “memorizing dates is the stereotypical bad rap history always get. So a good first step in introducing continuity and change is to assure students that these concepts are not necessarily about memorizing dates of events, but instead are about riding the roller coaster of history. It speeds up, it slow down, it a hurtles over precipice. (Although unlike a roller coaster, history doesn’t stop). (p. 87)

Celman (1998), por su parte menciona que esta práctica redundante y muchas veces calcada recae en la simplificación esquemática de los hechos históricos es decir en lo fáctico, ambos autores coinciden en una necesidad respecto a los procesos cognitivos de los estudiantes en relación con el conocimiento histórico, en donde las nociones y operaciones cognitivas como el “pensar históricamente” quedan fuera de todo el proceso de enseñanza. Para el presente documento es menester generar una estrategia que permita ver las operaciones cognitivas de los estudiantes, para de esta forma comprender y aportar a un proceso cognitivo, en este caso al desarrollo del pensamiento histórico.

Según Celman (1998), “los aprendizajes deberán variar de acuerdo con las áreas conceptuales trabajadas y las operaciones cognitivas priorizadas” (p.8). Por esto, la intervención se dirige específicamente en relación con los conceptos de cambio y continuidad, mismos que como mencionan Seixas & Morton (2013) dan la posibilidad a no memorizar y transportarnos a través de una montaña rusa que nunca se detiene, la historia.

En el presente documento se inicia reconociendo un diagnóstico que permita ver las ideas que los niños tienen respecto a los conceptos de cambio y continuidad, desde una perspectiva integral de la persona. Celman (1998) en el texto *¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en un instrumento de conocimiento?* Responde favorablemente, dando la posibilidad de valor que la evaluación tiene, en la medida en que nos permite conocer la manera y el grado de apropiación que los niños han realizado de un conocimiento. De nada sirven las evaluaciones que dan cuenta de contenidos poco significativos o fácticos.

Para la autora la funcionalidad de las evaluaciones radica especialmente en la luz que estas alumbran de los procesos cognitivos de los estudiantes, pues de esta forma es factible que al reconocer que tan equipados están los estudiantes respecto a un conocimiento se generen nuevos aprendizajes como resultado de las relaciones entre ellos: “[...] según el tipo de cuestiones que se plantean a los alumnos durante una prueba, por ejemplo, éstos pueden verse llevados a crear otros puentes cognitivos” (Celman, 1998, p. 6). Desde estas ideas, el reconocimiento y análisis de estos primeros instrumentos aplicados ofrecería la posibilidad de conocer los procesos cognitivos que atravesasen los alumnos y de esta manera generar en ellos un aprendizaje significativo, además en este sentido “es más sencillo de comprender sus ideas que conceptos sustantivos” (Peter et al., 2004, p. 218)

Como ya he hecho mención, los resultados se obtuvieron de un proceso de diagnóstico realizado al grupo de tercer grado de primaria, con este análisis se pretende encaminar el trabajo hacia un reconocimiento de condiciones y necesidades que guíen la futura intervención. Para explicar el fundamento por el cual recogí la información, recupero el Modelo de Razonamiento pedagógico de los autores (Gudmundsdóttir & Shulman, 2005) y por otra parte retomo el paradigma *Aprendizaje Significativo de Ausubel*. Además de autores como (Arteaga & Camargo, 2014; Peter et al., 2004; Pagés Blanch & Santiesteban Fernández, 2010; Samuel

Wineburg, 2001; Peck & Seixas, 2011; Seixas & Morton, 2013) para abordar el desarrollo y conceptualización del *Pensamiento Histórico* y el *Modelo de Cognición Histórica*, así como el estudio de las categorías de análisis del presente diagnóstico, mismas que están en estrecha relación con el desarrollo del pensamiento histórico.

El razonamiento pedagógico (Gudmundsdóttir & Shulman, 2005) se entiende como un proceso de preparación en el que se deben tomar consideraciones previas al acto de enseñanza o intervención, en este sentido los puntos a prever, bajo el modelo son:

- ✓ Conocimiento del contenido
- ✓ Conocimiento didáctico General
- ✓ Conocimiento del currículo
- ✓ Conocimiento didáctico del contenido
- ✓ Conocimiento de los alumnos y sus características
- ✓ Conocimiento de los contextos educativos
- ✓ Conocimiento de los objetivos, finalidades y valores educativos.

En este apartado se describen los datos relacionados al *conocimiento de los alumnos y sus características*, como parte del esquema de preparación que encamina hacia la intervención. Las razones de este protocolo, se retoman además bajo la idea del *aprendizaje significativo* de Ausubel, entendiendo a este como “[...] Adquisición de la información [...] relacionando dicha información con el conocimiento previo [...]” (Hernández Rojas, 1998, pp. 138-139), es decir que este tipo de aprendizaje será posible en la medida en que se ordene la nueva información con los conocimientos previos que ya tienen los niños y niñas. Es necesario reconocer

los saberes con los que ya cuentan los alumnos, en relación con el pensamiento histórico, entendiéndolos como las estructuras temporales básicas, pues permitirán, aproximar y motivar en los alumnos el desarrollo del pensamiento histórico.

Como primer elemento para el desarrollo del análisis de los conocimientos previos de los alumnos, se conceptualiza *El pensamiento Histórico y su desarrollo bajo el modelo de cognición histórica* propuesto por distintos autores como (Arteaga & Camargo, 2014; Peter et al., 2004; Pagés & Santisteban, 2010; Samuel Wineburg, 2001; Peck & Seixas, 2011; Seixas & Morton, 2013):

“[...] Por pensamiento histórico entendemos una forma de comprender la realidad que permite asumir al presente como un constructo histórico, es decir, como resultante de procesos del pasado y, a la vez, como fundamento desde el presente, de los procesos que tendrán lugar en el futuro. En este sentido, la capacidad de “historizar” implica situar procesos, actores y objetos en un plano espacio-temporal que les otorga sentido. El pensamiento histórico se desarrolla a partir del empleo de categorías explicativas que coadyuvan a la comprensión del pasado y sus huellas en el presente, así como a la construcción de escenarios de futuro [...]” (Arteaga & Camargo, 2014, p. 122).

Este proceso es resultado de “[...] aproximaciones sistemáticas y formales a la disciplina y por lo tanto son el resultado de ejercicios de construcción de sentido” (Arteaga & Camargo, 2014, p. 6).

Otra definición es la que propone Wineburg (2001) “Lograr un pensamiento histórico maduro depende precisamente de nuestra habilidad de navegar en el disparejo paisaje de la historia, atravesar el accidentado terreno que yace entre los polos de la familiaridad y la distancia con el pasado” (p. 11). En este sentido se puede entender el pensar históricamente, como una herramienta que se construye y permite racionalizar a cerca de los acontecimientos

históricos y su impacto social a través de procesos que les permitan reconocer, razonar y analizar un pasado así como su estrecha relación con el presente, a partir de categorías explicativas.

Ashby & Lee (2006), han propuesto una estructura que permite a los niños avanzar en la comprensión de la Historia. Ésta es el Modelo de Cognición Histórica, que Peck & Seixas, (2011) retoman en el texto *Estándares del pensamiento Histórico*, enunciando que el modelo consta de los conceptos de primer y segundo orden, siendo los primeros aquellos sustanciales o que abordan el contenido, ejemplos son Rey, revolución o independencia; los conceptos de segundo orden como aquellos que generan ideas en los niños y que proveen las herramientas de comprensión de la Historia como una disciplina o conocimiento: tiempo histórico, cambio, continuidad, evidencia, causa y consecuencia. El trabajar en el aula este modelo, posibilitaría el despegar hacia el desarrollo del pensamiento histórico, desde las ideas de los niños generadas a partir de los conceptos de segundo orden.

Por otra parte Arteaga & Camargo (2014) proponen hacer uso de conceptos de primer y segundo orden aplicados al análisis de fuentes históricas. De acuerdo con los autores los conceptos de primer orden son aquellos que “comprenden los procesos históricos concretos que se han desarrollado a lo largo del tiempo en diversas latitudes y espacios sociales.” (p. 8). Y los de segundo orden son los que:

“proveen las herramientas de comprensión de la historia como una disciplina o forma de conocimiento específica [...] estos conceptos le dan forma a lo que hacemos en historia” en (p. 6).

Es decir, que estos conceptos son las herramientas e instrumentos de los cuales hacen uso los niños para analizar, comprender y estudiar los conceptos de primer orden. En este sentido, el modelo de cognición histórica, es el medio para el desarrollo de un pensamiento histórico, por un lado los conceptos de primer

orden se entienden como las concepciones a las que se acerca al alumno, por ejemplo “El Virreinato” al que por medio de soportes cognitivos, entendidos como conceptos de segundo orden, favorecen su comprensión y entendimiento a través del uso y manejo de fuentes primarias, concibiendo a estas como el material a analizar con la aplicación y uso de los conceptos de segundo orden. Como ya se hizo mención dentro de estos conceptos se encuentran el Tiempo histórico, Cambio y Continuidad, Empatía, Causalidad y Consecuencia. A continuación se despliega una descripción y análisis de los conceptos retomados para el presente proyecto.

El tiempo histórico

Lugar que ocupan los hechos y hombres en el tiempo. “es esta coordenada la que nos permite “situar” un proceso determinado en la historia.” (Arteaga & Camargo, 2014, p. 9). Para ello será necesario que en la escuela se efectúen los acercamientos significativos que favorezcan en los niños estructuras temporales básicas como el distinguir entre lo viejo y lo nuevo, así como el día y la noche; estas estructuras temporales básicas son parte de los elementos que dan cabida a nociones como época y estructuras de mayor complejidad y análisis que favorecen el acrecentamiento del pensamiento histórico. Es importante señalar de acuerdo con Pagés Blanch & Santiesteban Fernández (2010) que “El aprendizaje del tiempo histórico debe basarse en las relaciones entre pasado, presente y futuro, a nivel personal y social.” (p. 286). Bajo estas ideas se diseñaron los instrumentos de diagnóstico y analizaron los resultados de los alumnos en cuanto a las relaciones que efectúan entre pasado, presente y futuro de elementos cotidianos que se relacionaran con aspectos personales y sociales. Como complemento de esta categoría se retoma además el siguiente concepto.

Cambio

Este concepto permite comprender las transformaciones y continuidades de los hechos históricos.

[...] en las aulas, es pertinente asociar a la noción de tiempo histórico la de cambio y continuidad formulando cuestiones como: ¿Qué cambia? ¿Cómo? ¿Los cambios fueron leves o muy profundos? ¿Qué cuestiones permanecieron? ¿Cómo lo podemos saber? (Arteaga & Camargo, 2014, p. 10)

Bajo esta lupa se reconocieron las características de los alumnos, no sólo en conocimientos históricos, sino como lo han enunciado, Arteaga & Camargo (2014) conocer y “[...] evaluar qué tan bien equipados están para participar en debates sobre nuestra historia [...]” (p. 14). Lo ideal sería contar con estas nociones de manera natural, así tendríamos la habilidad de movernos en el tiempo histórico, ubicarnos y razonar en otro sentido nuestro entorno y sociedad. El pensar históricamente da la posibilidad de explicar, participar y debatir sobre los sucesos históricos y los hechos sociales del ahora. Encamina hacia una postura ética, es decir al desarrollo de una *conciencia Histórica*, ésta en términos de Sánchez Quintanar (2006) permite contar con algunos de los siguientes elementos (Gutiérrez Acevedo, 2017, p. 1668):

- La noción de que todo presente tiene su origen en el pasado
- La certeza de que las sociedades no son estáticas, sino mutables y, por tanto, cambian, se transforman, constante y permanentemente, por mecanismos intrínsecos a ellas, e independientemente de la voluntad de los individuos que las conforman.
- 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, formo parte del proceso de transformación 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 lo tanto, soy parcialmente responsable de la construcción de ese futuro.
- Finalmente, la certeza de que formo parte del movimiento histórico y puedo, si quiero, tomar posición respecto de éste; es decir, puedo participar, de manera consciente, en la transformación de la sociedad.

A partir de la revisión descrita se muestran y analizan los siguientes resultados en relación a los conceptos de segundo orden: *cambio y continuidad*... Para este primer acercamiento, diseñé un instrumento de diagnóstico para el cual retomé la idea de que “El tiempo pasa porque las cosas cambian. El concepto de cambio va unido al de continuidad.” (Pagés Blanch & Santiesteban Fernández, 2010, p. 293) Y que “No existe una única percepción del tiempo, sino una gran diversidad de experiencias y de representaciones.” (p. 282). Bajo estas ideas y como primer momento apliqué un esquema (**anexo 1**) en el que los alumnos expresaron a manera de dibujos sus concepciones y relaciones temporales, en forma de cambios y continuidades entre el pasado-presente-futuro de elementos como la vestimenta, juguetes y transporte. De esta forma los alumnos se plantearon las siguientes interrogantes ¿cómo son ahora? Y ¿Cómo se imaginan que serán en el futuro? Para el análisis de cada uno de los esquemas retomé como indicadores de análisis los siguientes cuestionamientos (Arteaga & Camargo, 2014, p. 10):

¿Qué cambia?

¿Cómo?

¿Los cambios fueron leves o muy profundos?

¿Qué cuestiones permanecieron?

A continuación se presentan los resultados obtenidos. En la siguiente figura 1 se pueden observar expresiones de cambio, dado que el niño coloca nuevos elementos. Por ejemplo en el componente de la vestimenta, se observa que planta nuevos elementos, entre el pasado y el presente, como lo es el color de la ropa, la forma en que está arreglado el cabello y los accesorios que este tiene, así como el uso de pantalones, en el futuro expresa también la ropa con color, el uso de falda e incluso zapatillas como nuevos elementos entre el antes, ahora y futuro.

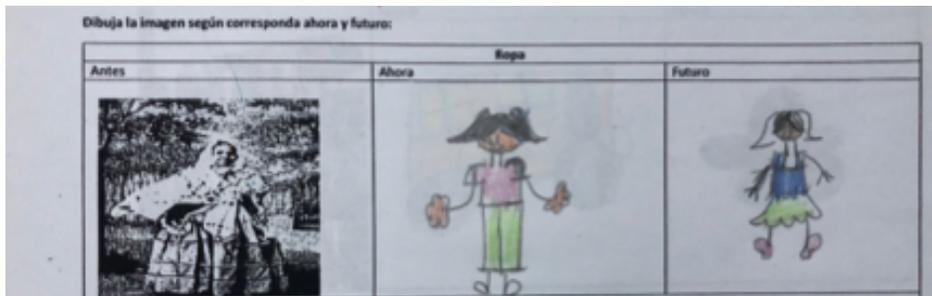


Figura 1. Dibujos de la vestimenta en la relación antes-ahora y ahora-futuro.

En la figura 2 se muestra que en el caso del transporte, el estudiante expresa cambios en los tres momentos; en el antes y ahora, reconoce y expresa una nueva forma de transportarse como lo es el auto, incluso coloca la palabra "uver" para dar a entender las formas de transporte; en el ahora y el futuro permanece la idea del auto sin embargo agrega un nuevo elemento que es la tecnología y la expresa como un "carro volador".

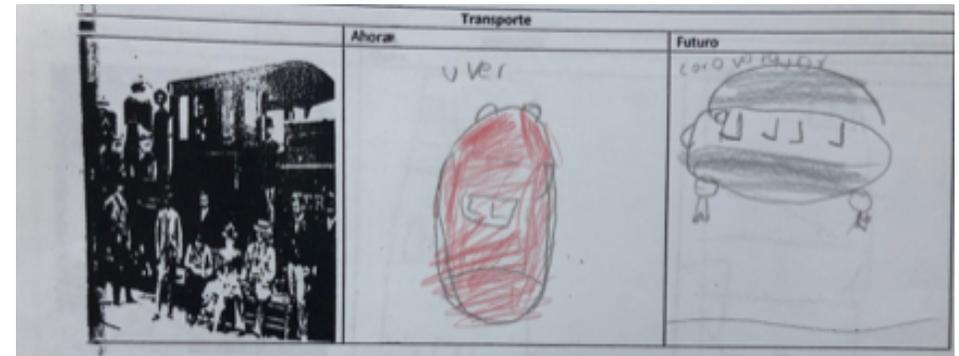


Figura 2. Dibujos del transporte en la relación antes-ahora y ahora-futuro.

A partir de este análisis cualitativo a cada uno de los esquemas de los estudiantes, concentré en las siguientes tablas las expresiones de cambios (nuevos elementos) y continuidades (mismos elementos) que el grupo expresó en el instrumento de diagnóstico.

En la tabla 1 se observa que gran parte de los estudiantes encuentran cambios en la vestimenta durante los momentos, pasado-presente y presente-futuro, estos cambios son en el color de la ropa, los accesorios y el uso de pantalones; sin embargo también se expresan una continuidad en el uso del vestido en el antes-ahora, ahora y futuro, otro dato interesante en este elemento es que gran parte de los estudiantes cuentan con la idea de que en el futuro existirán continuidades respecto al presente, en lo que respecta a la vestimenta.

Tabla 1

Cantidad de casos y tipos de elementos en los que se expresaron cambios y continuidades respecto a la vestimenta en los momentos temporales: pasado-presente y presente-futuro.

Vestimenta	Pasado-presente	Elementos	Presente-futuro	Elementos
Cambios (nuevos elementos)	21	Colores Accesorios (aretes, pulseras y zapatos) Cabello Nuevas prendas (faldas, pantalones y blusas)	8	Accesorios con tecnología Uso de pantalones Sombreros Ropa pequeña Gafas
Continuidades (mismos elementos)	11	Vestidos (distintos colores)	19	Vestidos Faldas Aretes Pulsera Ropa pequeña

En el caso de los juguetes se evidencia que también existen continuidades encontradas en algunos casos de los niños entre el pasado-presente y presente-futuro, éstas se refieren al juego de las canicas; además en los resultados tanto de cambios como continuidades se puede observar que los alumnos los refieren particularmente con el uso de nueva tecnología. Los resultados en este elemento se orientan a la idea del cambio a través del tiempo, más que a la continuidad; como principal elemento de cambio expresan la tecnología.

Tabla 2

Cantidad de casos y tipos de elementos en los que se expresaron cambios y continuidades respecto a los juguetes en los momentos temporales: pasado-presente, presente-futuro

Juguetes	Pasado-presente	Elementos	Presente-futuro	Elementos
Cambios (nuevos elementos)	18	Aparatos electrónicos Muñecas Juegos de mesa Resbaladillas Columpios Balones Cochecitos Bicicletas	7	Uso de tecnología como aviones voladores, celular y robots
Continuidades (mismos elementos)	4	Juego de las canicas	12	Juego de canicas Balones Juegos electrónicos Columpio y Resbaladilla

En el caso del transporte se observa que todos los alumnos expresaron cambios, en la primer relación temporal de antes-ahora los cambios que evidenciaron son en el uso de taxis, autos, uber, autobuses y el color de estos por mencionar algunos, en la segunda relación temporal entre el ahora-futuro como elemento predominante hacia el cambio ellos encuentran el uso de nueva tecnología, para que el auto o autobús sea volador y pueda flotar sobre el agua.

Tabla 3

Cantidad de casos y tipos de elementos en los que se expresaron cambios y continuidades respecto a la vestimenta en los momentos temporales: pasado-presente, presente-futuro.

Transporte	Pasado-presente	Elementos	Presente-futuro	Elementos
Cambios (nuevos elementos)	22	Carros Autobuses Rutas Color Llantas Uver Taxi Transporte escolar	21	Carros voladores Formas del carro Antenas Doble piso
Continuidades (mismos elementos)	0		0	

Ante estos resultados preliminares encontré que una buena parte los niños cuenta con un desarrollo respecto al concepto de cambio, pues los expresan en los tres momentos temporales; sin embargo se observa que escasamente identifican continuidades, salvo en el caso de la vestimenta, en los elementos de los juguetes y el transporte es notable que los alumnos encuentran mayores cambios que continuidades. Esto nos indica que sus ideas se orientan a que las cosas cambian con el tiempo, es decir no son iguales salvo en algunos elementos como la vestimenta y los juguetes. El elemento mayoritariamente expresado como “nuevo” y que evidencia una idea de cambio es uso de nueva tecnología.

Dado estos resultados he concluido que es necesidad trabajar en cuanto a los conceptos segundo orden cambio y continuidad, que favorezcan el desarrollo del pensamiento Histórico como soporte y apoyo en el inicio y desarrollo de una conciencia histórica.

Además de este primer acercamiento a los conceptos temporales de los niños, me fue menester tener conocimiento de la cultura histórica que desarrollan sus papás. Para ello elaboré un cuestionario (**Anexo 2**) que diera cuenta de la cultura histórica de los padres de familia; para su construcción aborde el texto *Cultura Histórica* de Sánchez Marcos F. (2009). En este documento, se reconoce a la cultura histórica como “el modo concreto y peculiar en que una sociedad se relaciona con su pasado” (Sánchez, 2009, p. 1). Es decir que mediante la cultura histórica es posible comprender, analizar y reflexionar acerca de los hechos del pasado, además menciona Sánchez (2009) es el elemento crucial para tejer una conciencia histórica, mediante agentes, medios y representaciones que permiten interpretar y dialogar con un pasado, entendiendo a los agentes como las anécdotas históricas familiares y fiestas tradicionales, los medios y representaciones, como sitios arqueológicos, museos, películas, series, lecturas como leyendas históricas, cuentos y enciclopedias. Desde esta perspectiva el objetivo de desarrollar el cuestionario fue reconocer las condiciones de posibilidad que abonen al proyecto de intervención ¿de qué manera? identificando los medios, agentes, representaciones,

mecanismos cercanos a los alumnos, que posibilitan la construcción y desarrollo de los conceptos de segundo orden, tiempo histórico y cambio, así como la conciencia histórica; es menester el reconocimiento de este capital cultural al que ellos están cercanos pues les posibilita el entretnejimiento de su conciencia histórica; así entonces les permitiría reconocerse con una identidad. El papel de la escuela para con este capital, no es la de imponer una identidad como única, sino responder a este entretnejimiento de cada uno de los alumnos, mediante el favorecimiento y motivación del desarrollo de un pensamiento y conciencia histórica, procesos que resultarían en tomar conciencia y racionalizar respecto de las diferentes formas, identidades y entretnejimientos culturales; así entonces una niña que tenga como agentes cercanos, a un padre y una abuela originarios de Tolimán, Qro., municipio con gran población indígena o en el caso de otra alumna que sea originaria de Venezuela, tendrán a su alcance una cultura histórica que les posibilite, no solo, desarrollar los conceptos de segundo orden directamente con testimonios familiares históricos, sino que podrán iniciarse en una conciencia histórica particular que, como mencioné anteriormente, desde Sánchez Quintanar, les dote de identidad y un reconocimiento de sí mismo y los otros, como parte de una sociedad, de un pasado y una transformación de la cual son partícipes y responsables. En concreto, conocer la cultura histórica o capital cultural de los padres y familia de los alumnos de tercer grado, visibiliza el contexto de implementación de la intervención, y también permite ver las posibilidades de aplicar y desarrollar el método de cognición histórica a sus medios y formas de relacionarse con la historia.

El cuestionario se desarrolló a partir de siete preguntas, dos de ellas aun no incluidas al análisis; las primeras tres de estas se dirigen hacia la concepción que los padres tienen a cerca de la historia, las siguientes cuatro son específicas de la cultura histórica, se diseñaron con la idea de rescatar los medios, agentes y representaciones, descritos anteriormente, a las cuales están en contacto los alumnos. A continuación se describen los resultados. La segunda pregunta (figura 3) arrojó los siguientes resultados:



Figura 3. Significado de la historia para los padres de familia

La tercera pregunta (Figura 4) se orienta a conocer si a los padres de familia les gusta la Historia:



Figura 4. Gusto de los padres de familia por la Historia

En la cuarta pregunta (Figura 5) se cuestionó en relación al tipo de medio en el que han tenido un acercamiento las familias de los alumnos tienen hacia la Historia, los resultados fueron los siguientes:

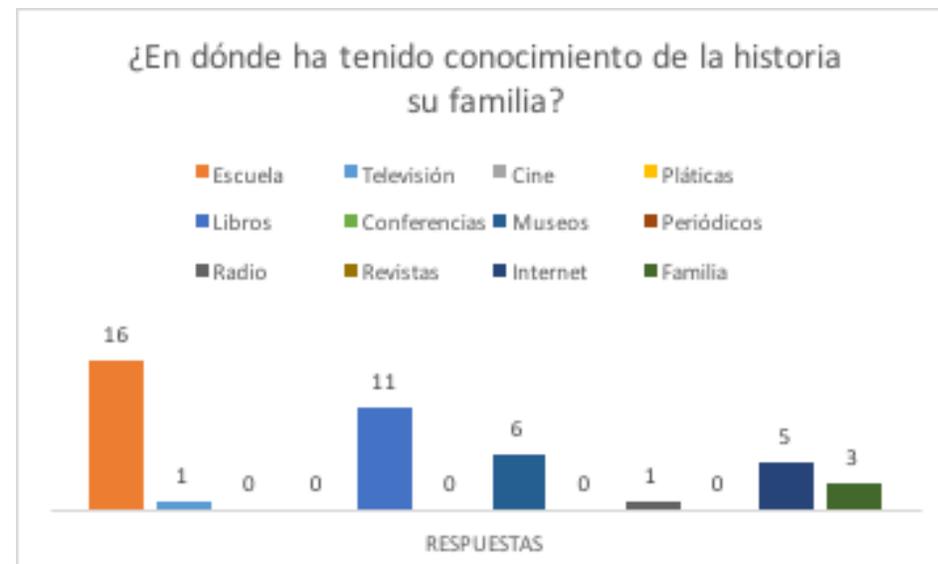


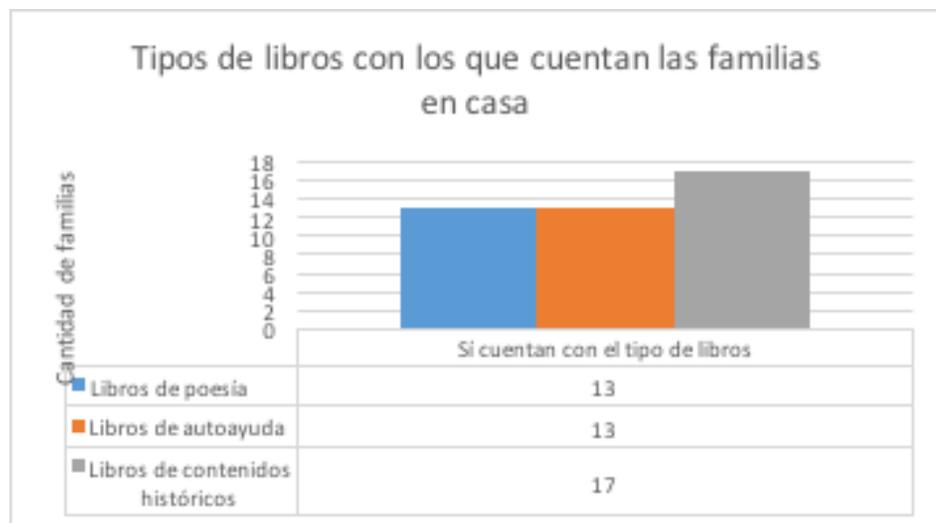
Figura 5. Lugares en los que han tenido conocimientos de la Historia las familias de los alumnos.

La quinta pregunta se diseñó para conocer qué actividades realizan las familias que les permita relacionarse con la Historia (Figura 6):



Grafica 6. Medios por los cuales se relacionan las familias con la historia

Finalmente la pregunta siete permitió conocer el tipo de libros que mayoritariamente cuentan las familias en casa (Figura 7):



Derivado de estos resultados, encontré, que las familias de los estudiantes tienen gusto por la historia; se encuentran cercanos a conocimiento histórico principalmente mediante la escuela, así como la televisión, museos, internet y la familia; sus actividades que implican contenido histórico, son las lecturas, museos, sitios arqueológicos así como fiestas familiares y finalmente el tipo de lecturas que tienen en casa son libros de historia. Dichos resultados permiten reconocerse como parte de un contexto de implementación, que como se ha mostrado, ofrece la cercanía a capital cultural por parte de los estudiantes, los resultados mostrados con anterioridad, así como los datos recabados de los esquemas de representación me permiten dar las siguientes reflexiones y conclusiones.

Conclusiones preliminares

El pensamiento histórico no es un proceso cognitivo que se origine de forma natural y asistemática, conlleva el acercamiento al uso de herramientas que promuevan su desarrollo, *modelo de cognición histórica* (Arteaga & Camargo, 2014; Peter et al., 2004; Seixas & Morton, 2013) lograr esta capacidad de racionalizar, analizar y

concientizar la realidad implica también el reconocimiento de elementos cotidianos, es decir personales y sociales (Pagés Blanch & Santiesteban Fernández, 2010), que signifiquen en el desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes. Bajo estas ideas concluyo lo siguiente:

Respecto al conocimiento de los alumnos, se logró distinguir un grado desarrollo en cuanto a los conceptos de cambio y continuidad, particularmente en el primero, siendo la tecnología el elemento que mayoritariamente expresa la idea de cambio en los resultados.

El capital cultural al cual se encuentran cercanos los alumnos promueve un contexto de implementación de la intervención significativamente, pues dicho capital se relaciona directamente con las concepciones que los alumnos tienen de la historia así como la forma en que se relacionan con este conocimiento y el entretimiento de su conciencia histórica.

Dado los resultados de este último cuestionario, no solo existe la posibilidad de aproximar el análisis de distintas fuentes históricas desde un contexto familiar rico en capital cultural, sino abonar, como profesora en el entretimiento de la cultura y conciencia histórica mediante la promoción y desarrollo del pensamiento histórico, particularmente fomentando en mis alumnos los conceptos de *cambio* y *continuidad*, que abonarían a la formación de una identidad y postura responsable ante el cumulo de conocimiento histórico al que las y los niños se encuentran cercanos. Finalmente, puedo concretar que el papel de la escuela es equipar a los estudiantes de las herramientas que les permitan relacionarse con el cumulo de información, conocimiento, con las cuales se relacionan día con día, de manera que apoye a la construcción e inicio de una conciencia histórica.

ANEXOS

Anexo 1. Esquema de representación

Nombre: _____ N. L.: _____

Dibuja la imagen según corresponda ahora y futuro:

ROPA		
Antes	Ahora	Futuro
		
JUGUETES		
Antes	Ahora	Futuro
		

VIVIENDAS

Antes



Ahora

Futuro

ESCUELAS

Antes



Ahora

Futuro

TRANSPORTE

Antes



Ahora

Futuro

Anexo 2. Encuesta a padres de familia

El objetivo de esta encuesta es realizar un diagnóstico sobre cultura histórica, para ello elaboré el siguiente cuestionario que permita recabar información. Esta encuesta es confidencial, no hay preguntas correctas o incorrectas, los datos serán agregados estadísticos. Agradezco su cooperación.

1.- ¿Para usted es importante conocer la historia? ¿Por qué?

2.- ¿Para usted la historia es? (Escoger una opción)

1. Los hechos humanos del pasado
2. Los hechos humanos pasados que afectan a las sociedades
3. Los hechos humanos más importantes
4. Todos los acontecimientos humanos
- Otra, ¿Cuál?

3.- ¿Le gusta la historia? (escoger una opción)

1. Sí, mucho 2. Sí, algo 3. Sí, poco 4. No

4.- ¿En dónde ha tenido conocimiento de la historia su familia? (dos opciones)

1. Escuela
2. Televisión
3. Cine
4. Pláticas
5. Libros
6. Conferencias
7. Museos
8. Periódicos
9. Radio
10. Revistas
11. Internet
12. Familia

5.- ¿Por medio de qué actividades se relaciona su familia con la historia? (dos opciones).

- Fiestas familiares
- Visitas a museos
- Visitas a sitios arqueológicos
- Lecturas

6.- Durante el año ¿Con qué frecuencia han participado de las siguientes actividades?

Visitas a museos o galerías de arte: ___

Conciertos de ópera, música sinfónica o funciones de baile: ___

Obras de teatro: ___

7.- En casa, ¿Hay libros de literatura?

Libros de poesía

1. Sí 2. No

Libros de autoayuda

1. Sí 2. No

438 Libros con contenidos históricos

1. Sí 2.

BIBLIOGRAFÍA

Arteaga, Belinda, & Camargo, Siddharta (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) ,110-140. [Fecha de Consulta 3 de Enero de 2020]. ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3381/338139190006>

Arteaga Castillo, Belinda, Camargo, Siddharta, ¿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 [en línea] 2012, [Fecha de consulta: 2 de diciembre de 2018] Disponible en: <<http://colpos.redalyc.org/articulo.oa?id=324128700010>> ISSN 1579-2617

Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (Vol. 35, pp. 36-66). Paidós.

Gudmundsdóttir, S., & Shulman, L. S. (2005). *Conocimiento didáctico en ciencias sociales*.

Gutiérrez Acevedo, C. (2017). Enseñanza de la historia y educación popular. Apuntes para una propuesta de investigación en la enseñanza de la historia en América Latina. En *Caminos en la enseñanza de la historia* (pp. 1658-1674). REDDIEH.

Hernández Rojas, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós Educador.

Latapí, P., Blázquez, J. C., & Camargo, S. (2017). *Caminos en la enseñanza de la historia*. REDDIEH.

Pagés, J; Santisteban, A (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. CAD. CEDES, Campinas, Vol. 30, n. 82, p. 281-309. Brasil.

Peck, C. & Seixas P. (2011) Estándares del pensamiento Histórico: primeros pasos. *Obtenido de dgespe.sep.gob.mx*. Recuperado de <http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/actualizacion/Encuentros,20>.

Peter, L., Alaric, D., & Rosalyn, A. (2004). Las ideas de los niños sobre la historia. En *Aprender y pensar historia* (pp. 217-248). Amarrortu.

Sánchez Marcos, F. (2009). *Cultura Histórica*. culturahistorica.es

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Nelson Education.

Wineburg, Sam. 2001. *Historical Thinking and others Unnatural Acts: Charting the future of Teaching the past*. Filadelfia: Temple University Press.

EL OFICIO DE ENSEÑAR. REFLEXIONES DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN NIVEL BACHILLERATO

Autor: Rivera Ruiz Cecilia Gabriela

RESUMEN

El siguiente escrito tiene como objetivo mostrar los resultados de una encuesta realizada a estudiantes que cursan las materias de Historia de México II e Historia Universal en cuarto y sexto semestre, respectivamente, en el Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora de la ciudad de Hermosillo. Además, en este se recuperan distintas experiencias de los alumnos, así como actividades dentro del aula implementadas por el docente y la revisión del cumplimiento de los objetivos de las mismas materias, esto para tener un comparativo con las propuestas metodológicas de la enseñanza de la historia.

Palabras clave: Historia, herramientas de aprendizaje, aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje significativo.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de nuestra educación en los diferentes niveles educativos, se ha impuesto un tipo de enseñanza que ha predominado en diversas materias, y se ha mantenido en la enseñanza de las ciencias sociales. A esta enseñanza la conocemos como “tradicional”, la cual tiene como función transmitir conocimiento que solamente se va acumulando, ya que educa a personas para obedecer y no tiene cabida para el cuestionamiento. Por ello durante años han abundado las críticas hacia la misma.

En la materia de Historia, este tipo de enseñanza no alcanza el objetivo de las competencias que dicta la materia, ya que predomina la memorización, modelo que se encuentra sumamente alejado de lo que se espera del alumno. Los adolescentes entre 15 y 18 años que cursan el nivel medio superior pueden llegar al conocimiento esperado según los objetivos de la enseñanza de la historia con instrucciones del docente y apoyo de recursos didácticos que podrían reforzar el conocimiento. Precisamente, es la diversidad metodológica lo que suscita mi interés de incorporar métodos alternativos que se apoyen con diversas herramientas didácticas para despertar el interés de los alumnos de nivel medio superior por dicha materia.

Entonces, ¿cuáles son los métodos adecuados que debe utilizar el docente para que el alumno llegue a esos conocimientos y genere la comprensión esperada? A partir de una encuesta que se aplicó a estudiantes de la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Baja California campus Mexicali se realizó una adaptación con la finalidad de aplicarla a estudiantes de 4to y 6to semestre del Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora plantel Hermosillo VIII, los cuales cursan la materia de Historia de México II e Historia Universal, respectivamente. De esta manera se busca valorar las estrategias didácticas, así como la experiencia de enseñanza-aprendizaje de acuerdo al nuevo Plan de Estudios que entró en vigor en 2017.

Una de las limitantes a las que se enfrentó el estudio en cuestión fue que, a causa del poco tiempo que disponían los maestros debido al cierre del parcial, solamente se pudo realizar la encuesta en un salón de cada semestre. No obstante, pese al tamaño de la muestra, fue posible comparar la enseñanza que reciben los alumnos a partir de los diferentes métodos didácticos de cada maestro.

Lo que dice la teoría

Autores como Carretero, Ignacio Pozo y Mikel Asensio, hacen énfasis en lograr un equilibrio entre la enseñanza de hechos, desarrollo de técnicas y comparación de conceptos y procesos, pero, ¿cómo podemos llegar a esto?, o más bien, ¿cómo podemos construir herramientas adecuadas para este aprendizaje? Recordemos que la didáctica es un campo estudiado por la pedagogía y es parte esencial para el desarrollo de la educación, esta misma afina los objetivos y descripción del proceso de la enseñanza, englobando los elementos esenciales en la enseñanza-aprendizaje que son el alumno en el campo, el docente y su derivación de principios para el trabajo en clase (Pagés J., 1994).

A partir de lo que proponen los autores, se tiene como objetivo del aprendizaje que el alumno asimile su desarrollo a partir de las actividades que tiene que realizar, por lo mismo, toda clase obedece a la organización institucional a la cual pertenece y por ello debe cumplir con ciertas estrategias. En esta dinámica el profesor debe realizar un análisis para saber qué herramientas y métodos utilizar. Para ello existe un tipo de didáctica “específica” que estudia los métodos y prácticas aplicados para la enseñanza de cada campo o disciplina. La didáctica específica pone un énfasis en la enseñanza y el aprendizaje de contenidos, sus finalidades y propósitos para detectar sus problemas, buscarles soluciones y actuar para transformar y mejorar la práctica de la enseñanza-aprendizajes.

Por otra parte, se encuentra el “aprendizaje significativo”, el cual según Ausubel, es la manera en la que el estudiante asocia la información nueva con la que ya posee. De esta forma, se realiza una reconstrucción del conocimiento a partir del constructivismo, teoría que postula la necesidad de entregarle al alumno herramientas necesarias que le permitan formar su propio conocimiento. Esta

teoría didáctica pretende sustituir la enseñanza tradicional, como lo explica Ausubel, ya que el aprendizaje significativo estructura el conocimiento haciendo alusión a la formación de un árbol, donde las ramas se convertirían en el saber que ya tienen y que se va uniendo con uno nuevo. Este tipo de aprendizaje lo encuentro adecuado a la enseñanza de la historia, debido a que ésta se encuentra conformada por procesos que se van vinculando. (Díaz Barriga & Hernández Rojas, 1999)

Al hablar de la enseñanza de la historia, entendemos que se debe componer de factores fundamentales, primeramente se requiere un conjunto de habilidades que sigan un método y una estructura que permita ordenar y explicar sucesos de la historia de manera que sean comprensibles para el alumno con la finalidad de que construyan un razonamiento hipotético-deductivo. Con base en esto, se busca la construcción de un pensamiento formal, el cual se presenta a edades adolescentes entre los 15 y los 18 años de edad.

442 También es importante considerar las ideas previas que posea el adolescente siendo este de los factores más importantes, ya que de ahí parte la búsqueda de herramientas para la enseñanza, lo que ayuda a desarrollar un análisis concreto de los temas.

Para apoyar al alumno en estas tareas, Carretero recomienda proporcionar, no solo habilidades y estrategias para ejercer su pensamiento crítico, sino teorías o modelos estructurales que les permitan interpretar la información que se trata de transmitir y que se pretende analizar por parte del estudiante, para poder desarrollar el conocimiento específico sobre cierta área/tema (Carretero, Pozo, & Asensio, La enseñanza de las Ciencias Sociales, 1989). Hay que entender que algunos procesos mencionados hacen referencia a la forma en que el alumno procesa la información que se le proporciona y como se había mencionado, se distingue la enseñanza, ya que consiste en un conjunto de decisiones programadas con el fin de que los alumnos adquieran determinados conocimientos y habilidades.

La enseñanza tradicional consistía en repetir listas de nombres, fechas y hechos, donde la palabra clave como ya se había mencionado era la "memorización" y consistía en almacenar datos e ideas. Este modelo se encontraba totalmente alejado del conocimiento que se espera el alumno desarrolle, debido a la producción de conocimientos no elaborados y a que las estrategias consistían en repetir un único conocimiento sobre el tema elaborado por el profesor. Nosotros, quienes estudiamos la historia y fuimos estudiantes de nivel básico y media superior, sabemos a lo que muchos autores que hablan sobre este tema se refieren y cómo la manera en la que se nos enseñó no es útil ni se relaciona con los objetivos que plantea la enseñanza de esta materia.

Este tipo de didácticas es bastante prometedora, sin embargo, se sigue manteniendo el mismo modelo de enseñanza-aprendizaje de la historia que se quería evitar, la memorística o catedrática. El problema es que a pesar de las modificaciones en la organización de los problemas, se deja fuera a los alumnos en la construcción organizativa. Dentro de los tipos de aprendizaje mencionados por Carretero y algunos otros autores, se encuentra la enseñanza por descubrimiento, propuesto por Bruner, la cual tiene por objetivo estimular al alumno a que salga de su zona de confort para que por sí mismo desarrolle aún más el conocimiento, ya que no se trata solo de que el alumno adquiriera saberes, sino de tener como propósitos desarrollar el pensamiento crítico, actitudes y hábitos, al igual que desarrollar la capacidad de construir conocimientos y no solo estar almacenando datos que después tendría que vaciar en un examen.

Uno de los aportes de la renovación pedagógica ha sido la psicología genética piagetiana del autor del mismo nombre, Jean Piaget (Rosas Díaz, Sebastián Christian) y el desarrollo de la enseñanza activa, también entendida como constructivismo, donde las personas aprenden a través de sus propias acciones de asimilación, debido a que no sería suficiente la presentación

de información al estudiante, sino que la construya mediante una experiencia, llegando a uno de los puntos planteados por Carretero: la comparación de hechos y procesos, que básicamente consiste en la comparación del presente del alumno y aspectos sociales de la actualidad hacia el pasado, que en este caso sería el objeto del estudio.

Sin embargo, algunos alumnos no llegan a comprender adecuadamente los contenidos básicos que se imparten en las distintas materias de ciencias sociales. Si bien sabemos lo fundamental para que la enseñanza sea eficiente, no sería suficiente con las modificaciones de libros, más importante sería la introducción de cambios en los métodos didácticos. En la actualidad se debe ser más novedoso con dichos métodos, ya que este material es imprescindible para fortalecer lo que el alumno está aprendiendo con actividades prácticas y que lo estimule a reflexionar, opinar y participar en la construcción de sus propios conocimientos.

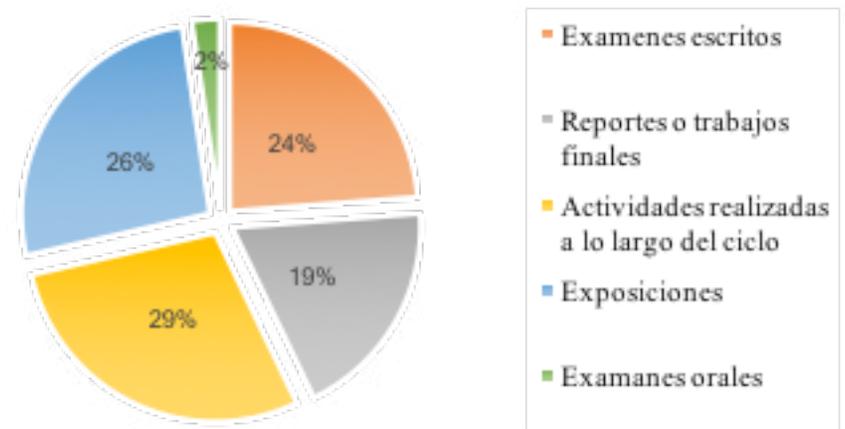
Práctica de la docencia

Para analizar más de cerca estos métodos didácticos, tomando en cuenta la participación del alumno al igual que la del docente, se realizó la encuesta mencionada anteriormente, la cual consistió en la valoración de las estrategias didácticas, así como la experiencia de enseñanza-aprendizaje y los instrumentos aplicados a los alumnos. La encuesta se aplicó a estudiantes de los cursos 401 y 604, quienes cursan la materia de Historia de México 2 e Historia Universal (Sonora, s.f.), respectivamente. Los objetivos de aprendizaje que señalan los libros de texto de ambas materias consisten en identificar la transformación constante del conocimiento social en un contexto histórico y pequeños periodos importantes. Las competencias a desarrollar por parte del alumno son la identificación del conocimiento social en constante transformación, la reflexión sobre sucesos históricos, la interpretación de la realidad social a partir de procesos históricos y situar hechos históricos fundamentales.

A pesar de que algunas de las competencias remarcan el intercambio de puntos de vista y el equilibrio entre el interés y bienestar individual, las clases se tornan catedráticas. Considero que la participación en clase y las exposiciones son puntos muy importantes y que se deben tomar en cuenta al momento de dictar una calificación cuando, el mismo plan de estudio de la materia enfatiza los puntos de opinión e intercambio de ideas, que aunque predomine el del docente, se tendría que considerar la del alumnado, ya que es el personaje principal de la enseñanza.

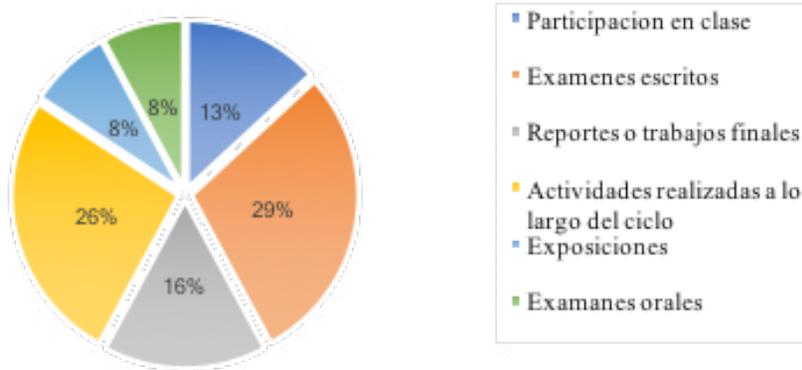
GRAFÍA 1.

Actividades de mayor impacto en la calificación
Grupo 401 matutino Historia de México 2 del Colegio de
Bachilleres del Estado de Sonora Hermosillo VIII



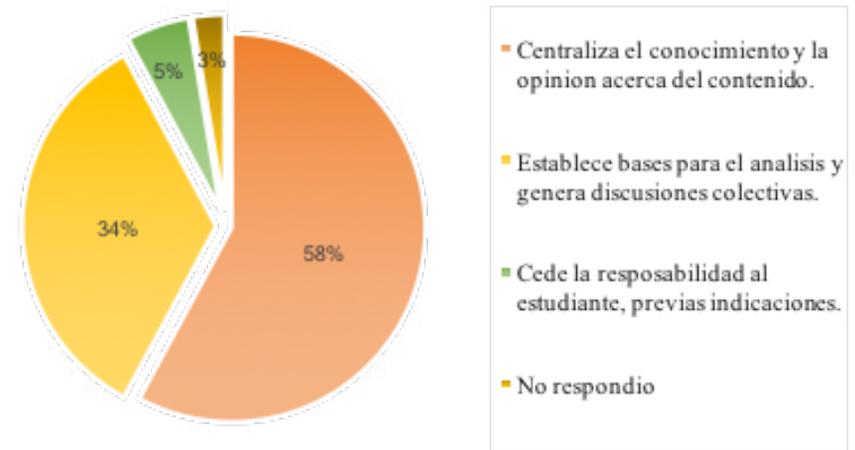
GRAFÍCA 2.

Actividades de mayor impacto en la calificación
Grupo 604 matutino Historia Universal del Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora Hermosillo VIII



GRAFÍCA 3.

Características del profesor al impartir clases
Grupo 604 matutino Historia Universal del Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora Hermosillo VIII



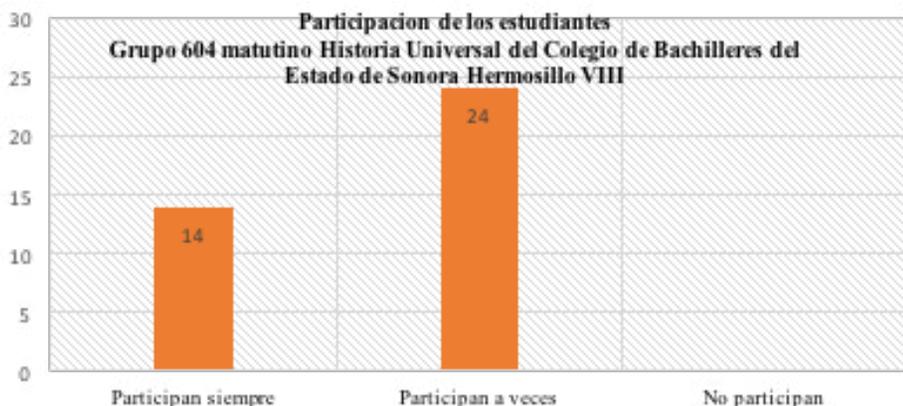
En ambas gráficas se exponen las actividades que se someten a evaluación para asignar calificaciones a los estudiantes de preparatoria. En ambos semestres las actividades realizadas a lo largo del ciclo escolar y los exámenes escritos tienen mayor efecto en la calificación, con casi el mismo porcentaje en cada aula. La evaluación integra una parte no menos importante en el proceso, pero que rompe con toda la riqueza del proceso del conocimiento en un resultado en el cual considero que los criterios de evaluación tendrían que tener más peso en la participación.

Se pueden relacionar las características del maestro con los resultados de la evaluación del alumno, si este último no cuenta con participación sería mejor para el docente la aplicación de exámenes. En este caso las gráficas no comparten los mismos resultados, ya que en la gráfica 3 refleja que "establece la base para el análisis y generación de discusiones colectivas" cuenta con el 34%, siendo responsabilidad compartida entre alumno y profesor.

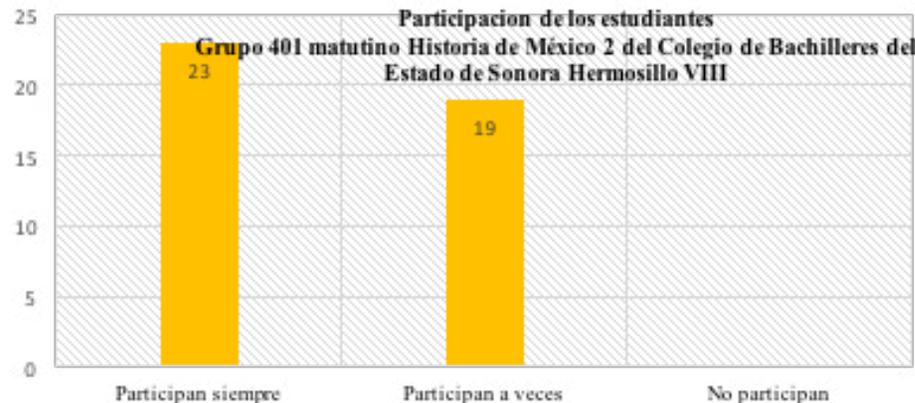
Acerca de este grupo, pude realizar observaciones y establecer conversación con ambos (alumno y profesor), destacando la buena relación que existe y que el docente estimula a los estudiantes con actividades recreativas aumentando su participación.

En cambio, la gráfica 4 señala “centralización y opinión acerca del contenido” con un 58% lo que refleja que es el profesor quien carga con mayor injerencia en cuanto a la declaración de opiniones. Al analizar los comentarios anexados al cuestionario por parte de los alumnos, se encuentran menos interesados por la materia. La mayoría de los alumnos solicitó más actividades por parte del maestro para el reforzamiento de lo ya visto en clases, además, de apoyo audiovisual debido a que no se pueden cumplir ciertas actividades como exposiciones, análisis de imagen, etc., ya que solamente se cuenta con dos cañones en todo el plantel a consecuencia de que no llegan recursos económicos para cumplir con este tipo de participación.

GRAFÍCA 4.



GRAFÍCA 5.



Para realizar la gráfica de la participación de los alumnos, se tomaron en cuenta diversos factores, como la manera en que el docente imparte la clase, ya sea catedrática o no, al igual que la didáctica que emplea en cada una de las clases y materiales empleados. Algunos alumnos realizaron comentarios relacionados con estos materiales, en los que se solicita más actividades didácticas, “que no solo lean el libro, sino que nos hagan imaginar la historia y sea más detallada”.

La teoría y la práctica, a manera de conclusión

Como se mencionó anteriormente, la enseñanza de la historia requiere de un equilibrio entre la enseñanza de hechos, desarrollo de técnicas y la comparación de conceptos y procesos como lo señala Carretero, siendo que el enfoque que realiza podría ser ambiguo para algunos historiadores, sin embargo lo retomo ya que el aprendizaje significativo lo encuentro adecuado para la enseñanza de la historia y el mismo autor se acerca de la manera adecuada a su aplicación en ese aspecto.

Al realizar la aplicación de la herramienta, se pudo tener una pequeña plática con una de las maestras del plantel, quien compartió su experiencia como docente y la manera en la que imparte sus clases. Se pudo observar la interacción que tiene con

los alumnos y el compromiso que tiene ella para que los mismos alumnos tengan un mayor desarrollo de comprensión sobre la materia. Como egresada de la Licenciatura de Historia de la Universidad de Sonora, sabe que el aprendizaje de la materia de Historia no se basa en la memorización, sino en la comprensión de los hechos y la investigación. Sobre esta última actividad se ha encargado que la desarrollen sus alumnos, a través de un libro escrito por ellos mismos y con ayuda de la maestra sobre la historia familiar titulado *Antología literaria, historias de familias*, que llevó a los alumnos a la investigación en documentos familiares. Esta fue una actividad muy importante en su desarrollo, ya que se pudo aplicar el análisis de documentación que previamente se adquirió.

Por último, considero que los docentes deben adentrarse más en las diferentes propuestas didácticas que existen y no caer en la cátedra, al igual que preguntarse sobre la importancia de cada tema que desarrollen y su incidencia en el proceso de aprendizaje del estudiantado, así como la pertinencia de los contenidos que deben abarcar. También se debe realizar el seguimiento correspondiente de manera que se puedan hacer visibles los avances, tomando en cuenta los conocimientos previos del alumno, debido a que en estos se basa la enseñanza-aprendizaje que se desarrollara a lo largo del ciclo escolar, sin olvidar la aplicación de los conocimientos adquiridos a situaciones de descubrimiento.

REFERENCIAS

Arias Gómez, D. H. (2005). *Enseñanza de y aprendizaje de las ciencias sociales: una propuesta didáctica*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Carretero, M., Pozo, J. I., & Asensio, M. (1989). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor Distribuciones.

Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (1999). *Constructivismo y aprendizaje significativo*. En *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (págs. 10-23). México.

Pagés, J. (1994). *La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado*. Signos. *Teoría y práctica de la educación* 13, 38-51.

Pluckrose, H. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Ediciones Morata.

Rodríguez Palmero, L., & Suárez Hernández, P. (2004). *La teoría del aprendizaje significativo*. Pamplona, España: Santa Cruz.

Rosas Díaz, R., & Balmaceda Sebastián Christian, C. S. (2008). *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique.

Sonora, G. d. (s.f.). *Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora*. Recuperado de Plan de estudios: <https://www.cobachsonora.edu.mx/plan-de-estudios>

Tejada, A., & Eréndira, M. (2009). *La planeación didáctica*: ENP.

ROMPIENDO PARADIGMAS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA PARA LA FORMACIÓN DE UN CIUDADANO IDEAL

Autoras: Valenzuela Bracamontes María de los Ángeles, Rivera Kisines Claudia y Rocío, Morales Bayona Mayré.

RESUMEN

El presente documento es un avance del trabajo de titulación de la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora "Profesor Jesús Manuel Bustamante Mungarro". En este se aborda la percepción que tienen los docentes acerca de la enseñanza de la historia en educación básica. Para este fin se realizó la recuperación de datos en octubre del 2019; la muestra empleada para esta investigación consta de 11 maestros de distintos grados de educación primaria en Hermosillo, Sonora. Esta indagación se basa en un estudio cualitativo realizado por una entrevista estructurada. Lo anterior, ha permitido precisar que la mayoría de los docentes poseen nociones adecuadas en cuanto a la terminología fundamental para la enseñanza de las Ciencias sociales, no obstante, requieren ampliar sus saberes respecto a la temática para elevar la calidad de los aprendizajes de sus alumnos, permitiendo que se reflejen los resultados en su vivir diario.

Cabe mencionar, que la enseñanza de la historia es un área de oportunidad de la mayoría de maestros de las escuelas regulares. Lo que se pretende lograr es dar una perspectiva distinta al papel que debe desarrollar el docente, convirtiéndose este en un agente de transformación social, es decir, que su acción no se debe limitar a la simple aplicación

de actividades sino que un docente debe ser un guía, orientador y una herramienta fundamental para llevar a los alumnos al análisis, reflexión y concientización, especialmente, en la enseñanza de la historia.

Palabras claves: pensar históricamente, ciudadano ideal, empatía, temporalidad.

INTRODUCCIÓN

Con la finalidad de lograr los propósitos educativos del aprendizaje de la historia en nivel primaria se han implementado reformas al currículo y nuevos enfoques, como es el caso de la vigencia de los principios filosóficos del artículo 3° constitucional; es interesante saber que desde la raíz de la educación se trata de trabajar con un modelo filosófico, el cual muestra una perspectiva distinta abriendo nuevos horizontes a través del análisis y crítica. Entonces surge una pregunta detonante ¿por qué la mayoría de los docentes no llevan a cabo algún modelo filosófico en la enseñanza de la historia? por ello, se optó por realizar una investigación donde el principal campo de estudio y análisis fueran los docentes, ya que estos tienen un papel fundamental en la adquisición de las nociones históricas de los alumnos las cuales los llevan al ejercicio de una ciudadanía responsable.

El objetivo de esta investigación parte de la necesidad de conocer de manera formal las concepciones de los docentes en servicio acerca del tema que se ha venido mencionando, de igual manera saber los tipos de estrategias que implementan al momento de impartir la asignatura y el impacto que ellos tienen en la formación del ciudadano ideal, con la finalidad de crear una idea que nos lleve al cambio de ideologías en cuanto al fin y sentido de la historia.

Para esto se considera necesaria la utilización de la filosofía para efectuar dicho cambio, ya que mediante esta se pretende establecer una relación sólida entre la conciencia y empatía de los educandos para la conformación de una sociedad con individuos responsables que estén dispuestos a asumir su papel como ciudadanos. Correa (2012), afirma que:

La función de la filosofía en la educación es la visión antropológica, que en educación debe ser una visión integral, que se preocupe del sujeto en cuanto humano, es decir, que tenga en cuenta sus elementos constitutivos (inteligencia, trascendencia, espiritualidad, libertad, responsabilidad, amor y sociabilidad) de tal manera que se busque una concepción total y unificada de lo que es el ser humano, y no una visión parcializada, dividida o reduccionista (p.74).

Con relación a lo antes mencionado se trata de hacer de la filosofía un método que contribuya a la enseñanza de historia con el propósito de crear en los estudiantes un pensamiento histórico que lleve a la formación de buenos ciudadanos. Por lo tanto, es imprescindible abordar desde el inicio la vinculación que se establece entre el aprendizaje de la historia desde una perspectiva filosófica y el ciudadano ideal lo cual resulta crucial, puesto que para el ejercicio de una ciudadanía efectiva se debe conocer los acontecimientos o hechos que han formado la estructura social en la que vivimos, con la intención de que los individuos puedan comprender lo que demanda la sociedad y por qué requiere ciudadanos con ciertas características, dicha vinculación permite dictaminar que el estudio de la historia es indispensable para la formulación de ciudadanos ejemplares. En este sentido Russell (1993) menciona que:

De todos los estudios mediante los cuales los hombres adquieren la ciudadanía en la comunidad intelectual, ninguno es tan indispensable como el pasado. Saber cómo se ha desarrollado el mundo hasta el momento en que empieza nuestro recuerdo individual; saber cómo ha llegado a ser lo que son las religiones, las instituciones, las naciones en las que vivimos; estar familiarizados con los grandes hombres de otros tiempos, cuyas costumbres y creencias diferían ampliamente de las nuestras, es todo ello, indispensable para tener conciencia de nuestra situación, y para emanciparnos de las circunstancias accidentales de nuestra educación. La historia no es solo valiosa para el historiador, para el estudioso de archivos y documentos, sino también para cuantos son capaces de un examen contemplativo de la vida humana (p.82).

A pesar de la importancia que tiene la enseñanza de la historia en la sociedad, esta se sigue basando en la adquisición de conocimientos conceptuales y el uso del examen como principal instrumento de evaluación de la adquisición del aprendizaje de los alumnos; al efecto, es imperativo mencionar que se debe evaluar que los alumnos comprendan y analicen, dejando de lado la memorización de fechas o hechos, para esto se debe de desarrollar en los educandos diversos conceptos, como lo son, la empatía, temporalidad y la conciencia histórica, nociones y aspectos que abonan de manera directa en la formación ciudadana. Cabe señalar, que estas nociones no pueden ser medidas ni valoradas con un examen escrito pero sí con otro tipo de situaciones didácticas que permitan al estudiante desarrollar su conciencia colectiva e histórica.

Fundamentación teórica

El estudio de las ciencias sociales en la actualidad carece de relevancia social fuera del contexto académico y científico. Ya que se adolece de una identidad histórica y nacional que se ve reflejada en el papel que desempeñamos como ciudadanos. Es importante hacer mención de la función de los imaginarios, los cuales tiene un gran impacto dentro de la sociedad, ya que este se basa en comprender el mundo a través de la justificación del comportamiento de los individuos, segmentando en imaginarios colectivos. Romero (2004) indica que:

Las representaciones sociales son construcciones realizadas por los sujetos en el marco de un contexto social, configuran una manera de interpretar y de pensar la realidad cotidiana y pertenecen a una actividad mental desplegada por los individuos, constituyendo entonces una relación entre el mundo y el sujeto. No obstante su carácter individual, resulta en ellas innegable la influencia y determinación social, ya que el sujeto reproduce las características fundamentales de la estructura social en la que vive, adquiriendo estas representaciones el carácter colectivo de una ideología.

Por lo que los imaginarios colectivos se convierten en un elemento que lleva a la visión deformada de la realidad y que a su vez, es una razón importante para la mala elección de decisiones colectivas que hemos tomado las cuales en su gran mayoría escasean de bienestar ya sea en aspectos políticos, sociales y económicos a causa de la falta de análisis y crítica; lo que permite reflejar la ausencia del pensamiento histórico a nivel social. Visto así, la educación se convierte en una herramienta fundamental para lograr que las nuevas generaciones adquieran diversas habilidades las cuales les ayuden a reflexionar, analizar y criticar el porqué de las cosas. El plan de estudio 2011 señala que:

El enfoque formativo de la historia expresa que el conocimiento histórico está sujeto a diversas interpretaciones y a constante renovación a partir de las nuevas interrogantes, métodos y hallazgos, además de que tienen como objeto de estudio a la sociedad, es crítico, inacabado e integral; por lo tanto, el aprendizaje de la historia permite comprender el mundo donde vivimos para ubicar y darle importancia a los acotamientos de la vida diaria, y usar críticamente la información para convivir con plena conciencia ciudadana. (p.52)

Retomando lo antes mencionado el enfoque actual del plan de estudios 2011 presenta la enseñanza de la historia como una formación un tanto compleja que está sujeta a constantes renovaciones a partir de las nuevas interrogantes que van presentándose en cada generación pero siempre con el objetivo de que el alumno logre comprender el mundo en el que vive, dando un sentido de pertenencia. Es relevante, resaltar que el educar se ha convertido en una tarea difícil debido a las condiciones de la sociedad en la que vivimos. Sin embargo, el docente debe tener presente que se está preparando a los ciudadanos del presente porque si se le da una correcta formación en el ahora no habrá porqué preocuparse del futuro.

Por lo tanto, como docentes, somos agentes de cambio y por esa razón debemos estar conscientes de las responsabilidades

que esto implica. Como lo señala Imbernón (1998) "La función docente comporta un conocimiento pedagógico específico, un compromiso ético y moral y la necesidad de corresponsabilidad con otros agentes sociales, esto es así puesto que ejerce influencia sobre otros seres humanos". De tal modo que, tenemos un alto impacto en la sociedad el cual se podría utilizar para promover cambios mediante la educación.

A lo largo del tiempo han surgido múltiples investigaciones con muy buenas aportaciones, que les permite a los docentes tener diversas alternativas de la historia en educación básica, como lo es el caso de Prats y Santacana (1998) que realizaron una propuesta de enseñanza de la Historia en la cual plantearon que esta debe servir principalmente para:

Facilitar la comprensión del presente (...) preparar a los alumnos para la vida adulta, para entender los problemas sociales (...) Despertar el interés por el pasado (...) Ayudar a los alumnos en la comprensión de sus raíces culturales y de la herencia común (...) Contribuir a desarrollar las facultades de la mente mediante el estudio (...) Introducir a los alumnos en el conocimiento y dominio del método histórico (p.4).

De cualquier perspectiva, la enseñanza de la historia se centra en crear seres analíticos que tengan las herramientas necesarias para vivir y entender los problemas sociales. Con respecto a esto Barton y Levstik (2004) mencionan que el principal objetivo y/o principio de la Historia en la Educación es que debe servir para enseñar a los alumnos a cómo ser ciudadanos democráticos que participen y decidan sobre el bien común.

Alguno de los principios fundamentales de la enseñanza de la Historia es que los alumnos comprendan los hechos ocurridos del pasado para que logren situarlos en la actualidad, que entiendan el análisis del pasado presentado de distintas maneras ya que hay diferentes puntos de vista, así como el comprender que hay diversos métodos para adquirir, obtener y evaluar el pasado y

lo más importante es que sean capaces de transmitir de manera organizada lo que el pasado ha estudiado. Para poder lograr esto se debe de tener claro diversos conceptos, en especial los docentes, porque está en él propiciar que los alumnos cambien su perspectiva sobre la historia. Partiendo del pensar históricamente, según Villar:

Pensar históricamente implica reconocer que (...) nuestro actual presente y futuro está estrechamente relacionado con el pasado [...] implica un largo proceso de aprendizaje que propicia que los alumnos (...) tomen conciencia del tiempo, (...) del espacio en que se producen los hechos y procesos históricos (p. 16).

Siendo este uno de los retos a los cuales se enfrentan los docentes, puesto que para entender en realidad esta ciencia se debe desarrollar este sentido que le va permitir tener las bases para propiciar en su alumnado conciencia y empatía ante los hechos, los cuales son uno de los requisitos para pensar históricamente. En este aspecto Santisteban (2010) menciona que:

Pensar históricamente requiere, en primer lugar, pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente por el tiempo, desplazarse mentalmente por el tiempo y tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relacione pasado con el presente y se dirija al futuro. Requiere, en segundo término, capacidades para la representación histórica, que se manifiestan principalmente a través de la narración histórica 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. (p.39)

El pensar históricamente trae implícito diversos conceptos, como lo son la conciencia histórica, la temporalidad y la empatía. La

conciencia histórica es el dar un sentido coherente a los sucesos que no se reduce a la simple concepción en áreas académicas, sino a cualquier proceso en el cual se incluya el contexto cercano ya sea disciplinar o no, relacionado con lo cotidiano de la vida, esta se refiere principalmente a la adquisición de significados propios mediante la reflexión. Como señala Karlsson (2011):

De aquí se deduce que la conciencia histórica debe estar conectada analíticamente a la Historia en sus dos dimensiones básicas: como *res gestae*, o lo que ha sucedido realmente en el pasado, y como *Historia rerum gestarum*, es decir, cómo representamos y usamos este pasado. (p.30)

La temporalidad en la enseñanza y aprendizaje de la historia es otro elemento esencial debido a que la comprensión de este nos ayuda a otorgarle un sentido a la historia. El tiempo debe hacerse inteligible reflejando su experiencia como una forma de interpretación. Mediante la interpretación, el tiempo adquiere sentido, y adquiere una característica significativa: se convierte en Historia (Rüsen, 2005). Por ello, nos ayuda a pensar cuáles eran las situaciones en las que estaban en esos tiempos y buscar las posibles causas que pudieron intervenir en dicho acontecimiento, manejando implícitamente la empatía histórica de manera que se considera un elemento sustancial en el desarrollo de la comprensión histórica. Al efecto, Saiz (2013) afirma que:

La empatía histórica es una habilidad cognitiva que va más allá de una mera disposición afectiva o emocional para ponerse en el lugar de personajes históricos. Se trata de poner en funcionamiento una imaginación histórica controlada, debidamente contextualizada, que suponga una reconstrucción imaginada de contextos históricos. No se trata únicamente de pensar o escribir en los términos de qué se haría si uno fuera tal o cual personaje, real o inventado (p.4)

La vinculación de estos tres conceptos nos permite establecer una relación entre el pasado, el presente y el futuro. Cada una otorga un

elemento esencial que lleva a la formación de un ciudadano ideal que se desarrolle libremente y cumpla con sus responsabilidades sociales. De manera que la conciencia histórica que se va formar en los educandos va estar íntimamente ligada con la conciencia ciudadana, es decir, mediante la conciencia histórica haremos que los alumnos formen una conciencia crítica, que les permita tomar decisiones convirtiéndose esta en un arma de liberación e intervención social.

Análisis y Discusión de resultados.

En el presente apartado se describen los datos obtenidos a partir del estudio, teniendo como referencia la interpretación de las respuestas otorgadas por los entrevistados mediante el análisis de cada pregunta para el establecimiento de familias y categorías. La recuperación de datos del presente estudio se realizó en octubre del 2019, la muestra empleada para esta investigación consta de 11 maestros de distintos grados de educación primaria en Hermosillo, Sonora, quien en su gran mayoría tienen más de 10 años en el magisterio.

El instrumento aplicado fue una entrevista estructurada formada por diez interrogantes con la finalidad de indagar en la concepción que tienen los docentes con referencia a la enseñanza, el sentido y fin de la Historia. Al realizar el análisis de los hallazgos encontrados, y por cuestiones de relevancia en cuanto a la investigación, se optó por el análisis de cinco interrogantes de la entrevista ya que se considera que en estos ítems profundizan más en el tema de interés.

En el análisis de los datos recabados al momento de preguntarles a los docentes, si mediante la enseñanza de las Ciencias sociales estaban formando un ciudadano ideal se pudo percatar que el 50% de entrevistados mencionan que se "Concientiza a los alumnos para que actúe correctamente", es decir, el papel del maestro es hacer que los educandos reflexionen y adquieran conocimientos tanto académicos como actitudinales y morales, en otras palabras,

llevar más allá del simple aprendizaje de contenidos sino que lo apliquen en su vida diaria. Es importante rescatar la opinión de un docente que expresa: *Mediante las Ciencias sociales se pretende concientizar al alumnado de conocer y juzgar moralmente, los actos propios y los ajenos, que actúen con aplicación y rectitud.* (PROF21-43M).

El otro 50% de los docentes entrevistados manifiesta que mediante la enseñanza de las Ciencias sociales es difícil formar un ciudadano ideal, para ellos esto representa como “la simple formación básica” en este sentido, hacen referencia a que solo se les da las bases pero está en ellos elegir el tipo de ciudadano que quieren ser. Es relevante resaltar la opinión de un docente que manifestó: *No necesariamente, ya que a través de las ciencias solo enseñamos a interpretar, comprender y explicar los fenómenos sociales.* (PROF18- 40F).

La función de la escuela es educar para que los niños adquieran las habilidades y destrezas necesarias que les permitan vivir en sociedad, por tal motivo, el docente debe tratar de hacer todo lo que esté a su alcance para formar en sus alumnos un ciudadano ideal. Luque de la Rosa y Sánchez (s/f) afirma que los sistemas educativos tienen el propósito de formar individuos libres, conocedores de sus derechos, promover los valores de respeto, convivencia, igualdad, diversidad, ejercicio, tolerancia, colaboración y consenso.

Los hallazgos encontrados en cuanto a la concepción que tienen los maestros sobre qué es pensar históricamente, se pudo rescatar que el 90% de los docentes tienen un concepto adecuado de dicho término asociándolo con “la reflexión, conciencia y análisis de los hechos como resultado del presente”, donde exponen que es sumamente necesario que a los alumnos se les enseñe a pensar históricamente. Con relación a lo anterior un docente entrevistado menciona que: *Es actuar retomando los acontecimientos pasados para establecer un vínculo con el presente, tomar lo bueno, no repetir lo negativo y tratar de comprender el mundo en el que se vive.* (PROF24-57F).

Un 10% de los entrevistados tiene una idea errónea sobre el concepto de pensar históricamente, relacionando este con la simple adquisición de conocimientos o el tener conocimiento sobre ciertos acontecimientos que pasaron. *Imaginar, vivir, recordar las situaciones del pasado* (PROF19-43F). Cuando el principal objetivo de enseñar a los educandos a pensar históricamente, es que logren comprender el pasado, entiendan el presente y tengan una idea de lo que será el futuro, esto mediante el análisis crítico y reflexivo. Plá (2011) afirma que el pensar históricamente es una construcción cultural y política que involucra el contexto, el espacio y el tiempo.

Se les preguntó que desde su perspectiva ¿Cuál es la principal función de la enseñanza de la historia?, El 80% de los maestros respondieron que es “entender la sociedad”, refiriéndose a este como una herramienta para comprender que el presente es resultado de los hechos del pasado. Uno de los entrevistados expresa que: *desarrollar en el alumno un sentido crítico, formar un ciudadano respetuoso y conocedor de su pasado, aunado a esto conocer la manera en que México ha logrado consolidarse, no sé [sic] puede amar lo que no se conoce y por último que entiendan que nuestra sociedad es el resultado de los hechos del pasado.* (PROF22-53F)

Mientras que el 20% de los maestros expusieron que la principal función de la enseñanza de la Historia es que los alumnos tengan un “panorama de la historia” basado en el simple conocimiento de la historia de nuestros antepasados. A lo cual un docente entrevistado manifestó: *Que el alumno tenga un panorama de los sucesos acontecidos en el pasado y amplíe su panorama de lo vivido por sus antepasados* (PROF24-5F)

El objetivo de la enseñanza de la historia va ser demasiado diverso ya que dependiendo de la perspectiva de cada docente, será el que este le adjudique. Seixas y Morton (2013) afirman que:

La importancia o relevancia del pasado que se debe enseñar y aprender depende del enfoque o la perspectiva desde la que

se muestre la disciplina histórica, la duración, el impacto social de ese proceso o acontecimiento histórico y su importancia particular en el contexto donde se enseña

En cuanto a la interrogante ¿cuáles son las características de un ciudadano ideal? El 100% de los entrevistados categorizaron las respuestas el “ser responsable”, tomando como fundamento que es la principal característica de una persona para poder vivir en sociedad, el ser responsable en todos los sentidos tanto en la adquisición de las responsabilidades sociales como el cumplimiento de las obligaciones como ciudadano. Uno de los entrevistados expresó: *Que debe ser una persona que sepa enfrentar obstáculos, responsable y trabajador, que inculque buenos valores, defienda sus ideales y sobre todo que respete al prójimo.* (PROF17-39F.) Giraldo (2015) menciona que:

El ciudadano es un ser político, con una dimensión social y moral; lo cual indica que la construcción de la ciudadanía no es el aprendizaje mecánico de unas normas (jurídicas, legales y políticas), sino la realización efectiva de una forma de vida y de convivencia entre los seres humanos en sociedad.

Los resultados del presente estudio indican que la mayoría de los docentes adolecen del verdadero fin y sentido de la historia, evidencian una carencia en cuanto a las concepciones centrales que debería tener cualquier maestro en el ámbito de la enseñanza de la historia, como lo es, el pensar históricamente dado que si uno como maestro no tiene bien arraigado dicho término no se puede lograr que los alumnos adquieran esas habilidades para la comprensión de la historia.

Es importante destacar que 50% de los docentes entrevistados mencionaron que mediante la enseñanza de la ciencias sociales es difícil formar a un ciudadano ideal teniendo como argumento que solo se les brinda una formación básica, para lo cual se convierte en un ítem que amerita ser analizado por el hecho de que la educación es una herramienta que abona a la construcción del ciudadano, tal como lo afirma Sacristán (2001)

La educación puede colaborar en la construcción del ciudadano estimulando en éste las condiciones personales necesarias para el ejercicio activo y responsable de su papel como miembro de la polis: la racionalidad, la autonomía del pensamiento y de las virtudes cívicas, el pensamiento crítico, la sensibilidad hacia los que son diferentes a él, la cooperación, la capacidad de diálogo para resolver conflictos, la comprensión de las interdependencias en un mundo globalizado, la preocupación por los derechos humanos... Es una manera de construir la democracia. Una función que la educación cumple procurando el conocimiento de la vida social, practicando los hábitos coherentes, sentando sentimientos y comportamientos en los sujetos para que se instale la cultura que haga posible la vida ciudadana y proporcionando la conciencia de la colectividad en la que se ejerce como ciudadano (p.154)

Para esto se busca que los docentes tengan una perspectiva distinta a la idea de solo ser un trasmisor de información, generando en el alumnado conocimientos aislados y sin sentido; lo que se debe tratar de hacer son actividades prácticas que les permitan aplicar en su entorno social las habilidades cognitivas y actitudes que adquirieron durante su formación académica. En cuanto a la función del docente en historia, Fontana (2008) externa que:

Nuestra función [...] no debe ser la de inculcarles a nuestros alumnos una serie de verdades establecidas sobre el pasado, sino la de alimentar sus mentes, no sólo con conocimientos históricos concretos para que puedan operar con ellos, sino contribuyendo a formar un sentido crítico que les lleve a entender que son ellos quienes deben utilizar este aprendizaje para juzgar, con la experiencia adquirida, el paisaje social que les rodea, sin admitir que se les diga que es el producto de una evolución lógica, natural e inevitable, y que debe, por tanto, aceptarse sin discusión, crítica ni resistencia.(p.10)

En conclusión, como ciudadanos y docentes debemos tener presente la importancia de una buena participación activa en la sociedad, mediante la adquisición de las responsabilidades que esto conlleva. Como se mencionó con antelación, la enseñanza de la historia permite formar ciudadanos analíticos que comprendan la sociedad en la que viven, por ello, se convierte en uno de los principales retos a los que se enfrentan los docentes; el lograr que los alumnos valoren la importancia e impacto de su formación como ciudadanos ejemplares.

Con base en lo investigado se puede afirmar que si se enseña la historia con un enfoque distinto al que se tiene actualmente se puede llegar a la formación de una ciudadanía de calidad, para esto se debe facilitar a los alumnos la información y el conocimiento del pasado para que sea mejor comprendido el presente, desarrollar en ellos un pensamiento crítico, hipotético deductivo y especialmente que se creen una conciencia histórica teniendo como eje central la empatía; que comprendan que diversos actos de injusticia no ha dejado construir una sociedad libre y estable, principalmente hacer que los alumnos sientan la necesidad de buscar un cambio social mediante su actuar diario.

Desde nuestra perspectiva para que el maestro tenga un impacto positivo en sus educandos, debe llevarlos más allá de la simple adquisición de aprendizajes, debe tratar de crear o formar en ellos un pensamiento crítico y reflexivo, fomentar el uso de valores y normas de convivencia que les permita vivir en sociedad. Pero no solamente tenemos la responsabilidad de enseñar a nuestros alumnos sino que tenemos la obligación de desarrollar en nosotros mismos habilidades de reflexión y argumentación que nos permitan ofrecer a los educandos nociones concretas de forma teórica y práctica de ciudadanía, democracia y participación política concebida a partir de la enseñanza de la historia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barton & Levstik (2004). *Teaching History for the Common Good*, .New Jersey, Lawrence Erlbau.

Correa, L. (2012). "La enseñanza de la filosofía y sus contribuciones al desarrollo del pensamiento". En: Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación. N° 12. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala

Evans, R (1996) "A critical approach to teaching United States History". Evans, R.W./Saxe, D.W. (ed.). Handbook On Teaching Social Issues. Washington: National Council for the Social Studies (NCSS).

Freire, P. (1978) *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (1979) *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Ferro, M. (1999) *Las fuentes de la conciencia histórica. ¿Crisis de la historia o de la disciplina?* Signos Históricos.

Fontana, J. (2008) *¿Para qué sirve la historia?* Material inédito.

Giraldo, Z. G. A. (2015). *Ciudadanía: aprendizaje de una forma de vida*. Educ. Educ. Vol. 18, No. 1, 76-92. DOI: 10.5294/edu.

Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo del Profesorado. Hacia una nueva cultura*

Karlsson, K. (2011). "Processing Time: On the Activation and Manifestation of Historical Consciousness". En *Historicizing the Uses of the Past*, editado por Helle Bjerg, Claudia Lenz y Erik Thorstensen. Nueva Brunswick: Transaction Publishers.

Luque de La Rosa, A & Sánchez Palomino, A. (s/f). *Educación para la ciudadanía europea del Siglo XXI*. Universidad de Almería.

Prats & Santacana. (1998) "Ciencias Sociales". En: ENCICLOPEDIA GENERAL DE LA EDUCACIÓN. Barcelona: Océano Grupo Editorial., 1998. (Vol. 3)

Plá, S. (2011). *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora*. España: Junta de Extremadura.

Russell, B. (1993). *Sobre la historia*. En B. Russell, *Ensayos filosóficos*. España: Altaya

Romero, H. G. (2004). *Imaginario y representaciones sociales*. Disponible en http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct2004/eje8/053.htm.

Sacristán J.G. (2001) *“Educar y Convivir en la Cultura Global”*. Editorial Morata. Madrid.

Santisteban F, A. (2010) *La formación de competencias de pensamiento histórico*. Clío & Asociados. En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.p

Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Historia*. Recuperado de http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/inicio/matlinea/2011/Historia_SEC.pdf

Sáiz, J. (2013) *Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO Clío*, 39. ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es>.

Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson profesional. Tercera edición. Barcelona: Graó.

LA EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN DE FORMADORES: UNA EXPERIENCIA PROFESIONAL

Autora: Mtra. Rosalva Lemus Vera. "Benemérita Y Centenaria Escuela Normal Urbana Federal Profr. J. Jesús Romero Flores"

RESUMEN

Se pretende compartir el contenido de este trabajo que aborda la sistematización de algunas experiencias y vivencias que a partir del ciclo escolar 2008-2009 se obtuvieron durante diferentes encuentros que el "Programa Nacional de Desarrollo Profesional para el Personal Docente de Historia de las Instituciones Formadoras de Docentes" estableció como política prioritaria, a través de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. Este Programa también contemplaba proyectos de investigación y la Fundación de la "Red de Archivos Históricos de la Educación Normal en México"

El propósito principal fue actualizar y habilitar a los maestros responsables de asignaturas relacionadas con el campo de la historia, para acceder a otros niveles de calidad formativa y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas normales y consecuentemente en las escuelas primarias. Las formas de trabajo comprendían arduas sesiones de lecturas actualizadas, conferencias magistrales, seminarios, talleres, recorridos y visitas, a contextos histórico-culturales, asesorados por especialistas y expertos en cada ámbito de la historia.

El programa concluyó en el ciclo escolar 2011-2012, con excelentes resultados, por ejemplo, la incorporación del enfoque de la educación histórica en tres programas de los planes de estudio 2012, y la integración de la Comunidad Normalista de Educación Histórica.

Palabras clave: educación histórica, experiencia profesional, habilitación de formadores y práctica docente.

INTRODUCCIÓN

El contenido que en las siguientes líneas se describe, aborda una experiencia de formación profesional que se realizó para mejorar los niveles de actualización y habilitación para profesores que impartían asignaturas relacionadas con el campo de la historia, según los planes de estudio vigentes de las licenciaturas de educación normal.

Por tal razón la DGESPE estableció como prioridad un Programa Nacional de Desarrollo Profesional para el Personal Docente de Historia de las Instituciones Formadoras de Docentes, a partir del ciclo escolar 2008-2009, en este marco se invitó a participar a las escuelas normales del país, para que propusieran a los maestros que habrían de formar parte de este programa. Previo a su inicio en la DGESPE se conformó un equipo de especialistas, coordinado por la Dra. Belinda Arteaga Castillo las tareas prioritarias del momento fueron: la elaboración del programa académico, el diseño de las modalidades de trabajo grupal, y la selección y redacción de las antologías que sustentarían cada modalidad didáctica.

El inicio del Programa Nacional fue el 30 de marzo de 2009, la inauguración la realizó la Mtra. Marcela Santillán Nieto, Directora General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, y concluyó en el ciclo escolar 2011-2012 con la estructuración de los tres programas de estudio que figuran en el Plan de estudios 2012 de las distintas licenciaturas del subsistema de educación normal.

El desarrollo de este documento comprende un apartado para describir brevemente algunas características del contexto de formación, otro donde se aborda la aplicación del enfoque de la educación histórica, precisamente a través de una aproximación a la práctica docente de la educación histórica en las aulas normalistas, también se comentan algunas herramientas que estudiantes y maestros requieren para transformar los procesos didácticos, así como algunas evidencias de aprendizaje que se obtienen a partir del trabajo en los espacios formativos de la escuela normal y de la escuela primaria y finalmente se expresan algunas reflexiones a manera de concluir esta narrativa.

El contexto de formación

A partir del ciclo escolar 2009-2010 se inició el Programa Nacional para el Desarrollo Profesional del Personal Académico que impartía asignaturas relacionadas con la historia en las instituciones formadoras de docentes, cuyo propósito fue propiciar un acercamiento a la transformación y al desarrollo actual de la historia y de la historiografía, para mejorar cualitativamente la práctica docente en dichas asignaturas.

Inicialmente los propósitos planteaban (DGESPE,2009) desarrollar un programa de actualización dirigido a docentes de escuelas normales que trabajaban las asignaturas relacionadas con la enseñanza de la historia en el caso de las normales de formación inicial, y las que incluía la especialidad de historia en educación secundaria; otro que se refería a la fundación de la red de archivos históricos de la educación normal en nuestro país, para contribuir a la formación, desarrollo y consolidación de cuerpos académicos, y con ello lograr mejores profesionales en este ámbito.

El programa se desarrolló a través de distintas modalidades didácticas como: conferencias magistrales a cargo de los más connotados y distinguidos historiadores e investigadores del país y algunos del extranjero, como las Dras. Pilar Gonzalvo Aizpuru, Gisela Von Wobeser, Berenice Alcántara Rojas, Luz Elena Galván

Lafarga, Belinda Arteaga Castillo, Milada Bazán, Anne Staples, Lourdes Alvarado, Rosalía Menéndez Martínez, Lucía Martínez Moctezuma y por supuesto con la Dra. Andrea Sánchez Quintanar, quien nos acompañó en distintas actividades, como conferencias, coloquios y talleres, siempre con excelente disposición para compartir.

De igual forma y con cierta frecuencia, contamos con la presencia y participación del Dr. Joan Pagés y del Dr. Mario Carretero, cuya participación en Conferencias magistrales, talleres o conversatorios, abonaron en la comprensión del enfoque innovador que haría posible, la transformación de los procesos en las escuelas normales y en las escuelas primarias; también fueron muy importantes las contribuciones de investigadores y especialistas como el Dr. Eduardo Flores Clair, Dr. Luis Carlos Quiñones, Dr. Eduardo Matos Moctezuma, Dr. Federico Navarrete, Dr. Leonel Contreras y el Etnólogo. Diego Martín Medrano, con temáticas necesarias e información actualizada, según los propósitos del programa.

458 Algunos seminarios permanentes versaron sobre Teoría de la Historia, Historiografía Contemporánea, Historia de la Educación en México, Archivos históricos, y por supuesto el seminario taller de Educación Histórica y Educación histórica en museos, así como el de análisis de fuentes históricas. También se llevaron a cabo otros talleres de Museología y de Museografía, y uno más de Producción de textos científicos, estos fueron asesorados por expertos como los Doctores José Martín Hurtado Gálvez y Martín Escobedo, Mtro. Siddharta Camargo, Lic. Georgina Flores Padilla, Mtra. Patricia Torres Ugarte, Dra. Irma Leticia Moreno, Dra. Ma. Del Carmen Gutiérrez Garduño y la Dra. Ma. Eugenia Amaro, así mismo se realizaron recorridos y visitas a los museos más emblemáticos de la cd, para vincular los aspectos teóricos con las experiencias educativas que propician los escenarios reales.

El mismo propósito se programó para efectuar visitas guiadas a edificios históricos tanto religiosos como civiles, por ejemplo la Catedral Metropolitana, iglesias de San Bernardo, de Jesús

Nazareno, de Regina Coelli, la Profesa convento de San Francisco, Palacio de Iturbide y Sagrario Metropolitano, orientadas por especialistas y expertos en Historia del arte. El programa culminó en el ciclo escolar 2011-2012 con una evaluación que propició la incorporación de la Educación Histórica como propuesta formativa en el currículum de las distintas licenciaturas para la formación inicial de docentes en la Reforma Educativa de 2012.

Cabe comentar que siempre se contó con la colaboración de varios compañeros maestros de algunas normales, sus intervenciones fueron valiosas para enriquecer todas las experiencias que en cada encuentro tuvimos, por ejemplo algunas escuelas normales superiores como la de las Normal Superior de México, Matumatzá, Querétaro y Culiacán, de Durango, Chihuahua, Zacatecas, Monterrey, Morelia y Veracruz; así como el CAM de Acapulco y de Zacatecas, además se recurrió a otras instituciones de educación superior y especializadas, cuando fue necesario.

El primer encuentro tuvo lugar en la cd. De México el 30 de marzo de 2009, se inició con un panorama de la historiografía de la historia de la educación en México y el último se concluyó con una evaluación, en el ciclo escolar 2011-2012, con los maestros asistentes de la mayoría de las escuelas normales se integraron varios grupos, y el horario comprendía sesiones matutinas y vespertinas

El mismo Programa Nacional incluía un proyecto sobre el rescate de los archivos históricos denominado "Fundación de la Red de Archivos Históricos de la Educación Normal en México", que constituyó un importante fundamento para el eje analítico de Historia e Historia de la educación. Entre otros propósitos se trabajó el de "Rescatar, restaurar, clasificar y catalogar invaluable documentos que son la constancia histórica de los grandes momentos, así como la vida cotidiana de las instituciones de la formación de profesionales de la educación en México" (DGESPE: 4, 2009), con excelentes resultados porque se lograron rescatar 16 archivos históricos de escuelas normales en nuestro país, gracias a

la estrategia de trabajo colectivo que los coordinadores aplicaron. Los acervos de estos archivos constituyen la base para la interacción de las fuentes primarias con los alumnos, aspecto esencial de la educación histórica en las aulas. Todo lo relativo a este proyecto estuvo coordinado por la Dra. Belinda Arteaga y el Mtro. Siddharta Camargo y un equipo de compañeras historiadoras de la DGESEPE, incluyendo las gestiones ante el Archivo General de la Nación para los registros y expedición de licencias.

Precisamente este propósito se logró a cabalidad, el reconocimiento, registro y censo del Archivo General de la Nación, porque cada archivo histórico de las escuelas normales cuenta con su licencia expedida por tal institución, de esta forma los acervos son accesibles al público en general, y de manera particular por las comunidades normalistas de las instituciones formadoras de maestros, para tales procesos hubo necesidad de trabajar un seminario taller de Archivos Históricos, de acuerdo a la asesoría de expertos del archivo histórico de la UNAM, así como la realización de visitas específicas para conocer la organización de algunos archivos históricos de distintas escuelas normales.

Para ello, un equipo de maestros de la ya constituida Comunidad Normalista de Educación Histórica tuvo la oportunidad de diseñar el programa de Historia de la educación en México que se sustenta en el enfoque de la educación histórica, además de los dos programas específicos, Educación histórica en el aula y Educación histórica en diversos contextos a desarrollar en el tercer y cuarto semestres respectivamente. El propósito plantea posibilidades para innovar los procesos formativos en este campo, ya que la Educación histórica, se entiende precisamente, como una opción innovadora para abordar la historia escolar, a través de distintas estrategias didácticas que esencialmente se refieren a la interacción de los estudiantes con las fuentes históricas, sobre todo primarias, ubicadas en diversos contextos como los archivos históricos, museos, bibliotecas, zonas arqueológicas, entre otros.

Aproximación a la práctica docente de la educación histórica en las aulas normalistas

La información, los saberes, las experiencias y las vivencias anteriores dieron apertura para imaginar otras formas de enseñar la historia en las aulas normalistas, con estas formas al concretarse en proyectos curriculares, se vislumbraron posibilidades reales de innovar la enseñanza de la historia desde la perspectiva de la educación histórica, y así se inició una etapa más del proceso, la práctica docente con el bagaje de todo tipo de herramientas teóricas y prácticas que se habían obtenido durante los distintos encuentros nacionales, sobre todo con la curiosidad y expectativas de vivenciar un proceso pedagógico provocador que generaba dudas e incredulidad, pero también ilusiones e emociones.

En este sentido la Educación histórica, no solo figura como un espacio curricular específico, también se explica como una estrategia metodológica que propicia el aprovechamiento de algunos de los procedimientos investigativos para la construcción del conocimiento histórico, textualmente el programa del curso lo plantea así: “Bajo esta lógica, los estudiantes realizarán lecturas críticas y debatirán las afirmaciones de investigadores como Lee Schulman, Samuel Wineburg, Andrea Sánchez Quintanar, Mario Carretero, Belinda Arteaga y Siddharta Camargo, Joan Pagés, Peter Lee y Peter Seixas, quienes han llevado a cabo investigaciones que intentan descifrar los complejos procesos que permiten a los sujetos construir conocimientos históricos, apropiarse de las claves del pensamiento histórico y adquirir una conciencia histórica. A partir de la recuperación del trabajo de estos autores, se ha acuñado la categoría de educación histórica” (SEP, 2012: p. 5)

Por lo anterior, el proceso áulico de los alumnos precisa de actividades o ejercicios didácticos teóricos y prácticos que exigen no solo la aproximación a las fuentes históricas primarias, sino una práctica profesional totalmente distinta, porque los propósitos

difieren de lo que planteaban los programas anteriores, los ejercicios teóricos se refieren a la consulta, lectura, análisis y reflexión de textos de distintos autores, así como a la indagación del estado del conocimiento de modelos innovadores de la enseñanza de la historia en la escuela primaria.

En cuanto a ejercicios prácticos, la propuesta didáctica exige que estos se realicen en escenarios reales como archivos históricos, museos, zonas arqueológicas, edificios históricos, bibliotecas, a efecto de que los estudiantes sean capaces de interactuar con distinto tipo de testimonios, además se cuenta con el acceso a los grandes acervos documentales digitalizados para consultar, seleccionar, clasificar y procesar las fuentes que los contenidos programáticos requieran.

Algunas modalidades de trabajo comprenden la identificación de distintos tipos de fuentes, empezando por algunos testimonios familiares (escritos, iconográficos, no escritos) hasta la interpretación y la escritura de las correspondientes narrativas. Se trata de un aprendizaje situado, donde el alumno utiliza el contexto y su cultura, Frida Díaz Barriga (2006, p 19) sostiene que “el aprendizaje debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, pues se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción”

En la formación inicial de docentes en educación primaria con el enfoque de la educación histórica, se vislumbraron cambios significativos en los involucrados en estos procesos, porque las visiones sobre la historia como asignatura se fueron transformando paulatinamente, o sea que sucedió lo mismo que con los asesores cuando empezamos a acceder a las distintas actividades.

Por lo anterior se considera que la aplicación de este enfoque es una opción, una posibilidad para transitar de una historia oficial, romántica o catequística a una historia crítica, que permite desarrollar el pensamiento histórico de quienes, a partir de evidencias o testimonios que dan cuenta de aproximaciones

cercanas a los hechos o procesos históricos, profundizan en los mismos desde perspectivas diferentes.

Algunas herramientas intelectuales: estudiantes y maestros

La práctica docente exige otras herramientas teórico-prácticas, por ejemplo una estrategia de investigación, como la que proponen Mario Carretero y Cesar López (2009) la denominan Alfabetización Histórica, afirman que los resultados de estas investigaciones (Van Sledright y Limón 2006, Voss y Wiley 2006, Barón 1990, Wineburg 1991 y 2001) se basan en la comparación entre los estudiantes expertos en Historia, con un conocimiento general y específico y un buen dominio del manejo de habilidades de la investigación y de la escritura histórica, y estudiantes novatos que no son poseedores de conocimientos especializados en la misma.

Sustentan que los estudiantes novatos pueden desarrollar competencias en habilidades generales características de un campo específico del conocimiento para producir dos tipos de conocimiento: el conceptual que incluye conceptos de primer y de segundo orden, y el procedimental que se refiere al aprovechamiento de conocimientos y prácticas específicas que aplican los investigadores para construir los conceptos de primer orden que se presentan como la historia científica.

Por lo anterior se infiere que los alumnos-novatos para alcanzar una alfabetización histórica, deben adquirir y aplicar herramientas fundamentales para evaluar evidencias históricas, para establecer líneas de razonamiento a la solución de problemas en el campo de la historia, y para la elaboración de narrativas como una modalidad propia y universal del pensamiento. “las narrativas son una poderosa herramienta cultural para la comprensión de la historia, si bien, como es sabido, la estructura explicativa y lógica de carácter historiográfico necesita también elementos deductivos e inductivos de gran complejidad...” (Carretero y López, 2009 p. 84)

La práctica docente para desarrollar una alfabetización histórica implica diseñar, planear, aplicar y evaluar estrategias que tengan como eje de acción los conflictos cognitivos que surgen de situaciones reales, de la contrastación versiones oficiales o cotidianas con argumentación documentada, su aclaración o resolución exige de procesos y procedimientos de construcción intelectual, a sabiendas de que los datos disponibles pueden ser contradictorios.

Según Carretero y López (2009, p. 80), parafraseando a Wineburg (1991) dicen que nuestros alumnos deben ser capaces de interrogar al texto, identificar discrepancias, buscar los motivos o propósitos, comprender las intenciones; agregan que a partir de nuestras impresiones debemos integrar estos elementos porque "En definitiva un proceso activo en el que la información relevante pase de ser las palabras y los datos recogidos en el propio texto a ser las preguntas y las reflexiones que el lector elabore a raíz del análisis del mismo"

La elaboración de las narrativas complementa este proceso, son herramientas culturales para la comprensión de la historia como asignatura escolar, necesarias para organizar el pensamiento, son maneras culturales de construir la realidad. Las narrativas pueden ser individuales cuando se refieren a ciertos sujetos o personajes y colectivas cuando hacen alusión a eventos nacionales.

El profesor de Educación Histórica requiere tener como base una estructura conceptual que facilite los procesos didácticos a partir de las representaciones sociales de los alumnos, esto es ideas, experiencias o conocimientos previos "El concepto de representación resulta fundamental porque las representaciones iniciales del discente constituyen un obstáculo que impiden que se construyan nuevos conocimientos" (Dalongeville, 2000;5) cuando estas son iguales a las del profesor y a las del libro de texto, explica que el problema de la uniformidad de las representaciones de alumnos, maestros y textos oficiales de historia, implica un serio obstáculo para el aprendizaje de nuevos saberes en el caso de que

no se cuestionen o pongan en tela de juicio, por tanto es más difícil que los maestros propicien el análisis crítico de los alumnos, dado que comparten las mismas representaciones sociales.

En este sentido las representaciones sociales significan un pilar importante para la confrontación de saberes, porque son las formas en que hacemos manifiesta la comprensión e interpretación del pasado, siempre condicionados por el presente, "son los conocimientos de sentido común interpretados por el maestro como un complejo entramado de conceptos personales o teorías implícitas, saberes escolares utilizados por los alumnos... constituyen un objeto de análisis muy interesante, por ser obstáculo y condición del aprendizaje escolar en la comprensión de la historia y las ciencias sociales" (Castorina, Barreiro y Carreño,2010:151)

Los preconceptos, explicaciones, experiencias, creencias, funcionan como los imaginarios de determinada sociedad, a la vez que son un puente entre la historia escolar y la historia cotidiana, sin embargo, como ya se comentó, también funcionan como el mayor obstáculo y a la vez como un factor esencial, no solo para reconstruir conocimientos sobre el pasado, sino también para avanzar hacia la formación de una conciencia histórica.

Por tanto al profesor corresponde crear situaciones reales, con problemas cognitivos que propicien la manifestación y el análisis de las representaciones sociales de los estudiantes, organizar la interacción social del grupo en distintas formas (individual, pequeños grupos y plenaria), movilizar los materiales o fuentes primarias y secundarias, para que los estudiantes sean capaces de buscar, seleccionar, cuestionar y confrontar sus propias representaciones, así como destruir y reconstruir nuevas representaciones.

Esta forma de trabajo exige que el maestro propicie procesos de investigación didáctica que permita a los alumnos desarrollar una visión crítica para construir sus propias explicaciones, es decir su propia realidad, sin tener que estancarse en sus representaciones sociales y al poner en juego herramientas conceptuales y

metodológicas, supone para los alumnos un encuentro con los enigmas, lo insólito o lo extraño para dar paso a los conflictos socio-cognitivos, Dalongeville (2000,12) advierte que “No creemos que la situación problema o, mejor dicho, la investigación que pretende despertar pueda confundirse con la del historiador-investigador pero si creemos que se necesita que se ponga en práctica un enfoque más coherente con lo que se piensa de la ciencia histórica, así como también opinamos que es bueno que se lleven a cabo procesos cognitivos más ricos que los que se dan en una situación de transmisión oral”

En la práctica, las consideraciones de las representaciones sociales de los alumnos constituyen referencias importantes, porque han permitido confrontar información con los libros de texto, de alguna manera, los periódicos de épocas, cartas, circulares, o convenios han servido para derrumbar mitos de personajes históricos, o bien, de entender que los acontecimientos nacionales o locales tienen múltiples explicaciones, así como también, aclarar o profundizar en contenidos temáticos importantes.

Para los futuros profesores de educación primaria es una exigencia el dominio de contenidos historiográficos, localizados en fuentes de información, distintas a los libros de texto, ya que esta situación garantiza la diferencia de perspectivas, para promover contradicciones en los niños que tengan como resultado desarrollar procesos de reflexión, criticidad y autonomía, que favorezcan un pensamiento histórico.

Algunas evidencias didácticas

Es importante mencionar que estas se reflejan en dos espacios formativos: en las aulas de la Escuela Normal y en las escuelas primarias, universos de prácticas escolares de las distintas generaciones de la Licenciatura de Educación primaria.

Así mismo algunos egresados han elaborado su documento de titulación con temas relacionados con este enfoque. Estas

se refieren a la asesoría para la elaboración de los documentos de titulación, según el plan 2012, con la opción de informe de prácticas profesionales.

Los temas elegidos por los alumnos, de acuerdo a las problemáticas detectadas en los grupos de las escuelas primarias, se refieren básicamente al desarrollo de las competencias que estipulan los programas de estudio de la educación primaria, por ejemplo:

- La relevancia Histórica: apertura para el desarrollo de la conciencia histórica en los alumnos de quinto grado de educación primaria.
- El desarrollo del pensamiento histórico, a través del acercamiento a fuentes históricas primarias en sexto grado.
- El manejo de la información histórica para el desarrollo del pensamiento histórico en alumnos de quinto grado.
- El desarrollo de la conciencia histórica en los alumnos de un quinto grado de educación primaria.

Cada informe tuvo como base la elaboración, aplicación y evaluación de una propuesta didáctica, cuyo sustento teórico metodológico fue el enfoque de la educación histórica.

CONCLUSIONES

Los propósitos planteados al inicio no solo se lograron en su totalidad, sino se ampliaron porque la diversidad de formas de trabajo, la temática, las referencias bibliográficas, fueron muy actualizadas, los proyectos de investigación programados también llegaron a buen fin, el rescate de archivos histórico normalistas fue un buen número; sobre todo la conformación de una comunidad de educación histórica, con resultados muy concretos en los 3 programas de estudio, de los planes de estudio 2012 para todas las licenciaturas de formación inicial.

También se puede expresar que el proceso de formación en el que se participó, se logró no solo reflexionar profundamente en las formas de enseñanza en la escuela primaria y en la escuela normal, también fue muy importante visualizar la construcción del conocimiento histórico con sus múltiples dificultades, además de la exigencia de la aplicación de procedimientos y herramientas intelectuales distintos que aseguren la rigurosidad de los hechos y procesos históricos.

En consecuencia la aproximación de los normalistas, a los acervos archivísticos y el desarrollo de habilidades cognitivas propician la comprensión epistemológica del conocimiento histórico, para identificar sus principales dificultades y problemáticas para enseñar la historia en las aulas de educación primaria, así como también a detectar las de los niños para aprender historia.

La innovación es un camino difícil de recorrer, a cada momento se encuentran distintos obstáculos, retos y desafíos, sin embargo, los resultados favorables por mínimos que sean marcan la diferencia. Uno de los retos profesionales determinantes a enfrentar lo constituyen las certezas académicas que dan confort y comodidad a la práctica docente, y aprender que los factores en contra o experiencias negativas se pueden convertir en oportunidades de transformación.

FUENTES DE CONSULTA

Arteaga, B. y Camargo, S. (2012) Un modelo de Cognición Histórica: conceptos de primer y segundo orden. SEP, México

Carretero, M. y Castorina, J. (2010) La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades. Paidós, Buenos Aires.

Carretero, Mario R. y Cesar López R. (2009) Historia y Epistemología de las Ciencias, Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. Universidad de Madrid. Madrid

Dalongeville, A. (2000) Noción y práctica de la situación problema en Historia. Lycée Claudel. Ottawa.

Díaz Barriga, F. (2006) Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. 1ª. Ed.: Mc Graw-Hill Interamericana. México

SEP (2013) Licenciatura en educación primaria. Plan de estudios 2012. Programa del curso de Educación histórica en el aula, tercer semestre. México.

SEP (2009) Programa Nacional de Desarrollo Profesional para el Personal Docente de Historia de las Instituciones Formadoras de Docentes. DGESPE, México

SEP (2009) Primer Encuentro Nacional para el Desarrollo Profesional del Personal Académico que imparte Historia en las Instituciones Formadoras de Docentes. DGESPE, México.

CONOCE TU CIUDAD

Castañeda Peralta Francisco Javier, Origel de la Cruz Omar Octavio, Bravo Albarrán Luis Enrique. Escuela Normal Superior de Querétaro

RESUMEN

A través del análisis de la formación de una ciudad a partir de un cambio provocado por una necesidad a causa de los intereses que la sociedad tiene, se ve reflejada en la forma en la que un ciudadano se identifica como un sujeto histórico, aquel que de manera directa o indirecta va creando un cambio en su entorno. De esta manera, en el presente documento se muestran los resultados de un estudio en donde se analiza de qué manera un estudiante de secundaria percibe su realidad, a través hechos que impactaron en la historia de su ciudad, en este caso, desde la fundación de Santiago de Querétaro, en donde el alumno se identifique como un sujeto histórico y al mismo tiempo desarrolle una conciencia histórica.

Palabras clave: empatía histórica, cambio y permanencia, conciencia histórica, sujeto histórico.

INTRODUCCIÓN

La relación pasado presente, quizá, es el objetivo más vital dentro de la enseñanza de la historia, así como, la justificación de la misma existencia de la materia. Es importante que

el alumnado logre comprender esta relación entre los procesos del pasado y los procesos del presente para que comprendan cómo es que esos procesos han ido formando su propia historia y la de la sociedad donde vivimos. Por lo tanto, en la actividad realizada consideramos necesario destacar el objetivo ya mencionado en un tema tan complejo como lo es la transición entre el periodo prehispánico y el período colonial; por eso, en esta actividad decidimos utilizar un mapa y una maqueta de la ciudad de Querétaro de la época de los años formativos de la Nueva España que es lo que hoy conocen como el centro histórico de la ciudad en la que viven y, que a partir de esto, con elementos de su presente, logren identificar elementos del pasado, y entonces cumplir con el objetivo planteado que más adelante trataremos a profundidad.

Así mismo este objetivo viene acompañado con otros como el que el alumno logre ver que es parte de una sociedad y que vive y se relaciona con ella, la cual va cambiando desde una visión tan simple como en la misma forma de construir o de distribuir espacios y observar que no es la misma que hace tres siglos. Con esto también pretendemos que el alumno logre identificar cómo ha ido cambiando la sociedad en ese aspecto. A esto en el ámbito de la enseñanza de la historia se le conoce como cambio y continuidad, y es el objetivo principal de este proyecto, que los alumnos identifiquen esos cambios y continuidades que se presentan en el primer cuadro del centro histórico de su ciudad.

Esta actividad se llevó a cabo en tres grupos de secundaria, dos en la Secundaria Técnica Número 22 "Martín González Vázquez" y el otro en la Secundaria General Número 2 "Mariano Escobedo", en las siguientes líneas se expondrán los resultados que obtuvimos de dicha actividad y nuestras conclusiones.

La importancia de que los alumnos logren comprender e identificar esa relación que existe en el pasado-futuro puede ser tan importante para entonces poder generar una conciencia y pensamiento histórico en los alumnos de secundaria y al mismo tiempo ver que ellos son parte de esa sociedad que va cambiando y asumirse como sujetos históricos.

La realidad que percibimos y conocemos cambia a través del tiempo, en ocasiones más rápida, a veces más lenta. Al mismo tiempo notamos que bajo el cambio hay algo que permanece.

Socialmente las cosas no son las mismas que hace un siglo, ni siquiera hablar que hace una década. El mundo cambia y es necesario adaptarse, de modo que sin cambiar una sociedad no puede subsistir. El problema reside en qué es lo que debe cambiar y qué es lo que debe permanecer. El problema social es solamente un aspecto de uno mucho más amplio, de orden cultural que afecta la manera de vivir de las personas y el cómo se percibe la realidad en la que se vive, como, por ejemplo; los cambios políticos, desde la transición de un territorio virreinal, a un gobierno imperialista, a un presidente liberal, a un gobernador olvidado al punto de transformar la forma de vivir de las personas.

Si pensamos en nuestra ciudad, cabría la pregunta de qué es lo que debemos cambiar, pero ciertamente no es menos importante responde a la pregunta sobre qué es lo que debemos conservar. Podríamos cambiar tanto que perderíamos las características positivas, virtudes, de las que participamos, pero que en ocasiones no llevamos a cabo, y la manera en la que los alumnos la perviven, son altamente olvidados.

Establecer los límites precisos del cambio y de la permanencia en todos lo que vemos y en donde vivimos, sería una tarea ardua en la que seguramente se fracasaría, sin embargo, el analizar la manera en la que ellos, como alumnos, se identifican o se ubican se puede establecer una convivencia que permita construir mejor un panorama de lo que viven.

A través de desarrollar la conciencia histórica, el alumno podrá identificar las nociones útiles a la hora de analizar los procesos de historización del presente, así como también su relación tanto con el pasado para la formación de un nuevo futuro.

A partir de esto, el análisis, así como la formación para provocar un desarrollo de pensamiento histórico, se podrá detonar en el

alumnado de una serie de instrumentos de análisis, ya sea lo que conocemos como fuentes primarias y secundarias, en donde a partir de la comprensión o de interpretación se le permita abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia visión de lo ocurrido a partir de lo analizado.

Una vez provocado el desarrollo de la conciencia, así como la formación de un pensamiento histórico, al hacer una relación de procesos del pasado y el presente, al alumno se le facilitara que identifique la interacción del flujo del tiempo, en donde el presente es el tiempo que estamos viviendo y –por lo tanto- es el tiempo desde el que estudiamos el pasado. De esta manera, poder ayudar al alumno a que identifique los intereses, tanto suyos como los de la sociedad, así como las preocupaciones del presente y el cómo influyen en la forma de ver el pasado.

Como tal, el hacer uso de los elementos antes mencionados, nos ayudará a que el alumno al final pueda identificar y comprender cambios y continuidades, y primordialmente en los cambios que ha sufrido la ciudad a causa de intereses políticos y sociales, y la manera en la que ha influido en la construcción de su forma de vivir y de percibir la ciudad de Querétaro como un lugar histórico y asumirse como sujetos históricos, aquellos como un ente social que es capaz de transformar su realidad y con ello generar historia, provocar un cambio, así como también resguardar los intereses de la misma sociedad, de acuerdo a su beneficio.

Los conceptos en los que nos basamos para hacer esta investigación ya han sido trabajados por el Dr. Siddharta Camargo y la Dra. Belinda Arteaga en el artículo titulado “Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios 2012 para la formación de los maestros en educación básica” (2014), en el cual se trabajan los conceptos de primer y segundo orden o pensamiento histórico, en este mismo artículo se menciona que según las investigaciones, enseñar historia de manera tradicionalista trae muchas carencias Al momento de enseñanza como el hecho de borrar de la existencia ciertos hechos o sucesos principalmente de las micro historias (Arteaga y Camargo, 2014).

De igual manera se habla de los debates de no superar la rígida historia de Estado y poner en tela de juicio ciertas verdades, esto con el fin de conseguir que el alumno logre reflexionar.

Asimismo, en este artículo citan conceptos importantes como lo son la conciencia y el pensamiento histórico, los debates que ha habido sobre estos, y que desarrollarlos en los estudiantes es uno de los objetivos de la enseñanza de la historia. Al momento de enseñar en el aula, siguiendo esta postura, la enseñanza de la historia debe ser abordada con mucho rigor y profundidad. (Arteaga y Camargo, 2014).

También se busca que el alumno vea que el presente no es obra de la casualidad, sino que va más allá y es algo mucho más complejo de lo que parece. Cabe resaltar que no se trata de dejar de lado el conocimiento sobre los procesos sino más bien de analizarlos a profundidad (Arteaga y Camargo, 2014).

Nuestra propuesta busca relacionar el pensamiento histórico con el concepto de cambio y continuidad, donde el alumno sea capaz de comprender los hechos del pasado, comprender el contexto y así, de alguna manera, logre identificar esos cambios (en este caso en su ciudad) y las continuidades o permanencias que aún se presentan en el entorno en el que viven y se desarrollan.

Educación Histórica

Cuando hablamos de Educación Histórica nos referimos a la enseñanza de la historia en el aula enfocada a ciertos objetivos que se quieren lograr con la misma, esto pretende que el alumno logre desarrollar ciertas habilidades y aptitudes con la historia a través del conocimiento y la reflexión del mismo, lo que quiere decir que el conocimiento sea significativo y no sólo se quede dentro de las cuatro paredes del aula sino que vaya más allá para que el alumno le pueda dar un sentido identitario y de transformación, y entender que forma parte de una sociedad que va en transformación a través de los años y que mediante esta historia logre relacionar los sucesos del pasado con su presente para entonces ser consciente

de que todos esos procesos han influido de una u otra manera en su vida, y lograr así la construcción de lo que denominamos conciencia histórica. Para crear una conciencia histórica el docente debe brindar al alumno una serie de herramientas (fuentes primarias y secundarias) para el análisis y la interpretación para que puedan construir su propia representación del pasado.

En esta propuesta buscamos retomar algunos conceptos de la educación histórica como lo son la conciencia, pensamiento, la relación pasado- presente y la transformación, esto a partir de una actividad que pretende demostrar cómo es que la ciudad en la que vive el alumno (Querétaro) se construyó a partir de ciertas normas que se han ido modificando junto con la ciudad. Para que así, el estudiante logre observar cómo es que varios elementos de aquel momento permanecen o han cambiado y se vuelva consciente de cómo esos procesos del pasado afectan en su presente para así generar esa conciencia y sentido identitario que es el objetivo principal de la enseñanza de la historia, además de generar un criterio y un pensamiento crítico, analítico y reflexivo para la construcción de un aprendizaje significativo que vaya más allá del aula de clases.

Los conceptos de primer orden pueden referir a aquellos conceptos y significados convencionales utilizados en la investigación y enseñanza de la historia. Los conceptos de segundo orden refieren a “las herramientas de comprensión de la historia como una disciplina o forma de conocimiento específica [...] estos conceptos le dan forma a lo que hacemos en historia” (Lee y Ashby, 2000)

Los cambios y permanencias, es un concepto de segundo orden y este puede estar relacionado con los elementos ya mencionados que estudia la historia cultural, como ha cambiado la sociedad a partir de la memoria colectiva de la fundación de su ciudad y la comprensión y que elementos en sus costumbres y tradiciones han cambiado a través de los años y cuales han permanecido con el paso de generaciones hasta la actualidad.

En este trabajo nuestros conceptos de segundo orden fueron:

- Cambio y permanencia
- Empatía histórica

Historia Cultural

La historia cultural se define como una corriente historiográfica que estudia la historia de una sociedad y su cultura popular a partir de la memoria colectiva, esta corriente parte del saber y los recuerdos de una sociedad en específico. A partir de ésta podemos analizar históricamente costumbres, tradiciones, ir incluso más allá y estudiar la historia a partir de formas de pensar, formas de hablar o de moverse estudiando todas estas microhistorias y conocer su desarrollo y transformación a través de los años.

Sistematización de la experiencia

La secuencia didáctica que fue utilizada para poder hacer análisis del tema se realizó en tres grupos repartidos en 2 secundarias del municipio de Querétaro, la Secundaria Técnica No. 22 y la General No. 2. Para poder realizar esta actividad, el material didáctico que se utilizó consistía en una maqueta a escala de la Ciudad de Querétaro de la época de la colonial, a partir de mapas y planos de 1600 a 1700, en donde se pueden identificar la dimensión de los edificios, tanto los de índole religioso como los que tienen función de vivienda así como también para llevar a cabo tratos de índole comercial, de igual manera en el modelo a escala se puede identificar la forma en la que está diseñada, en donde se ve la separación para aquellos pobladores indígenas, mestizos y para las castas españolas que llegaron a la ciudad. También se hizo uno de los documentos las “Leyes de indias” de 1600 en sus primeros capítulos, en donde se proclamaba por orden del rey de España, la manera en la que se tenía que hacer el nuevo trazo para las ciudades de la Nueva España, tomando en cuenta siempre

los intereses económicos en primer plano. Desde las ciudades fundadas en el centro de lo que conocemos hoy como México, aquellas urbes de índole política y religiosa, así como también económica y comercial.

A partir del uso de estas fuentes primarias, se tenía como meta crear en el alumno un cambio en la concepción de su entorno, que se identificara como un sujeto histórico y que se provocara dentro de sí una conciencia histórica. A continuación, se mostrarán los resultados obtenidos en las dos secundarias mencionada anteriormente, cabe recalcar que la ubicación de las mismas es distante entre sí, ya que una se encuentra relativamente más cerca del centro histórico que la otra, así como también las clases sociales y los intereses de las mismas colonias difieren entre sí.

Caso uno: la aplicación de esta propuesta en el Grupo 3ºH en la Secundaria Técnica No. 22 en el turno vespertino no fue tan satisfactoria como lo esperábamos, el grupo fue muy apático, realmente la mayoría estaba muy desinteresado en la clase y muy pocos alumnos realmente desarrollaron una conciencia histórica y comprendieron e identificaron los cambios y continuidades. Por filas pasaron a apreciar la maqueta y al término de la apreciación de la misma se juntaron en equipos con unas impresiones de algunas pinturas para crear una lluvia de ideas. Algunos grupos participaron mencionando los cambios que apreciaban entre Mesoamérica y la Nueva España, y algunas continuidades que se presentaban en su entorno mencionando lo que es el Centro Histórico de la Ciudad de Querétaro y para finalizar la sesión realizaron un dibujo individual con la lluvia de ideas y algunas otras que ellos tuvieran. Los resultados dados por los dibujos no fueron tan satisfactorios, unos reflejaban un cambio de Mesoamérica a la actualidad y no específicamente en la Nueva España mostrando en casi su totalidad la falta de interés por parte de los alumnos sobre la clase y también podemos deducir dos hipótesis respecto a esto, que la manera en que se dio la clase no fue tan buena o definitivamente la historia no les gusta.

Caso 2: al aplicar la propuesta didáctica en el grupo de 3ºK de la Secundaria Técnica No. 22 en el turno vespertino, los resultados obtenidos no fueron tan gratificantes como se tenían esperado, ya que al momento de hacer un análisis de los trabajos realizados por los alumnos el 35% del total fueron capaces de identificar los cambios, así como también las afectaciones que repercutieron para la formación de la ciudad como la conocemos hoy en día a partir de los conocimientos previos que ellos tenían. Al realizar una comparación con su entorno, así como hacer uso de la maqueta de la ciudad de Querétaro, tuvo un mejor resultado, ya que, al observar los cambios, lograron tener una mejor percepción del espacio, así como las dimensiones físicas que ocupaba cada uno de los espacios en el centro histórico y las repercusiones que hubo a causa del uso que se les daba a los mismo. Los resultados fueron mejorando a partir de ubicarnos en un tiempo histórico, ya que ellos a partir de esto, fueron capaces de identificar el tipo de sociedad a la que se hacía referencia.

Caso 3: este caso se aplicó en un grupo 3ºD en la Secundaria General No. 2 "Mariano Escobedo", ubicada en Avenida Corregidora. Debido a una situación fortuita la maqueta tuvo que ser sustituida por mapas impresos de Querétaro en la época colonial, más específicamente de uno de los primeros mapas de la Muy noble y muy leal Ciudad de Santiago de Querétaro, con este mapa se les pedía a los alumnos que mediante su participación construyeran un cuadro comparativo sobre cambios y permanencias comparando ese mapa entregado a ellos con cómo luce Querétaro a comparación de la mencionada "Muy Noble y Muy Leal Ciudad de Santiago de Querétaro" regida con las normas de España durante el siglo XVI y que observaran elementos que prevalecen hasta hoy, así como edificaciones de las cuales aún tenemos en la zona del centro principalmente, donde aún se puede observar mucho del estilo y la arquitectura colonial y que sirve bastante para también compararlo con otras zonas de la ciudad que se han construido más recientemente y ya no están sujetas a las leyes de hace quinientos años.

El grupo se mostró bastante dispuesto y participativo, hubo aportes de la mayoría de los alumnos los cuales lograban identificar los cambios y continuidades ya mencionados. Dado la participación de los alumnos consideramos que se logró el objetivo de que observaran tanto el cómo los procesos del pasado prevalecen hasta nuestros días y afectan en nuestra vida cotidiana desde los detalles y gestos más mínimos, hasta la forma en la que está construida y se levantó nuestra ciudad. También se pudo identificar cómo la forma de pensar de la sociedad ha ido cambiando junto con la misma, así consiguiendo el objetivo planteado al principio de este texto demostrando que la actividad en este grupo fue funcional y es viable para aplicarla no solamente en el tema de la conquista y de los primeros años de la Nueva España sino también en más temas dentro de la historia de México y de la historia universal, aunque cabe resaltar que con la primera es más fácil ya que son elementos con los que están identificados como lo es la ciudad en la que viven y observan a diario.

CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos en las dos instituciones, la Escuela Sec. Gral. No. 2 “Mariano Escobedo” y la Escuela Sec. Tec. No. 22 “Martín González Vásquez”, nos podemos dar cuenta que la planeación, así como el planteamiento de los materiales didácticos, dieron un resultado aceptable ya que a partir de los trabajos o evidencias de cada una de las actividades realizadas por los alumnos se ven reflejados conceptos de segundo orden, que como ciudadanos de Querétaro, identifican en relación a un cambio y permanencia dentro de la misma ciudad, y que esto a su vez se ve reflejado en su interacción en la relación e influencia de su forma de vivir, ya sea de manera directa o indirecta.

A pesar de que obtuvimos parte de los objetivos que planteamos, cabe mencionar que a consecuencia del tiempo no se logró ver en su totalidad los conceptos de segundo orden como lo teníamos planeado, ya que se dio solo una pequeña fracción de la información en relación con lo que significaba cada uno, así como lo que

implicaba trabajar con los jóvenes para obtener un resultado más contundente. Sin embargo, a pesar de esto, así como la ubicación de las mismas escuelas y los intereses de cada uno de los sectores de la población en la que residen los jóvenes, muestran un interés en lo que fue y es hoy en día el centro histórico, así como también su transformación que ha tenido y se ve reflejado un interés en conocer la misma ciudad mediante las visitas que ellos mismos comentan durante nuestras estancias en las escuelas como en los trabajos mostrados.

Dentro de las problemáticas que existen, así como las áreas de oportunidad que se debemos trabajar como docentes en historia es crear una empatía histórica en los jóvenes sin crear anacronismos, así como también sin crear juicios de valor que puedan afectar la formación de una conciencia histórica.

Para poder lograr que el alumno se visualice como un sujeto histórico, tenemos que trabajar en la cuestión de la formación de una identidad, una característica que él pueda identificar que lo diferencia de los demás estados, que entienda que un “mexicano queretano” no es lo mismo que un “mexicano yucateco” o un “mexicano tamaulipeco”, que pueda sentir un “sentimiento a su lugar de origen” sin formar juicios de valor, sino que entienda el porqué del proceso histórico así como el contexto en el que se llevaron a cabo los cambios que sufre la ciudad, desde una fundación mítica hasta el cambio urbano para la transformación del paisaje en el que a causa de los intereses que se presentan a favor o deterioro de una sociedad.

Quedan muchas áreas de oportunidad en las que, nosotros como docentes de historia tenemos que trabajar, sin importar los “intereses políticos” que se imponen en la educación, así como también la organización para la formación de un plan de estudio adecuado a la nueva comunidad estudiantil, nunca olvidemos que estamos para el mejoramiento de una nueva sociedad.

REFERENCIA

Arteaga, Belinda; Camargo, Siddharta 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, vol. 6, núm. 13, septiembre-diciembre, 2014, pp. 110-140

Burke, p. (1997). Orígenes de la historia cultural. En Formas de historia cultural. España; Alianza editorial.

Programa del curso "Educación histórica en el aula" de la Licenciatura en Educación Primaria (2012).

LAS CONCEPCIONES DE LOS FUTUROS EDUCADORES EN TORNO A LA EDUCACIÓN HISTÓRICA EN EL NIVEL PREESCOLAR

Autoras: Mtra. Martha Sánchez Tablas, Mtra. Teresa Peña Rodríguez

RESUMEN

En el siguiente trabajo, se presenta una experiencia educativa, la cual surgió a partir del reconocimiento de una realidad normalista, que posibilita la reflexión de la educación histórica en la formación docente de los estudiantes de 4to y 5to semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, en el marco del Plan y Programas de Estudio 2012. En esa dinámica se reflexionó: ¿Qué papel juega la educación histórica en la formación docente de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar?, ¿Cuál es la experiencia académica de los estudiantes en relación con la historia como objeto de aprendizaje?, ¿Cuáles son sus concepciones respecto a la educación histórica?; para ello, se consideraron dos líneas de análisis: la propuesta curricular del Plan de Estudio 2012 respecto a la educación histórica y las concepciones, experiencias y prácticas docentes generadas a partir de los cursos: “Educación histórica en el aula” y “Educación histórica en diversos contextos”. Considerando referidas líneas, se hace una revisión documental del concepto: educación histórica, como instrumento de investigación que permitieron sistematizar lo vivido, se emplearon entrevistas y observaciones participativas aplicadas a 26 estudiantes normalistas durante los ciclos escolares 2018-2019 y 2019 - 2020.

Palabras clave: educación histórica, formación de formadores, educación preescolar.

La historia desde el Plan de Estudio 2012.

Como punto central de este documento resulta ineludible revisar la propuesta de educación histórica, dentro de los Planes y Programas de estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar 2012, en ese sentido, dentro de la malla curricular, se reconocen tres espacios académicos: "Historia de la Educación en México", "Educación Histórica en el aula" y "Educación Histórica en diversos contextos". En lo que corresponde al primer curso, el cual se imparte en el primer semestre de la Licenciatura que nos ocupa, tiene como propósito fundamental que el estudiante normalista reflexione sobre la historia y su sentido; que se aproxime al pasado y presente educativo, pero desde un enfoque reflexivo y crítico; es decir, no se asigna un temario preestablecido y desde este primer curso, se define a la historia de la educación como:

"... un campo especializado de la historia que, como toda disciplina científica, se encuentra en permanente construcción y puede ser debatida y cuestionada, por lo que ni tiene una función de adoctrinamiento, ni parte de una versión única o acabada fundada en verdades absolutas" (SEP, Educación histórica en el aula, cuarto semestre, Plan de Estudio 2012., 2012).

Desde la referida conceptualización, se visualiza a la historia como una disciplina "viva", dialéctica, en constante reconstrucción y abierta a debates, se deja entrever que la historia enseñada como verdades absolutas no debería tener lugar en las aulas normalistas, la historia que debería presenciarse debe ser aquella que posibilita la discusión y la reflexión de lo pasado, aquella que permite la problematización de lo que fue registrado; es decir, la historia debe posibilitar la comprensión y la investigación, no debe ser aprendida de manera irracional, sino reconstruida desde una mirada crítica y activa.

En lo que corresponde al curso Educación Histórica en el aula, que se cursa en el cuarto semestre, se plantean preguntas interesantes, para suscitar la reflexión con los jóvenes normalistas, tales como:

¿Se debe enseñar historia en la Educación Básica?, ¿Con qué fines?, ¿Qué historia enseñar? En este espacio curricular, los estudiantes reflexionan la importancia que tiene la historia en la vida cotidiana, en la formación de un ser humano crítico; analizan la relevancia de potenciar la formación de un pensamiento histórico en sus estudiantes y en función de ello se les dota de herramientas para que diseñen situaciones didácticas basadas en aportaciones históricas, (SEP, 2012).

En lo que toca al tercer espacio de la malla curricular, "Educación histórica en diversos contextos", se propone que los estudiantes normalistas reconozcan que los alumnos son poseedores de una cultura histórica, que visualicen las diversas oportunidades para desarrollar la conciencia y el pensamiento histórico en sus estudiantes y reconozcan los sitios y documentos históricos como fuentes de aprendizaje, (SEP, 2012).

Como se puede apreciar, el Plan de Estudios 2012, en sus respectivos espacios curriculares, hace una propuesta interesante en relación a la educación histórica, la plantea como un proceso en el cual los estudiantes, deben comprender, reflexionar y reconstruir algunos hechos históricos, mismos que son seleccionados según sus intereses; la educación histórica permitirá el reconocimiento de conceptos históricos que les posibilitarán a los futuros docentes aprender a pensar históricamente, pues el pensamiento histórico no se da de manera natural, sino mediante ejercicios de abstracción.

Propuesta del Plan de estudio 2012 respecto a la enseñanza y aprendizaje de la historia.

La historia que se propone desde el Plan de estudios 2012, pretende que el estudiante normalista se adentre en procesos de problematización de lo pasado, aprenda a investigar los hechos que oficialmente son registrados, analice las relaciones generadas en un tiempo histórico; comprenda "un proceso social a la luz del tiempo histórico y no con tareas mecánicas, como la memorización de fechas y nombres" (Arteaga & Camargo, 2014) Lo anterior

posibilita formar un individuo con un desarrollo de sus emociones óptimas para interesarse por lo que sustenta su realidad, apreciar los triunfos y las batallas no ganadas que han fortalecido lo vivido, valorar la lucha ideológica para ser un pueblo con un pensamiento libre con el propósito de construir un pensamiento autónomo y crítico.

“La tarea de la educación histórica es promover la 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 & Camargo, 2014), su propósito central es enseñar a pensar y no a acumular datos, números, nombres que fácilmente se olvidan; enseñar a reconocer que el mundo es dialéctico, en palabras de Bauman, Z (2011), el mundo nunca ha sido estático o establecido, es una realidad modificable que día a día se va formando. La tarea central de la educación histórica es enseñar a reconocer que el presente no es azaroso, que no hay verdades establecidas, la historia enseña a mirar con ojos críticos las realidades cotidianas.

Como se puede observar, el Plan de estudios 2012, en sus respectivos espacios curriculares, pretende desarrollar el pensamiento histórico que busca que “los alumnos reconozcan que el presente no es fortuito, casual, ni producto de la evolución natural de la especie humana, sino que es el resultado 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 (Arteaga & Camargo, 2014). Pero también, se reconoce la propuesta que se centra en la enseñanza de la historia; por lo tanto, los futuros formadores tendrán que visualizar que el desarrollo del pensamiento histórico es un trayecto integral que inicia en el preescolar, por ello deben elaborar herramientas didácticas para diseñar experiencias de aprendizaje innovadoras basadas en las aportaciones de la educación histórica (SEP, 2012).

La concepción de los estudiantes normalistas respecto al aprendizaje de contenidos históricos.

Una vez que se reconoce la propuesta de los Planes y Programas de estudio 2012, referentes a la educación histórica, se analiza la experiencia educativa que se desarrolló a partir de los cursos: “Educación histórica en el aula” y “Educación histórica en diversos contextos”, en el abordaje de los contenidos de citadas asignaturas se reconoció que la historia como objeto de estudio, era concebida por un número significativo de estudiantes como un contenido aburrido y sin sentido, ese primer acercamiento generó cuestionamientos, dudas y planteamientos que nos llevaron a indagar las concepciones que los estudiantes normalistas en formación tienen al respecto.

Fue así, que a partir de una entrevista exploratoria aplicada a 26 estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, durante el ciclo escolar 2018-2019 se identificaron las concepciones respecto al aprendizaje de contenidos históricos, se reconoció que un 76% de los entrevistados consideró importante el estudio de la historia; no obstante, un 63% opinaron que su aprendizaje era aburrido, tal situación nos inquietó y nos llevó a indagar ¿por qué la historia es considerada una asignatura “aburrida”? En ese sentido, se aplicó una encuesta a la misma muestra en estudio y se reconoce que los motivos se centran principalmente en la falta de estrategias didácticas para su abordaje, la constante memorización de datos, fechas y personajes ha llevado a que se le perciba como un contenido aislado y fragmentado, sin sentido y sin relación con la vida real; los resultados arrojados evidencian que un 64% de los estudiantes entrevistados consideran que las estrategias que sus docentes emplearon para enseñarles historia no fueron las adecuadas, contrario a un 36%.

Así mismo, manifestaron que los contenidos históricos revisados a lo largo de su educación básica han sido olvidados, pues un

92% expresó tener pocos conocimientos construidos respecto a la historia. Tal situación pone en evidencia la enseñanza tradicional bajo la cual se han abordado contenidos históricos; la historia ha sido memorizada mas no reflexionada, ha sido leída mas no comprendida y por ello ha sido olvidada.

Que los estudiantes normalistas, futuros docentes de la educación básica tengan pocos conocimientos históricos y les parezca una asignatura aburrida, inquieta; ya que quien no conoce sus raíces, no se identifica con su pueblo, no reflexiona el pasado; será un docente fácilmente manipulado y controlado. La historia no es memorizar datos y fechas, es una herramienta de conocimiento que permite al hombre cuestionar los motivos políticos y las desigualdades sociales, de manera que se oriente hacia una sociedad más justa y democrática; el docente con una conciencia histórica es un ser autosuficiente y responsable, que construye estrategias para enfrentar las demandas de este mundo en permanente cambio e incertidumbre.

474

La historia contribuye a la formación de seres críticos, capaces de superar el carácter alienante de la cotidianidad, de cuestionar la expresión espontánea que provoca pasividad en el mundo, el conocimiento de la historia abre la posibilidad de dejar de lado la acción mecanicista y burocrática en la que nos inscribe la sociedad capitalista. Ante tal reconocimiento, se expresa como sustancial que el docente de educación básica sea capaz de leer el mundo con ojos críticos para entenderlo, recrearlo, disfrutarlo y modificar la percepción ingenua que tenemos los seres humanos en las relaciones con él; y para ello, la historia juega un papel central, pues permite entender la realidad no como un hecho dado, sino como algo que está siendo y en el cual somos partícipes y forjadores de nuestra propia historia.

Considerando lo anterior y en el acompañamiento que hemos dado a nuestros estudiantes en sus prácticas pedagógicas, se intentó modificar las concepciones recabadas respecto a la historia, pues en la entrevista exploratoria aplicada, la definieron

como una asignatura “aburrida” fue por ello que atendiendo a los planteamientos de los cursos “Educación Histórica en el aula” y “Educación Histórica en diversos Contextos”, se hizo una propuesta educativa, a fin de que los estudiantes logran los siguientes propósitos:

- 1.- Construir conocimientos y conceptos (de primer y segundo orden) que permitan la reflexión de hechos históricos.
- 2.- Reconocer la importancia de favorecer el desarrollo histórico en el nivel preescolar.
- 3.- Valorar la importancia que tienen los museos, sitios históricos y arqueológicos como oportunidades de aprendizaje.
- 4.- Diseñar herramientas pedagógicas y estrategias didácticas a fin de desarrollar experiencias de aprendizaje innovadoras basadas en las aportaciones de la educación histórica.

Propuesta educativa que impacta en el proceso de aprendizaje y de enseñanza de la historia.

Bajo esos propósitos, se centró la propuesta educativa que se desarrolló en los citados espacios curriculares, se acotó la muestra de estudio a 26 estudiantes los cuales fueron atendidos durante el IV y V semestre, durante los ciclos escolares 2018-2019 y 2019-2020; en el acompañamiento pedagógico, se recabaron relatos, entrevistas abiertas y observaciones que posibilitaron entender la forma en que los estudiantes modificaron sus concepciones.

A partir de los cursos, los estudiantes reconocieron los recientes debates teóricos sobre la historia como disciplina científica, ello posibilitó que entendieran que el pensamiento histórico es un proceso que debe iniciarse a trabajar desde el nivel preescolar. Así mismo, conceptualizaron el término conciencia histórica, valorándolo como un proceso teórico de reflexión sobre el pasado, que posibilita la interrelación entre el pasado y el presente, para abrir relaciones con el futuro (Rüsen, 2007 citado en Plá, 2017 p. 4).

Con la pretensión de diseñar proyectos históricos, los estudiantes normalistas realizaron lecturas críticas y debatieron sobre los complejos procesos que permite a los infantes la construcción de conocimientos históricos, efectuaron una visita guiada a la Zona arqueológica de Cholula, Puebla y Xochicalco, Morelos, conocieron los museos de la ruta Zapata, se documentaron sobre las culturas prehispánicas y el Gral. Emiliano Zapata, ello impactó en dos sentidos: en su formación histórica como proceso de aprendizaje y en su formación histórica como proceso de enseñanza.

Los estudiantes, valoraron a los museos como espacios de enseñanza y aprendizaje, lograron establecer una conexión significativa con los sitios históricos visitados, muchos de los futuros docentes, desconocían los lugares, hechos y motivos que generaron los sucesos históricos; no obstante, durante y posterior a la visita se mostraron motivados y entusiasmados por saber más al respecto. Las visitas guiadas fueron significativas para orientar el diseño de estrategias didácticas que aplicaron con sus grupos de nivel preescolar.

Las experiencias de visita guiada permitieron a los estudiantes normalistas ampliar el panorama de diseño de estrategias didácticas, pues al reconocer los vestigios históricos construyeron posibilidades para desarrollar propuestas innovadoras con los niños en sus escuelas de práctica (jardines de niños), tomando en cuenta la diversidad de contextos donde realizaron sus intervenciones educativas (Estado de Morelos). Las propuestas que diseñaron y llevaron a la práctica fueron con grupos de 2o. y 3o. de preescolar, con quienes trabajaron temas relacionados con las civilizaciones mexicas, aztecas y mayas, trabajaron la historia de: los juguetes, la rueda, guerreros prehispánicos, desarrollaron talleres de herbolaria, comida prehispánica y danzas.

Después de que los estudiantes aplicaron y reflexionaron la puesta en marcha de sus situaciones didácticas, se aplicó una segunda encuesta a fin de reconocer la manera en que sus concepciones respecto a la educación histórica se habían modificado. En ese

sentido, se reconoció que un 66.7% considera el aprendizaje de la historia como interesante, un 29.2% como necesaria y un 4.2% como motivante. Así mismo, conciben necesario la educación histórica en su formación profesional, entre los principales argumentos que destacan, refieren: "para saber por qué existimos", "para poder entender el presente", "para construir un pensamiento reflexivo y crítico".

Como otro hallazgo relevante se reconoció que, a diferencia de la primera encuesta, en esta segunda, los estudiantes citan como necesario implementar la historia desde el nivel preescolar 87.5%; sin embargo, un 4.2% refiere que debe comenzarse en el nivel primaria y 8.3% en el nivel inicial.

Los resultados obtenidos a partir de la puesta en marcha de referidos proyectos históricos fueron interesantes, los jóvenes reconocieron que a los infantes les gusta indagar sobre su pasado, que son capaces de desarrollar un pensamiento histórico, de empatizar con personajes, además de que la educación histórica invita a la formulación de preguntas e hipótesis, que da pie al cuestionamiento, al debate y a la formulación de conclusiones propias; se dieron cuenta que el trabajo de contenidos históricos en el aula posibilita prácticas innovadoras, permite otra manera de encarar la docencia; se miraron como sujetos en el hacer y no como objetos de racionalidades burocratizadas.

Con base en los resultados derivados de ambas encuestas, se reconoce que los estudiantes normalistas modificaron sus concepciones respecto a la finalidad de la historia; en este segundo instrumento consideran: un 79.2% que radica en la formación de ciudadanos críticos, un 16.7% para ampliar la cultura general y un 4.2% para acrecentar los valores morales. Los estudiantes normalistas han dejado de concebir a la historia como una asignatura aburrida y sin operatividad en la vida diaria.

Se reconoce que la educación histórica en el terreno de la formación de docentes constituye un campo fértil desde el cual

es posible debatir supuestos y hallazgos. Las prácticas docentes, los conceptos y contenidos implicados en el abordaje de la disciplina “educación histórica” son una fuente de análisis que poco se ha explorado, resulta un espacio de interés para efectuar investigaciones y documentar las prácticas pedagógicas de los estudiantes normalistas, así como de los procesos formativos se viven al respecto.

REFERENCIAS

Arteaga, B., & Camargo, S. (22 de noviembre de 2013.). Educación Histórica una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria. Obtenido de COMIE.: www.comie.org.mx

476 Arteaga, B., & Camargo, S. (2014). Educación Histórica una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el Plan de Estudios 2012, para la formación de maestros de Educación Básica. *Tempo e Argumento*, 110-140.

Bauman, Z. (2011). *La globalización consecuencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Plá, S. (15 de octubre de 2017). XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí 2017. Obtenido de XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí 2017: www.comie.org.mx

SEP. (2012). *Educación histórica en diversos contextos, quinto semestre, Plan de Estudio 2012*. México: SEP.

SEP. (2012). *Educación histórica en el aula, cuarto semestre, Plan de Estudio 2012*. México: SEP.

MÉTODOS EMPLEADOS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN UN GRUPO DE 4º GRADO DE EDUCACIÓN BÁSICA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ALUMNOS

Autores: Pérez Gutiérrez Dahinca Guadalupe y Lizeth Domínguez Palacios

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es analizar desde la perspectiva de los alumnos, las metodologías tradicionales e innovadoras en educación primaria en Hermosillo, Sonora a través de una encuesta aplicada a los alumnos de 4º de la primaria Migdelina Gil Samaniego.

En la actualidad se hace mucho énfasis en eliminar los métodos tradicionales, sin embargo, los resultados que se arrojan mediante el estudio de las respuestas de los alumnos de 4º, muestra una realidad contraria ya que se sigue utilizando el método tradicional basado en el plantear a los alumnos actividades relacionadas con la elaboración de resúmenes, cuestionarios, fotocopias, lecturas, entre otras estrategias.

En los resultados obtenidos en la aplicación de las encuestas en los alumnos, se ve reflejado el descontento de los educandos sobre las estrategias que los docentes emplean en las clases de historia, basadas principalmente en la memorización y repetición, sin embargo ¿será posible que la memorización y repetición sean la forma más adecuada de enseñanza?, y de ser así, entonces, ¿será adecuado el papel que desarrolla el alumno?, como oyente a quien en la mayoría de los casos no se le permite expresarse.

Palabras claves: Métodos de enseñanza tradicional, Métodos de enseñanza innovadora, Enseñanza.

INTRODUCCIÓN

En la última década ha surgido una preocupación acerca de los métodos de enseñanza tradicionales basados fundamentalmente en la transmisión y recepción de conocimientos, cayendo en ocasiones en el desarrollo de estrategias basadas en la memorización y repetición; o en el diseño de productos escritos que implican la organización de la información, como lo son los resúmenes y cuestionarios.

La sociedad actual demanda, la mejora en la calidad de la enseñanza, desarrollando la capacidad de adaptación a los cambios, así como la formación de ambientes significativos diferentes a los métodos tradicionalistas ya mencionados. En donde el alumno emplee habilidades reflexivas, analíticas y críticas.

El conocimiento histórico es necesario para crear ciudadanos responsables, críticos y participativos. Esa idea contrasta con la visión tradicional, aún presente en muchos centros escolares, de la historia como materia destinada a formar el espíritu patriótico de los ciudadanos (Carretero, 2011). De ahí el dominio absoluto de la visión liberal-positivista del conocimiento histórico, desde un enfoque basado en la memoria colectiva, y que se desarrolla a través de programas enciclopédicos que se basan en la memorización de fechas, personajes y acontecimientos.

Ante este escenario el objetivo de este trabajo es mostrar cuál es la perspectiva que tiene el alumno sobre los métodos que emplea el docente en clase de historia, para atender la necesidad de modificar y mejorar los métodos utilizados en la enseñanza de la historia.

Fundamentación teórica

A lo largo de la historia han ido apareciendo numerosos métodos de enseñanza. Para comprender la situación actual de las metodologías, es necesario retroceder a los orígenes, mostrando de esta forma cómo han ido evolucionando a lo largo del tiempo. Surgiendo así lo que actualmente conocemos como modelo de enseñanza tradicional y el modelo de enseñanza alternativo o innovador.

El modelo de enseñanza tradicional, también conocido como la Escuela tradicionalista, se distingue por la notable diferencia de los roles entre el alumno y el profesor. En este tipo de sistema educativo el alumno es un receptor pasivo de la información, mientras que todo el peso del proceso educativo recae en el profesor, el cual debe ser un experto en la materia.

Las principales características de este método de enseñanza, las cuales se mantienen similares en la actualidad, las describe Ceballos (2004) en los siguientes puntos:

- Magistrocentrismo: considera al maestro la clave del éxito de la educación, ya que es el que organiza y elabora la materia que los alumnos han de aprender. El maestro se considera un modelo a seguir, y la obediencia, la disciplina y la elaboración de las actividades que él dispone llevan al desarrollo de las virtudes de los alumnos.
- Enciclopedismo: todo está programado y organizado con antelación. El manual escolar es el único documento de aprendizaje que se le permite consultar al alumno y todo lo que se busque fuera de éste puede llevarle a la distracción y la confusión.

- Verbalismo y pasividad: se utiliza el mismo método de enseñanza en los alumnos por igual y destaca la utilización del aprendizaje mediante la repetición por parte de los niños de lo expuesto por el maestro. (p.1)

Este modelo se sigue apreciando aún en el siglo XXI, a pesar que desde los inicios del siglo XX comienza a surgir el modelo de enseñanza innovadora o la Nueva escuela, cobrando una importancia cada vez mayor, tanto en la investigación psicológica como en la práctica educativa, que ha venido a convertir el aprender a aprender en una de las metas fundamentales de cualquier proyecto educativo (Pozo y Monereo, 1999).

Desde la perspectiva de este método, la enseñanza debe estar basada en metodologías que atiendan los ambientes en el que los niños aprenden, mediante el uso de instrumentos, materiales y procedimientos didácticos modificados a las necesidades del grupo, para que ayuden al alumno en su proceso de formación, fomentando el desarrollo de la creatividad, la reflexión y el pensamiento crítico y analítico.

Sin embargo, en ocasiones no basta con la implementación de estrategias dinámicas, ya que en ocasiones es necesario realizar adaptaciones en ellas para atender las necesidades de los alumnos. Díaz (2002) nos hace mención sobre la aproximación impuesta, la cual consiste en realizar modificaciones o arreglos en el contenido o estructura del material de aprendizaje, todo esto con la finalidad de que el alumnado aprenda. Por lo tanto, las estrategias de enseñanza que se implementen tienen que ser procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos.

METODOLOGÍA

En presente análisis forma parte de un proyecto de titulación de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora, en el área de la enseñanza de historia. Los instrumentos elaborados se irán aplicando en diversos momentos en la elaboración de la tesis.

La investigación se elaboró mediante un proceso de diseño de evaluación diagnóstica, compuesto por diversos indicadores, con la finalidad de reconocer la perspectiva de los alumnos; además de analizar los diferentes modelos y estrategias utilizadas para el desarrollo de una clase de historia de cuarto grado referente a los métodos de enseñanza de la historia. La recopilación de los datos se realizó entrevistando a 30 alumnos de la educación primaria de Hermosillo, Sonora.

Debido a la naturaleza del objeto de estudio, fue preciso adoptar un diseño metodológico con un enfoque cualitativo, sin embargo, fue posible rescatar diversos campos semánticos con un enfoque cuantitativo. Por lo tanto, la combinación de estos enfoques genera propuestas y estrategias de acción. La combinación de dichos enfoques en un mismo estudio se presenta, como una de las estrategias para profundizar en temas educativos.

Como primer objetivo de la encuesta aplicada, fue el conocer un contexto determinado para una exploración inicial, para así partir de los primeros resultados de indagación sobre el tema de estudio y su incidencia en la enseñanza (Albert, 2006). Por ello se elaboró un instrumento tipo encuesta, para la recopilación de ítems necesarios para indagar sobre la perspectiva de los métodos de enseñanza por parte del alumno.

Análisis de resultados

Mediante el análisis de los cuestionamientos planteados a los alumnos de cuarto grado, se observaron las diferentes perspectivas sobre los métodos y estrategias de enseñanza de la historia. A continuación, se presentan tres gráficas con la recopilación de la información.

En la **Fig. 1**, se aprecia los resultados obtenidos por el grupo constituido por los alumnos 4º, de la Escuela Primaria Migdelina Gil Samaniego de Hermosillo, Sonora, referente a las estrategias que utilizan los docentes de acuerdo a su perspectiva.

De forma vertical (eje y) se observan las diferentes estrategias que el docente emplea en las clases de historia, mientras que de forma horizontal (eje x) refleja la cantidad de alumnos que coincide en la estrategia. Es necesario aclarar que los alumnos tenían la libertad de plantear en el cuestionario una o más respuestas.

Como primera estrategia, la fotocopia, 5 alumnos coinciden en que es una actividad usada con regularidad; también se observa en la utilización del cuestionario; 7 alumnos en los trabajos escritos y lecturas; la mayor incidencia se encuentra en la implementación de videos como estrategia para abordar una clase de historia; mientras que las actividades menos usadas son aquellas que se relacionan con una enseñanza más dinámica e innovadora, como las dinámicas mediante el juego, los trabajos artísticos y los productos orales reflejan su falta de uso por parte del docente para el desarrollo de sus clases.



Fig. 1. Resultados obtenidos de la interrogante ¿Con qué estrategias te han enseñado historia?

En la **Fig. 2**, se observan los resultados al plantear a los alumnos la pregunta ¿Qué cambiarías en la forma que te enseñan historia?, englobando las respuestas para sintetizar los resultados en dos puntos mostrados en la gráfica.

En el primer punto se analizaron las estrategias tradicionalistas con un 62.5% a favor para modificar este método de enseñanza. En este apartado se abarcaron estrategias como la exposición

narrativa cronológica mediante el dominio de la clase por parte del profesor, el uso continuo del libro de historia, la fotocopias, encuestas, resumen, en trabajo continuo individual por parte del alumno, conceptos y fechas difíciles de comprender, así como la memorización excesiva de contenidos, entre otros puntos.

Este tipo de método hace que el aprendizaje de los niños sea aburrido en la mayoría de los casos. Para Martínez, Souto y Beltrán (2006) la razón de este descontento es por la monotonía y la falta de la diversidad de los procesos de enseñanza y la carencia de expresión. Estas apreciaciones de aburrimiento están asociadas con metodologías articuladas en torno a la lectura y todas las ya mencionadas en el párrafo anterior. Esta situación puede llevar a provocar ausencia y falta de participación de los alumnos.

En el segundo apartado de la gráfica con un 37.5% de aceptación, los alumnos muestran su conformidad hacia las estrategias tradicionalistas. Sería interesante indagar este punto, para conocer porqué alumnos siguen prefiriendo este método en su enseñanza aún en la actualidad.

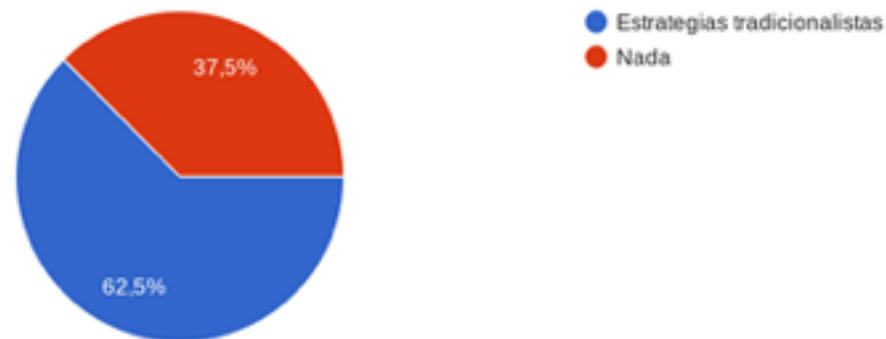


Fig. 2. Representación y comparación del análisis sobre los cambios que los alumnos realizaría al método y estrategias empleados por el docente para la enseñanza de la historia.

Por último, en la **Fig.3**, presenta los puntajes obtenidos al cuestionar a los alumnos sobre los métodos de enseñanza que les gustaría que usaran sus docentes para dar las clases de historia. Los resultados obtenidos fueron los siguientes: con un 66.5%

estrategias innovadoras que el docente puede emplear con la intención de facilitar el aprendizaje significativo de los alumnos en la asignatura de historia. Las principales estrategias de enseñanza son las realizadas en colaboración, es una estrategia de organización grupal que compromete a los alumnos a trabajar de forma conjunta para alcanzar metas comunes. Esta forma de trabajo busca que los alumnos participen convirtiéndose en protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje y en la toma de decisiones. Mediante esta dinámica de interacción de los participantes se aprovecha su diversidad, sus estilos para aprender, los distintos conocimientos, su cultura, conocimientos previos, entre otros.

Otras de las actividades que podemos utilizar para implementar en la clase son las líneas de tiempo, cuadros comparativos, documentales, visitas a museos o a zonas arqueológicas, obras literarias, juegos de simulación, cronologías ilustradas, videos, maquetas, periódicos históricos, imágenes, entre otras.

Por otra parte, están las estrategias individuales; consisten en las actividades que cada estudiante realiza por sí solo y es la forma de trabajo que la mayoría de secuencias de enseñanza/aprendizaje plantea en uno u otro momento. Dentro de estas estrategias se pueden emplear actividades como la elaboración de organizadores gráficos, memoramas, análisis de periódicos, pintura, esculturas, etc., son actividades bastante sencillas y cada alumno las puede realizar sin más ayuda que la motivación para llevarlas a cabo. Las estrategias mencionadas anteriormente se engloban o se encuentran dentro de los siguientes modelos de las nuevas tendencias son: investigación dirigida, aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje por indagación y la enseñanza de las ciencias y las nuevas tecnologías. (Torres, 2010).

Por último, con un 33.33% se observa la inclinación de los alumnos hacia la tendencia de la impartición de sus clases mediante actividades tradicionalistas relacionadas con la elaboración de

resúmenes, encuestas, fotocopias, lecturas continuas y clases basadas principalmente en la exposición magistral por parte del docente y se sigue planteando la interrogante ¿a qué se deberá que los alumnos prefieran ese método?

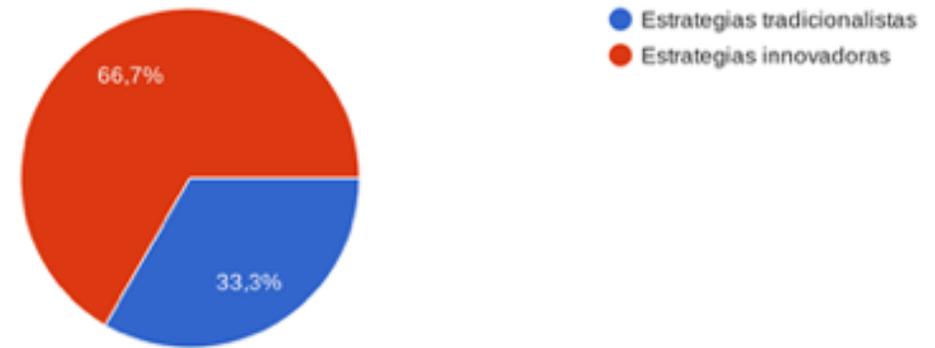


Fig. 3. Representación de la preferencia de las estrategias que los alumnos prefieren para su enseñanza, en la asignatura de historia.

En cuestiones generales se puede observar la inclinación de los alumnos en los métodos de enseñanza que se emplean en sus clases de historia.

Es importante el uso de materiales de apoyo, la adecuada presentación de contenidos y la orientación del grupo que despierte el interés de los alumnos, para evitar caer en la rutina o en la repetición de modelos rígidos que desmotivan y cansan a los alumnos y al maestro. Mediante este análisis, se pretende rescatar y valorar el trabajo en grupo, las experiencias que se pueden transmitir, técnicas y actividades, para garantizar un aprendizaje significativo y favorecer la iniciativa, creatividad y espíritu crítico y reflexivo de los educandos.

Es necesario tener en cuenta las estrategias, los procedimientos y los recursos que el docente emplea, ya que se deben de optimizar, para auxiliarse en la creación de ambientes de aprendizaje que favorezcan la enseñanza de la historia, brindando experiencias de aprendizaje para que la historia cobre vida y significado en los alumnos.

Es decir, enseñar historia en forma significativa es necesario partir de estrategias y del uso de recursos que permitan acercar a los alumnos al conocimiento histórico a través del manejo del tiempo convencional, para dar paso al tiempo histórico; con el fin de desarrollar su pensamiento histórico es conveniente plantearles cuestiones que les sean cotidianas. (Dirección General de Desarrollo Curricular, 2011, p.120). Con la finalidad de atender lo que se plantea en el logro esperado de la educación primaria en La Nueva Escuela Mexicana, relacionada con el desarrollo de alumnos con un sentido de pertenencia en su comunidad y a México, mediante el conocimiento de la historia, como un factor que une y da identidad al individuo. Aunado al punto anterior, el Programa de estudios 2011 de 4° tiene como propósitos el desarrollar en los alumnos la identificación de las relaciones de secuencia, cambio y continuidad y multicausalidad para ubicar temporal y espacialmente los principales hechos y procesos históricos del lugar donde viven, del país y del mundo; así como la selección y análisis de diversas fuentes de información histórica; la identificación de elementos comunes de las sociedades del pasado y del presente para fortalecer su identidad y conocer y cuidar el patrimonio natural y cultural; por último la realización de acciones para favorecer una convivencia democrática en la escuela y comunidad.

CONCLUSIONES

Tras la elaboración de esta investigación, podemos percibir que la forma de impartir las clases de historia necesita ciertos cambios acordes con las necesidades demandadas por la sociedad y principalmente de los niños. Mediante la recopilación, hemos encontrado un gran interés por parte de los estudiantes para cambiar la forma en la que se imparten sus clases de historia, resaltando el descontento en las estrategias basadas en la memorización de conocimientos y cátedras extensivas de temas o conceptos que consideran difíciles de comprender.

En consecuencia, a lo expuesto la Dirección General de Desarrollo Curricular (2011) afirmar:

Es necesario brindar experiencias de aprendizaje para que la historia cobre vida y significado en los alumnos es un propósito sobre el que el docente debe reflexionar al momento de seleccionar las estrategias de trabajo, las cuales se conciben como el conjunto de decisiones programadas para que los niños y jóvenes adquieran determinados conocimientos o bien desarrollen habilidades y actitudes. En una estrategia están involucrados procedimientos y acciones que permiten concretar una tarea particular de aprendizaje, que está en función del número de acciones o pasos implicados para su realización, y de la estabilidad en el orden de estos pasos y del tipo de meta a la que van dirigidos. (p.119)

A partir de lo expuesto, para atender la insatisfacción de los alumnos de 4° en clase de historia, se plantea, como una posible solución, la aplicación de estrategias integradas a los métodos de la enseñanza de la historia: los métodos de Aprendizaje Basado en Problemas, Método de Estudio de Casos y Aprendizaje Cooperativo, orientados a la formación de competencias, por ejemplo, que escriban su historia de vida, en la que vayan involucrando tanto acontecimientos de su vida personal como de lo que acontece en su ciudad; rescatar fuentes orales como mitos, leyendas y tradiciones que permiten recuperar los testimonios, el uso de las TIC. Hacer uso de estrategias que favorezcan comprender el tiempo y el espacio históricos como, las líneas del tiempo y esquemas cronológicos, estas son solo algunas de la amplia gama de estrategias que se pueden utilizar. Respecto al diseño de las líneas del tiempo, es conveniente no dejarlo solo como un artículo decorativo que es necesario realizar, sino apoyar a los estudiantes a que realmente hagan un análisis de las causas y consecuencias entre los eventos que se van mostrando en la cronología exhibida en la línea del tiempo.

Establecer la vinculación de diferentes asignaturas con el fin de desarrollar el pensamiento histórico como es el caso de los contenidos de español al abordar el análisis de mitos y leyendas, mismos que se pueden retomar y analizar históricamente. Esto

con la intención de conocer aspectos de la cotidianidad y de las formas de vida anteriores; sirve también para el conocimiento de aprendizajes destacados de la comunidad, entre otros.

Sin duda, la escuela actual demanda nuevos métodos y estrategias para atender los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos y así dejar a un lado el desarrollo de sesiones de enseñanza aprendizaje de carácter tradicional, donde las tareas son aburridas, los alumnos se sienten muy limitados en su participación en la construcción del conocimiento, estando muy lejos de lograr aprendizajes significativos, para los cuales las estrategias metodológicas son factores determinantes en la consolidación de sus competencias. Por lo ya expuesto estos son algunos de los problemas que se observan en los alumnos en la enseñanza aprendizaje de la historia, trayendo como consecuencia la apatía y el poco entusiasmo, por la escasa participación e interacción en los procesos de aprendizaje, y la falta de adaptación del profesor al desarrollar una clase de historia.

Sin embargo, de nada sirve la implementación de estrategias innovadoras, si se sigue empleando como instrumentos de evaluación un examen o cualquier instrumento basado en la memorización de hechos, por lo tanto el "criterio básico de la evaluación debe ser su integración al conjunto del trabajo escolar, es decir ser considerada como una parte de un todo que es el acto educativo completo" (Martínez, Souto y Beltrán, 2005).

De acuerdo a Martínez *et. al.* (2005) uno de los problemas más serios en lo que se encuentra la enseñanza de la historia es la relación entre los objetivos, las actividades y la evaluación, ya que planteamos los objetivos respecto a las actitudes enfocados en una medición cuantitativa, dejando a un lado la cualitativa.

Por otra parte, las actividades que desarrollamos en los salones se basan principalmente en el cumplimiento de las mismas y no se da

una reflexión o análisis por parte del alumno. Por último, en muchas ocasiones las evaluaciones que se utilizan para medir el nivel de aprendizaje del alumno se basan en reflejar un número, dejando a un lado la evaluación significativa, en la que las calificaciones o notas correspondan con los aprendizajes reales de los alumnos.

Para atender esta problemática, podemos partir de una serie de interrogantes que nos ayudarán a desarrollar y ejecutar adecuadamente la evaluación, por ejemplo: ¿Cuándo voy a evaluar?, ¿qué voy a evaluar?, ¿por qué quiero evaluar? y ¿cómo voy a evaluar?. Ahora bien, la incorporación de materiales dinámicos en la evaluación puede llegar a aportar una mayor diversidad de instrumentos, con criterios más dinámicos.

Para terminar, es necesario tener en cuenta al momento de realizar las estrategias los estilos de aprendizaje de los alumnos, ya que de esto dependerá la forma en la que se elaborará la actividad, atendiendo los contenidos culturales y las capacidades cognitivas. Las estrategias didácticas se definen, a su vez, en función de las estrategias de aprendizaje que se quieren desarrollar y potenciar en el alumnado, por lo que es preciso tener en cuenta sus estilos de aprendizaje

Los estilos de aprendizaje se han convertido en elementos de gran importancia para favorecer una enseñanza de calidad. Se considera hecho que el conocer la predominancia de los estilos de aprendizaje que tienen los alumnos con los que se trabaja es fundamental para adaptar las metodologías docentes a las características que presentan los mismos, y así contribuir a elevar sus niveles de rendimiento educativo. Tampoco se puede olvidar que contribuyen a desarrollar tanto el "aprender a aprender" como el aspecto emocional del alumnado. Por lo tanto los estilos de aprendizaje deben atender las características del individuo, expresadas a través de la interacción de la conducta de alguien y la personalidad cuando realiza una tarea de aprendizaje.

REFERENCIAS

Albert, María José (2006), *La investigación educativa. Claves teóricas*, Madrid, McGraw Hill.

Díaz Barriga, F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Recuperado de <http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/4/4/d1/p1/2.%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>

Dirección General de Desarrollo Curricular (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (Primera edición). México.

Gutiérrez, E. (2014). *Las metodologías tradicionales de la enseñanza desde la perspectiva de los familiares y docentes del Colegio Andolina* (tesis de pregrado). Universidad Internacional de la Rioja Facultad de Educación, Estepona, España. Recuperado de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2236/Campos-Gutierrez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Martínez, V., Souto, G., y Beltrán, J. (2005). *Los profesores de historia y la enseñanza de la historia en España*. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos. (5). Universidad de Barcelona. Barcelona, España

Ossanna, E., Bargellini, E., & Laurino, E. (1994). *El Material didáctico en la enseñanza de la Historia* (4ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Librería "El Ateneo" Editorial.

Pozo, J. I. & Monereo, C. (Eds.). (1999). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid, España: Santillana/Aula XXI.

Torres, S. (2010, 05 de marzo). *La enseñanza tradicional de las ciencias versus las nuevas tendencias*. División de Educología del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE). Recuperado de <https://www.redalyc.org/p>

PERSPECTIVA DE ALUMNOS Y MAESTROS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN QUINTO GRADO

Autoras: Lizeth Domínguez Palacios y Dahinca Guadalupe Pérez Gutiérrez.

Resumen: Se analizan las perspectivas de los docentes y de los alumnos de quinto grado sobre los métodos de enseñanza y aprendizaje de la Historia mediante encuestas y análisis de resultados.

Según los resultados obtenidos, los alumnos prefieren el uso de estrategias innovadoras, además de que tienen poco interés por la materia de Historia, pero sí por la historia en general. También se demostró que en algunas ocasiones los antecedentes de los docentes influyen para que la enseñanza y, por consecuencia, el aprendizaje de la Historia sea de una manera tradicional o innovadora, según sea el caso. Esto nos deja el cuestionamiento sobre ¿cuál es el mejor método para la enseñanza de esta asignatura? ¿se pueden mezclar las estrategias innovadoras y tradicionalistas a la par? ¿qué características se deben tener en cuenta al momento de plantear las estrategias?

Palabras clave: educación, Historia, enseñanza, alumnos, docentes.

INTRODUCCIÓN

El presente texto es un avance de un trabajo de titulación de la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profesor Jesús Manuel Bustamante Mungarro” la cual tiene como objetivo ofrecer una perspectiva analítica acerca de lo que los niños piensan y sienten sobre la enseñanza de la historia y como los docentes influyen en ello. Para esto se tomarán en cuenta las opiniones de los alumnos y maestros de quinto grado, así como la fundamentación de algunos autores que hablan acerca de la metodología en la enseñanza y aprendizaje de la Historia.

En la educación primaria es común que se prioricen ciertas materias por la carga curricular que estas tienen, se da mucho en el caso de las materias como Español, Matemáticas y Ciencias Naturales. Esto deja a todo el cúmulo de materias sobrantes a la tentativa de si se imparten o no, incluso llegando a prescindir de algunas de ellas (en el caso de Educación Artística).

Es por ello que cuando se enseñan estas materias sobrantes, la clase suele reducirse a leer el tema y hacer un trabajo escrito, ya sea resumen, mapa conceptual, cuestionario, etc. Esto ¿qué nos deja? Muchos temas dados a medias, que terminan siendo aburridos tanto para los docentes como para los alumnos y un aprendizaje carente de significado e incluso de comprensión de los temas.

Esta problemática, como ya se mencionó, muchas veces es causada por el priorizar otras materias, sin embargo, no es la única razón. Es bien sabido que un docente enseña mejor la materia que más le gusta, si te gustan los números, das excelentes clases de matemáticas, si te gusta la biología das buenas clases de Ciencias Naturales y ¿qué pasa con las demás materias? En el caso de la historia, la mayoría de las personas tuvieron experiencias como las ya señaladas, pasar la clase con la dinámica: libro, producto, examen, repitiéndose como un bucle sin fin. Es, en mayor medida, la razón por la que los maestros de hoy en día no les ponen tanto

empeño a las clases de Historia, porque enseñan según como lo aprendieron y no buscan el innovar en los contenidos de los temas o estrategias a implementar.

La enseñanza de la historia ha sido tema de conversación en todas las generaciones, están quienes apoyan el hecho de que se deba impartir la materia y piensan que es necesario que los alumnos memoricen las fechas y sucesos que ocurrieron tanto en la historia de su país como la historia global. Esto es a causa del pensamiento tradicionalista y los objetivos poco claros que se tienen de la asignatura, además de la poca información que viene planteada en los libros de texto. Por otro lado, se encuentran los docentes que buscan siempre innovar en los estilos de aprendizaje, se preocupan por tener diferentes perspectivas de la historia y por hacer que los alumnos analicen los sucesos acontecidos para que puedan crear su propia opinión acerca de ellos.

FUNDAMENTACIÓN

La asignatura de Historia fue adherida a la escuela buscando solucionar el carente sentido de identidad de los ciudadanos europeos a mitad del siglo XIX. Esto causado por las crecientes guerras y desunión de las personas obligadas a tomar partido ya sea por los liberales o conservadores. Fue justamente el gobierno liberal el que implementó la idea logrando que los habitantes volvieran a sentir ese amor por la patria correspondiente y por ende se sintieran orgullosos de ella. Esta idea es adoptada posteriormente por algunas naciones como México, pensando que era y es la mejor manera de que los niños, niñas y adolescentes se sienta parte del lugar donde viven y conozcan los sucesos que hicieron que puedan tener la comunidad en la que se relacionan actualmente. “La Historia debe servir para comprender críticamente la propia identidad y poder contextualizarla en un mundo amplio” (Prats, 2007).

Primeramente, es necesario profundizar en el concepto de historia, Villoro (1993) menciona que “La historia responde al interés de

conocer la situación del pasado, con la función de comprender el presente". Por lo general una persona busca siempre el conocer un poco acerca de sus antecedentes, de su seno familiar, pasa lo mismo con la historia nacional, algunos individuos se interesan por investigar sobre el porqué de ciertas situaciones buscando la manera de que no se cometan los mismos errores que acontecieron anteriormente, para esto, Villoro (1993) también dice que "la historia nacería por un intento por comprender y explicar el presente acudiendo a los antecedentes". Es entonces, el medio por el cual nos conectamos con nuestras raíces y comprendemos las razones por las que las cosas son así, actualmente.

Croce citado por Villoro (1993) explica que "la historia era el acto de comprender y entender inducido por los requerimientos de la vida práctica". Complementando esto, Prats (2007) en su entrevista menciona que "La Historia reflexiona sobre el conjunto de la sociedad en tiempos pasados y pretende enseñar a comprender cuáles son las claves que están detrás de los hechos, de los fenómenos históricos, y de los procesos".

Bloch, también citado en Villoro (1993) comenta que "La historia nace quizá del ídolo de los orígenes o ídolos de los principios, es decir de la tendencia a pensar que al hallar los antecedentes temporales de un proceso, descubrimos también los fundamentos que los explica", es una perspectiva peculiar, puesto que no porque algún acontecimiento haya ocurrido "igual" antes, quiere decir que la situación que se presenta actualmente vaya a solucionarse de la misma manera y no sucede igual porque las características, los tiempos, las generaciones, los recursos e incluso las maneras de pensar son diferentes. Apoyando esto, Prats (2007) argumenta que "El estudio de la Historia no lleva a la conclusión de que todo se repite como un eterno retorno, y mucho menos que se pueda conocer por dónde van a transcurrir los acontecimientos".

En este sentido, los maestros tradicionales suelen enseñar la historia utilizando herramientas como la memorización o elaboración de trabajos escritos, llevando a los alumnos a sentarse en un escritorio

a pasar mucho de su tiempo repasando lecturas; al final, estos mismos libros solo les deja el propósito de elaborar un producto, no de aprender acerca del tema del que se hablaba. Lombardi (2000) en su trabajo sobre la enseñanza de la historia hace mención de que:

La historia que se enseña sigue siendo en lo esencial la llamada historia tradicional o "de acontecimientos" en donde prevalece lo heroico y lo individual; historia eminentemente política y anecdótica, eurocéntrica y europeísta, anclada a la vieja cronología (Edad Antigua, Edad Media, Edad Moderna y Edad Contemporánea); un tiempo histórico estructural y orgánicamente discontinuo, anclado en un pasado muerto y en donde sistemáticamente se rehúye la contemporaneidad. (p. 13)

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos decir que, si los tiempos son diferentes y existen variables que modifican los pasos a seguir o la forma de actuar, entonces los docentes tienen que darse a la tarea de cambiar todo su esquema de enseñanza para adaptarse a los nuevos estilos de aprendizaje y las nuevas estrategias que la tecnología nos brindan. Para esto Ossanna E., Bargellini E., y Laurino E., (1994) mencionan que "Todo trabajo, en cualquier aspecto de la vida escolar, debe partir del conocimiento preciso del "material humano" con el que se va a trabajar". Es por esto que es importante que los maestros de clase estén conscientes y apliquen diagnósticos de los estilos de aprendizajes para poder diseñar las clases con relación a ellos.

Por otro lado, existen aquellos docentes que se preocupan por dar una visión diferente de los temas que se van a impartir, es decir, suelen buscar diferentes versiones de la historia de manera que los alumnos puedan recurrir a diversas fuentes de información, ya sean primarias o secundarias, para que puedan consultarlas al momento de analizar la información que se presenta en la clase. Este tipo de estrategias permite que, se logre crear una perspectiva propia donde se valoren las diferentes versiones de un hecho y así se llegue a una conclusión acerca de lo acontecido.

METODOLOGÍA

Para realizar el método a través del cual analizamos las perspectivas de los alumnos y docentes acerca de la enseñanza de la historia se tomó como muestra a los alumnos de la primaria alta que corresponde a cuarto, quinto y sexto grado de primaria, seleccionando solo como muestra a los estudiantes de 5 "A", "B" y "C". Se entrevistaron a algunos estudiantes de cada grado ya que el tiempo del que se disponía para realizar la actividad era corto.

El instrumento utilizado para conocer las perspectivas fue la entrevista, esto porque se busca conocer la opinión de los entrevistados, Díaz, Torruco, Martínez y Varela (2013) mencionan que "la entrevista es más eficaz que el cuestionario porque obtiene información más completa y profunda, además presenta la posibilidad de aclarar dudas durante el proceso, asegurando respuestas más útiles".

Los cuestionamientos presentados se imprimieron en hojas blancas para luego ser llevadas a los docentes de cada grado; estos seleccionaron, al azar, a algunos estudiantes que las respondieran estando el entrevistador presente en caso de que hubiera alguna duda con el planteamiento de cada pregunta.

Se les cuestionó a los educandos acerca de qué tan grande o pequeño era su gusto por la historia, si les gustaba la materia como tal, dando por entendido si les agrada cómo se las imparte la maestra titular; con qué tipo de estrategias les gusta más trabajar y cómo les gustaría que les presentaran la clase en general.

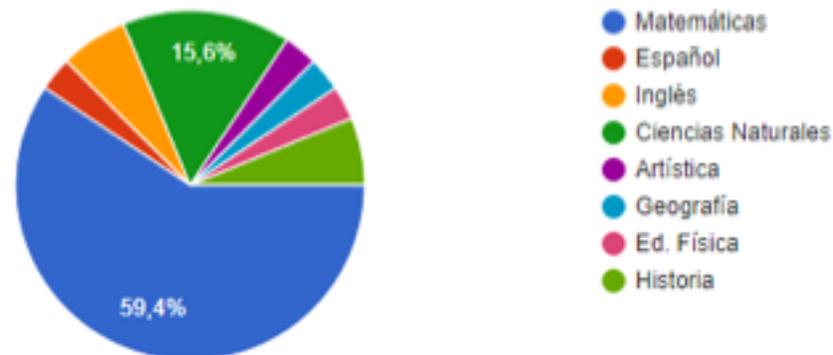
Además de los estudiantes, se les aplicó una entrevista a los docentes, con el fin de ver qué tanto influye su percepción de la historia y sus antecedentes en el proceso de enseñanza de esta materia. A ellos se les cuestionó acerca del enfoque de la historia,

que se espera al aprender historia, cuál es la mejor manera de abordar temas de historia, cómo le han enseñado historia, qué tanto les gusta la materia de historia, cómo enseñan historia y en qué medida creen que sus alumnos aprenden historia.

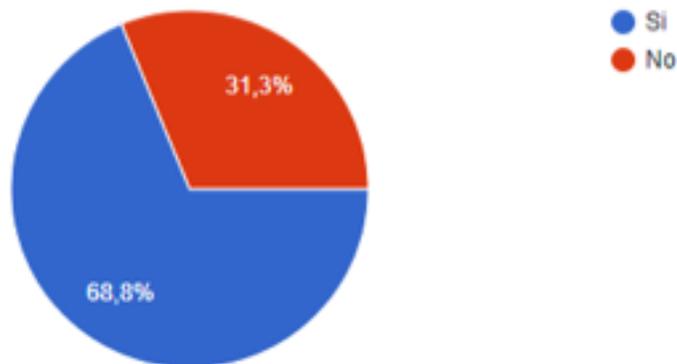
RESULTADOS

Después de aplicar los instrumentos antes mencionados se analizaron las respuestas de los alumnos dentro de las cuales había algunas de carácter cualitativo y otras de carácter cuantitativo, con esto se lograron obtener porcentajes, además de opiniones de los alumnos.

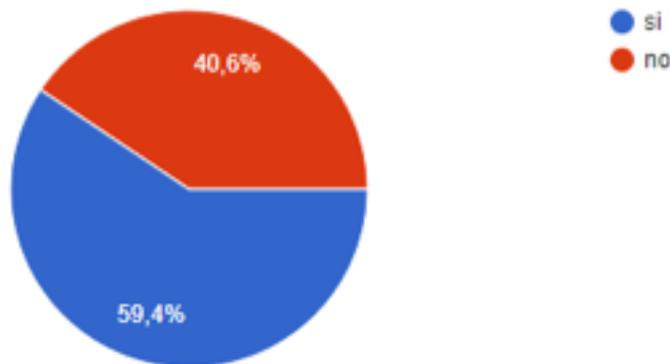
La primera pregunta ¿Cuál es su materia favorita y por qué? Arrojó que los alumnos de quinto grado, con el 59.4%, prefieren la materia de Matemáticas, con el 15.6% las ciencias naturales, dejando menor porcentaje para las asignaturas como Español, Inglés, Geografía y Artística. Fue grato saber que al menos el 6.3% de los estudiantes prefieren Historia, ya que entre las expectativas se esperaba que nadie seleccionara esa respuesta. Se les preguntó el porqué de su elección y los que escogieron la materia de mayor porcentaje mencionaron que les gustaba ya que representaban retos y se hacían dinámicas divertidas para impartirla.



La siguiente pregunta hablaba acerca de si les gustaba la historia como tal, ya que es importante saber si se interesan por los sucesos del pasado sin importar la materia. Gratamente, el 68.8% de los estudiantes respondió que si sentían ese interés por la historia, mientras que el 31.3% mencionó que no. Se les preguntó el por qué y las respuestas variaban entre que si porque es interesante y porque aprendes del pasado y de la historia del país. Los que respondieron que no, argumentaron que su disgusto se debía a lo irrelevante que era saber los hechos del pasado y a que era aburrido tener que aprenderlo.



La tercera pregunta era parecida a la anterior, solo que se hacía la aclaración de que en este caso se hablaba de la materia de Historia. En este caso el 59.4% de los estudiantes dijeron que si les gustaba la materia, ellos argumentaron que era porque les enseñaban acerca de los acontecimientos pasados con estrategias nuevas y buenas. El 40.6% dijeron que no compartían ese gusto, esto porque la materia era aburrida.



En la cuarta pregunta se planteó el tipo de estrategias con las que se les presenta la materia de Historia en la cual la mayoría coincidió con que se les aplican trabajos como resúmenes o cuestionarios, que se les pide que lean las páginas del libro de Historia y a partir de ello se les aplicaba algún trabajo. Algunos mencionaron que a veces les proyectan videos o juegos interactivos donde tienen la oportunidad de expresar sus ideas de una manera más fácil. También les indicaron hacer obras teatrales donde representaron algún tema que venía en los libros de Historia.

Por último, se cuestionó el cómo les gustaría que les enseñaran historia, ellos respondieron que quieren más actividades dinámicas, demostraciones de teatro, juegos y que se les deje hacer actividades fuera del aula de clases. Esto enfatizando que quieren más métodos innovadores relacionados a sus estilos de aprendizaje.

En general, las respuestas fueron como se esperaban, hay poco interés de la materia debido a que las maneras en las que se dan las clases son tradicionales y poco innovadoras, al realizar las preguntas a los docentes se comenzó cuestionando acerca del enfoque de la asignatura de Historia, después se preguntó acerca de qué se espera lograr de los alumnos, ellas mencionaron que los niños deben aprender historia ubicándolos en el tiempo histórico y el espacio identificando acontecimientos relevantes, además de que comprendan la historia, sus causas y consecuencias.

Cuando se les planteó cuál es la mejor manera de abordar los temas de Historia hubo diversas opiniones, algunas comentan que es mejor con relatos y videos, mientras que otras con la lectura comentada, exposiciones y representaciones de los hechos. También se cuestionó acerca de cuáles métodos utilizan, entre ellos mencionaron los mismos de la pregunta anterior añadiendo el uso de cuestionarios y la lluvia de ideas. Se aclaró que dos de las tres maestras obtuvieron los aprendizajes de la historia por medio del método tradicionalista mientras que la otra, que era recién egresada, aprendió por medio de dinámicas innovadoras.

Por último, se les preguntó en qué medida creen que sus alumnos aprenden, en esta cuestión se obtuvieron dos respuestas; por un lado, una de ellas menciona que a pesar de sus intentos por lograr que los alumnos adquieran los conocimientos a través de las actividades (tradicionales e innovadoras) no lograba retener el conocimiento por mucho tiempo ya que al final solo les servía para contestar el examen, el caso de otra maestra, las estrategias (innovadoras y tradicionales) le funcionaron a la perfección en el sentido de lograr que comprendan los hechos y los errores que cometieron sin la necesidad de recordar las fechas exactas sino ubicándolos por periodos y memorizando solo los años en los que ocurrieron.

Ella menciona que se debe, en gran medida, a poder encontrar el balance entre lo tradicional y lo innovador, ya que los educandos necesitan ubicarse en el tiempo histórico, sin embargo, es muy importante que puedan analizar los hechos para formar sus propias opiniones y así llegar a comprender el tema que se esté tratando.

Se analizaron cuidadosamente cada una de las respuestas, empezando por las de los alumnos; se dejó en claro que en su mayoría han recibido una mezcla de educación tradicionalista y educación innovadora. Sus intereses van más enfocados al estudio de las Matemáticas y es comprensible, como ya se mencionó al inicio de este documento, esto puede deberse a la prioridad que se le da a la materia o al simple hecho de que los docentes disfruten más el enseñarles esa asignatura. También influye en el hecho de que Matemáticas es más práctico que Historia, es decir, en la primera ellos tienen el reto de enfrentarse a problemas que deberán resolver haciendo muchos intentos, probando diferentes caminos y aplicando distintas fórmulas; mientras que, en Historia, solamente es aprender sobre el mismo hecho histórico en mayor o menor medida según el grado en el que se encuentre.

Lo anterior se relaciona al hecho de que la mayoría de esos estudiantes, posiblemente sean kinestésicos, lo que significa que

su manera de aprender va encaminada a aspectos más prácticos, donde deban realizar actividades diversas que los mantengan ocupados en todos los sentidos. También, se hace énfasis en que la historia suele ser aburrida y esto se puede deber a que se les enseñan los hechos del pasado, pero no a comprender por qué sucedieron. Lombardi (2000) dice que “es necesario que el conocimiento del pasado se extienda no como algo ajeno y externo a nosotros mismos, sino como una toma de conciencia que nos permita ubicarnos en el proceso histórico entendido como una cadena biológico-genética-social”.

Si se les enseñara a poder situarse en otra época o bien a poder relacionar algo que ya pasó con algo que se vive actualmente, sería más fácil que ellos efectuaran su propio análisis crítico de la situación y entendieran por qué sucedió para que no vuelvan a cometer el mismo error otra vez, que al final, este es uno de los propósitos de la historia.

Sin embargo, pudo observarse que los alumnos también tienen un gusto por la historia y lo que esto representa, el hecho de tener que saber acerca de los acontecimientos pasados ya sea que lo lean en los libros o que realicen actividades más prácticas. Les atrae la idea de conocer las problemáticas que sucedieron en ocasiones pasadas y como, con los recursos que se tenían, pudieron resolverlas; sin embargo, la manera en la que se les presentan los temas carecen de atractivo para ellos.

Por otro lado, al analizar las respuestas de los docentes se puede notar que ellos, en cierta medida son parte del problema. La mayoría de los docentes entrevistados están entre los 22 y 6 años de servicio, lo que quiere decir que posiblemente a ellos, en las épocas que cursaban la primaria les tocó lo que muchos llaman “la vieja escuela” refiriéndose a aquella en la que se les dejaban lecturas que debían aprender y fechas que memorizar además de largo cuestionarios que responder solo para estudiar para un examen que al final solo delimitaba que tan buena o mala era tu memoria a corto plazo.

Es por ello que este grupo de maestros basan su enseñanza en métodos iguales a los que creen que les funcionaron, haciendo todo el aprendizaje más cuantitativo donde lo que importa en mayor medida es la calificación que obtengas y no precisamente el aprendizaje. Aun así, se observa que intentan innovar en sus estrategias para “actualizarse”. Es un tema delicado a tratar, pues, puedes aplicar estrategias diferentes, pero realmente esto no quiere decir que con ello vayan a aprender. Es claro que todas las generaciones y todos los alumnos son diferentes, por lo que se deben buscar no estrategias innovadoras sino estrategias que funcionen. Una de las docentes, casualmente la que tiene más años de servicio menciona “observo en ellos mucho interés por los temas cuando les relato los sucesos y los recuerdan con mayor facilidad”, esto se debe a que ella comprende que sus estudiantes aprenden mejor de manera auditiva, no deja de lado las actividades por escrito, ya que el programa de estudios y toda la educación regular como tal te exige que des una calificación, No obstante, le dedica tiempo a las estrategias que probó y sabe que le funcionan para lograr que los aprendizajes esperados se cumplan.

CONCLUSIÓN

En conclusión, ¿Qué se espera de la enseñanza de la historia? Todo debe comenzar por hacer que los docentes se interesen por la historia. Una de las problemáticas abordadas es que no existe la suficiente disposición para innovar o hacer los ajustes necesarios a los contenidos. Tenemos en claro que el sistema educativo no deja el suficiente tiempo para aprender sobre esta materia, pero, se debe empezar por reconocer la importancia y el impacto positivo que puede tener si se imparte de manera adecuada. Lautier (2003) citado por Pagés (2007) hace análisis sobre que:

Al presentar su propuesta de epistemología de la historia escolar, habla de las finalidades sociales de la disciplina y las clasifica explícitamente en finalidades educativas, éticas y cívicas. Estas últimas finalidades tienen su mejor concreción en la temporalidad, en la continuidad y en las relaciones pasado-presente-futuro. Es

decir, en la formación de la conciencia histórica de los jóvenes y, en consecuencia, en la educación para la ciudadanía. En sus investigaciones, Lautier ha puesto de relieve en numerosas ocasiones los problemas de aprendizaje histórico y político de los jóvenes y, en particular en el caso de la historia, el escaso valor que los jóvenes le conceden como herramienta para ubicarse e interpretar el presente. (p. 206-207)

Nuestra labor como docentes es la de comenzar creando una identidad social en los alumnos con el fin de que se apropien de su cultura, que tengan la costumbre de celebrar las diferentes fechas importantes y no porque lo marque el programa sino porque ellos se sientan parte de ese cambio. Para esto, se debe situar a los alumnos en el contexto histórico del que se está hablando, es decir, si se trata el tema de la Guerra de los Pasteles, es necesario hacer entender al alumno la necesidad que se estaba teniendo en ese entonces, hacerle sentir las características de los ciudadanos en el sentido de que sepan cómo vestía, calzaban, cómo se transportaban, dónde vivían, qué comían, etc.

Después de contextualizar al alumno, se debe presentarle las situaciones que acontecieron en esa época y no se trata de solo contarle la historia y ya, sino, comentar los antecedentes de la misma para que sepan el porqué del suceso. Una vez hecho esto, se les narra el suceso, ya sea presentado en videos o leído, de modo que ellos conozcan el relato, pero no solo limitarlos a la información de los libros, es también proveer o hacerlos buscar diferentes versiones del tema para que puedan elegir cuál va a ser su verdad. Recordemos que la historia es subjetiva y cambia dependiendo del lado del cual la veas y de cómo la interpretes por eso es importante que los alumnos desarrollen el pensamiento analítico, para que de esta forma saquen sus propias perspectivas y les quede un poco más claro el tema.

Dicho todo lo anterior, las maneras de lograr que los alumnos se interesen van a variar dependiendo de sus características, de sus estilos de aprendizaje y del propio estilo del profesor. No está mal

el implementar puras estrategias tradicionalistas, el hacerlos leer, responder cuestionarios, elaborar resúmenes y todas esas cosas, lo que no está bien es querer implementar estas actividades cuando sabes que no es lo que los alumnos necesitan ni la manera en la que va a funcionar. Aun así, no está todo escrito sobre la enseñanza de la historia, es un ejercicio de prueba y error, lo importante es nunca dejar de intentarlo, siempre seguir innovando para mejorar la práctica docente y el aprendizaje de los alumnos por igual.

Pratz (2007) menciona que:

Es importante que la Historia no sea para los escolares una verdad acabada, o una serie de datos y valoraciones que deben aprenderse de memoria. Es imprescindible que la Historia se trabaje en clase incorporando toda su coherencia interna y ofreciendo las claves para acercarse a su estructura como conocimiento científico del pasado. Es más interesante que los alumnos comprendan cómo podemos conseguir saber lo que pasó y cómo lo explicamos, que la propia explicación de un hecho o período concreto del pasado. Este principio debe iluminar, desde mi punto de vista, la metodología didáctica que debe emplearse en la clase de Historia.

Como menciona el autor, la enseñanza de la Historia debe dejar de ser algo meramente memorístico y anticuado, es decir, la asignatura, los maestros y los educandos deben adaptarse al mundo de posibilidades que se encuentran disponibles para su aprovechamiento. Es muy común que por el no disponer del tiempo suficiente o no saber manejar los distintos recursos, se dejen de lado ciertas actividades. Lo ideal, en muchos de los casos, es tener a los alumnos sentados, en silencio y trabajando, sin embargo, es una utopía ya que los niños son inquietos por naturaleza, es por esta razón que para poder lograr "abordar" los contenidos algunos docentes recurren a hacer lectura del texto y al final, en el periodo de evaluaciones aplicar un examen, suponiendo que lo que leyeron y subrayaron les es suficiente para lograr que se comprenda el tema.

Es necesario esforzarse más por que para que el alumno cumpla sus funciones sociales, culturales y nacionales junto con la educativas es necesario que se le ofrezcan los conocimientos básicos de la Historia de su país con el fin de que se apropie con la cultura del lugar donde vive. Se debe despertar la curiosidad de los niños por conocer su pasado, de saber cuáles son las bases de lo que ahora ellos pueden disfrutar, que sepan el porqué de las construcciones, leyes y demás cosas que componen una nación, esto les va a permitir que indaguen por su propio interés por el largo camino de sus antecesores.

En la enseñanza de la Historia, es necesario hacer saber al educando que no es una ciencia exacta, que los sucesos están sujetos a la interpretación de cada una de las personas que conocen el suceso ya sea porque lo investigaron o lo vivieron, con esto se logra tener estudiantes más analíticos que no se queden con la única idea que una persona le dé y cree él mismo su propia opinión al respecto teniendo como fundamento toda la investigación y las comparaciones que haya podido hacer durante la misma. También, se debe fomentar el respeto por los sucesos que acontecieron, es decir, que estén conscientes que, aunque ellos no estén de acuerdo con la religión adoptada o las decisiones tomadas, no pueden influir de ninguna manera en lo que ya sucedió.

La asignatura de Historia, ayudará a los educandos a que entiendan cómo funciona la vida y la sociedad, así como las razones que hubo para llegar a ello. Esto aporta a la comprensión del mundo actual, las costumbres y características que nos definen como individuos y colectivos. Así también, es correcto revisar los hechos históricos de otros lugares del mundo para hacer comparaciones y situarse en una época.

Para finalizar, pero no menos importante, la actitud que el docente muestre al momento de dar la clase es un factor fundamental ya que el entusiasmo con el que hable del tema, la preparación y las actividades que proponga para el trabajo en clase es lo que va a despertar el interés de sus alumnos logrando así, todo lo que se planteó anteriormente.

REFERENCIAS

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013). *La entrevista, recurso flexible y dinámico*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>

Lombardi, A. (2000). *La enseñanza de la historia consideraciones generales*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/652/65200502.pdf>

Ossanna, E., Bargellini, E., & Laurino, E. (1994). *El Material didáctico en la enseñanza de la Historia* (4ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Librería "El Ateneo" Editorial.

Pagés, J. (2007). *La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado*. AVILA, R. M., et al. (eds.): *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales...* Bilbao. AUPDCS, 205-215

Villoro, Luis. "El sentido de la Historia", en Moreno Toscano, Alejandra et. al. *¿Historia para qué?* México: Siglo XXI, 1993. (Páginas 33-52).

IDENTIFICACIÓN DEL DESARROLLO DE NOCIONES HISTÓRICAS EN ALUMNOS DE CUARTO GRADO

Autores: Romero Castillo Michelle Swi, Valenzuela Paredes Job

RESUMEN

La asignatura de historia intenta ayudar a comprender el presente y, permite analizar y reflexionar sobre el pasado para tomar acciones de manera colectiva mediante la participación ciudadana, la cual se desarrolla a lo largo de la vida de cada individuo, son las aulas escolares las que inician de manera específica, al impartir la materia de historia en cuarto grado. Por lo que en este escrito se describen de manera breve los antecedentes de la enseñanza de la historia a partir de 1821 y de una manera más precisa los planes y programas de estudio de educación básica más recientes respectivos a la asignatura de historia en cuarto grado, los cuales corresponden a distintas reformas educativas en los diferentes sexenios que ha tenido México, concretamente el plan y programa de estudios 2011, Aprendizajes claves de 2017 y la Nueva Escuela Mexicana del año en curso, se indaga en estos para definir de qué manera se establece el desarrollo de las nociones históricas. Finalmente se incorpora un texto breve que trata de exponer los problemas a los que actualmente el docente se enfrenta en su práctica, los cuales no le permiten la conformación de nociones históricas a lo largo de la educación primaria.

Palabras claves: Plan y programa de estudios 2011, Aprendizajes Clave, la Nueva Escuela Mexicana, nociones históricas y práctica docente.

INTRODUCCIÓN

No cabe duda de que hoy en día existen muchas respuestas a las interrogantes de porqué y para qué es importante la historia, lo cual se debe a la labor de personas comprometidas en darle respuesta a esta y a otras cuestiones. Estos investigadores tuvieron que enfrentarse al arduo trabajo de ordenar, organizar y clasificar miles de documentos con la finalidad de rescatar y buscar explicar el pasado. Son los historiadores los que constantemente buscan información que aporte a reformular la respuesta a estas preguntas, tal como lo afirma Pereyra (1980), "La función del historiador no es ni amar el pasado ni emanciparse de él, sino dominarlo y comprenderlo, como clave para la comprensión del presente." (p. 16)

Dentro de este abstruso trabajo de desempolvar el pasado y redireccionar el presente, Villoro nos muestra que la historia puede verse de dos formas: como un intento de explicar el presente a partir de sus antecedentes pasados, o como una modo de comprender el pasado desde el presente, es decir, que a la vez que el pasado permite comprender el presente, este presenta los cuestionamientos que se plantean al buscar el pasado "La historia, al explicar su origen, permite al individuo comprender los lazos que lo unen a su comunidad. Al hacer comprensibles los lazos que unen a una colectividad, la historia promueve actitudes positivas hacia ella y ayuda a consolidarlas" (Villoro, 1980, pp. 43-44). En el apartado referente al sentido de la historia, nos da una segunda respuesta a la interrogante ¿Para qué la historia? La cual es, para comprender, por sus orígenes, los vínculos que prestan cohesión a una comunidad humana y le permiten al individuo asumir una actitud consciente ante ellos, de tal manera que esta segunda opción lleva la parte de la formación de lazos sociales, es decir, la unión entre los individuos de una sociedad a partir de cambios que repercuten en los individuos.

La sociedad en la que nos encontramos actualmente, no es la misma en la que nuestros bisabuelos salían a jugar a las

escondidas, en la que asistieron a la escuela, si es que tuvieron la oportunidad de hacerlo, en la que decidieron a sus gobernantes. Estos son aspectos relevantes en la historia, que han cambiado y evolucionado a través de los años; esto es historia, mirar atrás y comprender lo que sucede en el mundo en que vivimos, conocer el porqué de los constantes cambios que se suscitan a diario y los distintos problemas sociales, políticos, económicos y culturales a los que nos enfrentamos a los cuales necesitamos afrontar, es aquí donde la enseñanza de la historia adquiere relevancia, pues aporta los conocimientos y desarrolla habilidades y valores para cambiar el futuro mediante las acciones del presente.

En este sentido, Prats y Santacana (2001), afirman que el estudio de la historia en la escuela puede servir para:

Facilitar la comprensión del presente, ya que no hay nada en el presente que no pueda ser comprendido mejor conociendo los antecedentes. La Historia no tiene la pretensión de ser la "única" disciplina que intenta ayudar a comprender el presente, sino el pasado. Y no es sólo el relato del pasado, sino el análisis de éste. Sirve para explicar el presente porque ofrece una perspectiva que ayuda a su comprensión. (p. 14)

De manera específica, la enseñanza de la historia en educación básica debe permitir que los niños desarrollen el pensamiento crítico, conciencia e identidad históricas, asimismo es importante apoyar a que los niños asuman la postura de investigador, de tal manera que se les haga parte del proceso de búsqueda de información y reflexivo con respecto a lo que lee y dónde lo lee, por lo tanto va a lograr formar una postura con respecto a los diferentes temas de participación ciudadana que se presenten en la sociedad y de ahí que el individuo participe en acciones 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, 2006, p. 9)

En este sentir, la SEP afianza que, en efecto, la asignatura de Historia necesita disponer de recursos a los educandos para que estos disponga de los conocimientos necesarios para aprender historia, para lo cual se necesita hacer uso de líneas de tiempo que permitan conocer las coyunturas concernientes a cada país y de mapas para coadyuvar la ubicación y así situar los hechos pertenecientes al espacio de tierra en el cual se encuentran parados, entre otros; si bien es cierto es imprescindible contar con conocimientos de este tipo de temas, sin embargo ostentar tener intelecto no forma parte de la esencia de la materia, sino el uso de estos temas para tomar decisiones y ejercer acciones para la trascendencia y progreso en el desarrollo de un país.

La enseñanza y el aprendizaje de la historia, respectivamente en la educación básica y pública en México, ha tenido cambios importantes a lo largo de las distintas reformas educativas, identificando momentos clave sobre la presencia, retos y cambios que se han introducido en el currículo de la historia. Estos son: el primer periodo que comprende del año 1821 al año de 1860, el cual corresponde a la construcción de la asignatura de historia, el segundo periodo pertenece a la inserción curricular de la enseñanza de la historia, este abarca del año 1860 al año de 1920, el tercer periodo representa el tema de la institucionalización de la historia correspondiente al año de 1920 al año de 1960 y por último el cuarto periodo respectivo a la historia: centro de debates en el México actual del año de 1960 al año de 2014.

Dando prioridad a las reformas educativas más recientes, las cuales son la Reforma Integral de la educación básica, Aprendizajes Clave para la educación integral y la Nueva Escuela Mexicana,

se pretende exponer los cambios que ha tenido al paso de los años la asignatura de historia, poniendo en perspectiva si ésta ha mantenido su esencia de indagar el pasado para ayudarnos en nuestro presente y si verdaderamente favorece el desarrollo de nociones históricas, cabe mencionar que es en cuarto grado cuando se inicia su aprendizaje específicamente, sin embargo, anterior a esta, en los grados de 1° a 3°, se imparten materias que van de la mano y ayudan como conocimientos previos.

Es el organismo de la Secretaría de Educación Pública, en el marco de la Reforma Integral de la educación básica, bajo la administración del gobierno del expresidente Felipe Calderón, la responsable de presentar el plan y programas de estudio 2011 a los maestros y maestras, el cual prometió favorecer el conocimiento y aprecio de la diversidad cultural y lingüística de México, para que el alumno se pueda desenvolver en un ambiente de democracia y pluralidad, con respecto a la asignatura de historia, éste maneja el siguiente enfoque didáctico.

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. Se debe trabajar para que los alumnos analicen el pasado para encontrar respuestas a su presente y entender cómo las sociedades actúan distintas circunstancias, y a considerar que los conocimientos históricos no son una verdad absoluta y única, ya que al comparar diversas fuentes descubren que existen diferentes puntos de vista sobre un mismo acontecimiento. (SEP, 2011, p.143)

Es en éste en que se especifica que, al impartir esta materia, se va a contribuir a entender y analizar el presente para tomar decisiones en un futuro, asimismo se habla de dejar atrás el método de la memorización y da partida al desarrollo de un pensamiento histórico de tal manera que el niño comprenda su realidad y se visualice como un agente social, asimismo maneja la empatía como factor importante para entender las acciones de los diferentes

actores sociales y reconocer que lo que hace enriquecedora esta asignatura es conocerla a partir de las diferentes perspectivas, mediante el uso de los recursos didácticos que se sugieren, están las líneas del tiempo, objetos, imágenes, fuentes escritas, fuentes orales, mapas, gráficas y estadísticas, esquemas, tecnologías de la información y la comunicación, museos y sitios, y monumentos históricos.

En cuarto grado se trabaja con los temas correspondientes al pasado de nuestro país desde el poblamiento de América hasta la consumación de la independencia con el fin de que desarrollen una visión de las civilizaciones prehispánicas y virreinales, con la finalidad de desarrollar las tres competencias que indica el plan de estudios, las cuales son, la comprensión del tiempo y del espacio histórico, el manejo de la información histórica y la formación de una conciencia histórica para la convivencia.

Es en el año de 2017, bajo la administración del sexenio del expresidente Enrique Peña Nieto, que se presenta un nuevo modelo educativo y junto con este, se pone en manos de los docentes, el documento Aprendizajes Clave para la Educación Integral, el cual trabaja bajo un enfoque humanista, con el propósito de promover ambientes más sanos e integrales, y con esto que los niños y niñas desarrollen una ética ciudadana para vivir de una manera más humana y feliz.

La asignatura de historia en este documento que expide la SEP (2017) trabaja con el siguiente enfoque pedagógico:

Se promueve la enseñanza de una historia formativa que analiza el pasado para encontrar explicaciones del presente y entender cómo las sociedades actuaron ante determinadas circunstancias y esto permita vislumbrar un futuro mejor. Para ello 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 y comprometerse con el presente. (p. 290)

El enfoque pedagógico del programa 2017 presenta cierta concordancia con respecto a los fundamentos que se exponen en el enfoque didáctico del programa de 2011, estos corresponden a la memorización como tema obsoleto para la enseñanza de la historia, el análisis profundo del pasado para encaminar el presente, los distintos puntos de vista de un suceso histórico, el desarrollo de un pensamiento histórico y el favorecimiento de nociones de tiempo y espacio, sin embargo, este propone estrategias y materiales encaminados al planteamiento de interrogantes detonadoras que lleven al alumno a hacer uso de fuentes históricas y de información extra, y de esta manera logre adaptar una postura de investigador crítico que lo encaminen a debatir y argumentar sobre los contenidos que se indican en los libros de textos.

A pesar de presentar algunas similitudes en los puntos que se establecen en los enfoques de ambos programas, el apartado de programas de estudio, exploración y comprensión del mundo natural y social en el que se encuentra la asignatura de historia presenta un subtema nuevo, este tiene el nombre de Unidad de Construcción del Aprendizaje, el cual propone trabajar un ejercicio de investigación individual y colectiva de manera continua, con relación a los temas que establece el programa de manera paralela con el resto de los temas del libro de texto, a lo largo de 10 a 12 semanas de curso, este tiene como objetivo acercar a los niños y niñas a indagar en fuentes históricas y desarrollar de esta manera un pensamiento crítico e investigador.

Al dar inicio el sexenio de gobierno del actual presidente Andrés Manuel López Obrador, se suspende el plan y programas de estudio 2017 bajo el fundamento de actualizar la calidad de la enseñanza y reformular los principales problemas de currículo de este, de tal manera que se inicia un proceso de construcción colectiva del nuevo plan de estudios, la Nueva Escuela Mexicana, que promete ser democrática, nacional, humanista, equitativa, integral, inclusiva, integral y de excelencia.

De esta manera la nueva reforma constitucional se rige particularmente por dos principios, es el primero de estos, el

que se inclina y favorece específicamente al área de las ciencias sociales, éste es “Desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentar el amor a la patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, desde un enfoque humanista bajo la perspectiva del desarrollo sostenible” (SEP, 2019, p. 6)

A pesar de iniciar el proceso de construcción del nuevo plan de estudios en mayo de 2019, se va a poner en marcha hasta agosto de 2021 solo para los grados de 1° a 3° de preescolar, 1° y 2° de primaria y 1° de secundaria, y hasta 2022 para toda la educación básica, por lo cual aún no se cuenta con un documento que indique contenidos, a pesar de que este promete promover en su plan y programas de estudios la asignatura de historia, y con respecto al currículo, contribuir a la formación de personas socialmente comprometidas en la solución de problemas nacionales y globales para fortalecer la formación ciudadana.

498 En los planes y programas de estudio anteriormente mencionados se dispone de un apartado que describe de manera específica los temas de cada curso, ya sea que tenga por título descripción general del curso en el plan 2011 o dosificación de los aprendizajes esperados en el plan 2018, éste se ordena a manera de tablas con la información de temas, ejes y aprendizajes esperados, y aunque solo representa prioritariamente el área de conocimientos que el alumno debe aprender, con respecto a las nociones históricas que debe desarrollar se encuentra el subtema de propósitos del estudio de la historia para la educación primaria, el cual plantea de una manera general, lo que se pretende que los alumnos desarrollen al egresar de la educación primaria.

Estos son los propósitos que deben desarrollar los alumnos según el plan y programa de estudios 2011:

- Establezcan relaciones de secuencia, cambio y multicausalidad para ubicar temporal y espacialmente los principales hechos y procesos históricos del lugar donde viven, del país y del mundo.

- Consulten, seleccionen y analicen diversas fuentes de información histórica para responder a preguntas sobre el pasado.

- Identifiquen elementos comunes de las sociedades del pasado y del presente para fortalecer su identidad y conocer y cuidar el patrimonio natural y cultural.

- Realicen acciones para favorecer una convivencia democrática en la escuela y su comunidad.

Los siguientes puntos corresponden a los propósitos conforme al plan 2017:

- Entender la importancia de aprender historia y cómo se construye el conocimiento histórico.

- Ubicar en el tiempo y el espacio los principales procesos de la historia de México y del mundo.

- Relacionar acontecimientos o procesos del presente con el pasado para comprender la sociedad a la que pertenece.

- Comprender causas y consecuencias, cambios y permanencias en los procesos históricos para argumentar a partir del uso de fuentes.

- Reconocer la importancia de comprender al otro para fomentar el respeto a la diversidad cultural a lo largo del tiempo.

- Reconocer que valorar y cuidar el patrimonio natural y cultural contribuye a fortalecer la identidad.

Aunque no se disponga específicamente de un apartado que defina las nociones históricas o conocimientos que el alumno debe desarrollar respectivamente al concluir cada grado en educación

primaria específicamente en la asignatura de historia, los propósitos que se exponen por nivel educativo se deben tener presentes a lo largo de las clases regulares al momento de impartir la asignatura de historia, para lograr desarrollarlos conforme a los temas que se imparten.

En relación al punto que se expone anteriormente, es importante sugerir que dentro del currículo de la asignatura de historia, se debe tener un instrumento de evaluación que permita al docente evaluar si el alumno adquirió las nociones históricas pertenecientes al grado que egresa. En el caso de cuarto grado es vital la aplicación de un instrumento al inicio del ciclo escolar puesto que es en este grado cuando se empieza específicamente a impartir la materia de historia, por lo cual es importante indagar en los conocimientos previos que el alumno ya trae de los cursos que de tal manera le abonan al área de conocimiento social, asimismo, es indispensable la aplicación de otro instrumento al fin de curso que posibilite al siguiente docente dar continuidad a partir de los resultados que se establezcan; al hablar de un instrumento de evaluación no se debe pensar necesariamente en un examen de opciones múltiple o un examen de preguntas abiertas puesto que actualmente existe una diversidad de instrumentos que permiten encontrar mejores resultados y más apegados a la realidad.

En la enseñanza de la asignatura de historia se desarrollan dos nociones esenciales para poder comprender todos los temas que nos presenta el programa de estudios, estos son el tiempo y espacio histórico, los cuales permiten desarrollar un pensamiento histórico. Una historia que dé prioridad a la enseñanza memorística, es una historia carente de la comprensión de tiempo y espacio, necesarios para ubicarse en la temporalidad y lugar en los hechos históricos, es imprescindible comprender los movimientos sociales a lo largo de nuestra historia como sociedad, relacionarlo a nuestro presente y futuro, entender las perspectivas de los diferentes actores sociales; para hacer uso de la empatía se deben tener desarrolladas estas nociones básicas, concebir las decisiones que se tomaron en un pasado a manera de reflexión y no de crítica negativa.

El tiempo es un factor irreversible y relativo de tal manera que cada persona lo percibe de diferente forma, de este concepto se desprende una larga lista de palabras que lo conforman, las cuales en su mayoría usamos desde niños, no de una manera estructurada y lógica. Un ejemplo es cuando un alumno le dice a la maestra “Maestra ayer voy a ir con mi mamá” es la escuela la que ayuda a usar estos términos de una manera ordenada, y aunque se pudiera pensar que su funcionalidad solo se relaciona a la asignatura de español, la historia tiene como objetivo ordenar y comprender los hechos del pasado, relacionarlo a nuestro presente y realizar un cambio para el futuro a través del tiempo.

En demasiadas ocasiones el aprendizaje del tiempo y del tiempo histórico se relaciona únicamente con el conocimiento de las medidas temporales, es decir, con el estudio del reloj, del calendario o de la cronología histórica. Pero el tiempo histórico necesita de la comprensión de los diversos conceptos que forman nuestra temporalidad, por ejemplo, las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro, la comprensión del cambio y el significado del progreso (Pagès y Santisteban, 1999, pp. 187-207).

Al hablar del aspecto de temporalidad, no se puede dejar de lado el tema de espacio histórico, puesto que todo lo que ocurre, sucede en un tiempo dado y en un espacio específico, es éste un componente también perteneciente a la asignatura de geografía, ya que es la ciencia que estudia la superficie de la tierra. En relación al trabajo en el aula, desde una perspectiva tradicionalista, empeñada en usar la memoria como recurso predominante para la enseñanza de la historia, hace que el componente del espacio se perciba como un lugar fijo y estático donde ocurrieron hechos históricos, por lo tanto, hace que la relación de espacio-tiempo se vea desde una perspectiva aislada y no como un movimiento social que transcurrió en un momento específico del tiempo, que repercutió en el espacio que acontecieron los hechos y en consecuencia modificó el escenario, dejando huella ciertamente de lo sucedido.

El devenir histórico referido arriba se sitúa en ámbito material, dicho ámbito puede ser geográfico, pero también es el sustrato en el que adquiere cuerpo la producción económica y desde luego simbólica, de la cultura de las sociedades humanas. En tal sentido, el espacio histórico, íntimamente vinculado al tiempo y que adquiere sentido sólo a través de esta relación, puede ser un lugar, un paisaje, una región o un escenario. (Camargo, 2008, p. 77)

Con respecto a los espacios que se trabajan en la asignatura de historia pueden ser una fábrica, un castillo, un pedazo de tierra, un pueblo, una ciudad, etc.; pueden corresponder a cualquier lugar en el que transcurren hechos históricos, que pueden ser tanto naturales como modificados como lo menciona Fontana:

El escenario de la actividad humana: el medio físico en el que se desarrolla la vida de los hombres y las mujeres. Su estudio entraña un doble enfoque, el de las relaciones del hombre con el medio que le rodea y el de la localización de sus actividades [...] se trata de la relación cambiante del hombre con el medio natural que le rodea, (Fontana, 1999, p. 15).

Es en tercer grado cuando los alumnos tienen un mayor acercamiento a la asignatura de historia y al desarrollo de las nociones de tiempo y espacio histórico, con respecto a los grados inferiores; se trabaja con la asignatura de Sonora, en la cual se imparten temas relacionados a la cultura, tradiciones e identidad con respecto a los aspectos de entorno y familia, es decir, el niño trabaja con lo que lo rodea, con su historia familiar, con los lugares que visita, con las anécdotas que sus abuelos le cuentan, con las relaciones que tiene con los diferentes actores sociales.

La historia personal es un recurso importante en la construcción del pensamiento y del tiempo histórico del alumnado de educación primaria. Es evidente que la historia presenta una complejidad conceptual y procedimental que debe afrontarse a partir de realidades asequibles a los niños

y niñas. La historia personal es un campo de entrenamiento para plantear cuestiones relativas al conocimiento de su tiempo, a la cronología, a los períodos de su vida, a los acontecimientos destacables, a los cambios más importantes, a los documentos oficiales o privados que conserva su familia etc. (Páges y Santisteban, 2010, p.302)

Las interrogantes ¿Para qué enseñar historia? ¿Cómo enseñar historia? Siempre van a estar presentes de manera permanente en la enseñanza y aprendizaje de esta asignatura, puesto que la educación es un tema que está siempre en continuo progreso, las generaciones cambian y se transforman, de tal manera que hace que el proceso educativo y social tengan que evolucionar para adaptarse a las nuevas necesidades que los individuos presentan, asimismo, se va creando una nueva historia, ya que los hechos históricos nos los encontramos de manera cotidiana, ya sea en un movimiento social, en un discurso o en un salón de clases, este último corresponde específicamente al espacio donde los niños aprenden las nociones básicas y conocimientos de la historia.

Por años la educación impartida en las escuelas primarias en relación a la asignatura de historia, había trabajado bajo los recursos de memorizar las fechas, personajes, datos y hechos históricos, a la obsoleta participación del alumno y a la escritura de páginas completas de los libros de textos, claro está que en aquellos tiempo no existía los cientos de investigaciones que tenemos en la actualidad, que proponen innovar en la manera de impartir la materia. Sin embargo no todos los docentes conocen estos documentos o los conocimientos que se deben impartir a los educandos, por otra parte hay docentes que aún no reciben capacitación respecto al tema de ciencias sociales y, en su mayoría, el sistema no da pie a apoyar al docente investigador interesado por estos temas.

La enseñanza de la historia en la escuela primaria ha de mostrar a los niños y niñas que el tiempo está presente en todas nuestras acciones o experiencias, en nuestro pensamiento, en

nuestro lenguaje y en nuestras narraciones. 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. En la educación primaria se establecen las bases del conocimiento histórico como conocimiento de la temporalidad, de la comprensión de los antecedentes, del pasado, que nos ayudan a comprender el presente y que, inevitablemente, nos ayudan a proyectar el futuro (Santisteban y Pagès, 2006).

La realidad cotidiana que se presenta en las escuelas primarias se enfrenta a problemas a cargo del sistema de educación pública, de la sociedad y los diferentes actores sociales, entre los cuales el docente también puede estar involucrado, esta problemática no solo la enfrenta la asignatura de historia, al mismo tiempo la enfrentan todas las materias que pasan a segundo plano con excepción de español y matemáticas, convirtiéndose en las asignaturas con mayor peso, aunque de cierta manera dan las nociones necesarias para impartir el resto de las materias, al hablar de un grado como cuarto, el alumno no tendría que enfrentar problemas tan críticos como los grados de primero y segundo, en los cuales el proceso de alfabetización es primordial.

Algunos de los problemas que se presentan en la práctica docente son:

- Limitación de recursos: el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación es un recurso novedoso para los alumnos, pero la realidad es que la mayoría de las aulas no cuentan con los equipos de computadoras, cañón y bocinas.
- Grupos numerosos: el número de alumnos en promedio que atiende un docente va desde los 25 hasta los 40 en su gran mayoría, haciendo imposible enfocarse a los problemas que presenta cada alumno.

- Mobiliario inadecuado: la mayoría de las escuelas no cuenta con elementos básicos como enchufes o mesabancos suficientes para todo el alumnado.

- Material de apoyo insuficiente: el material con el que trabajan los alumnos, en mucho de los casos proviene de los padres de familia, los cuales muchas veces no pueden costearlos.

- El horario: en la página 144 del libro de plan y programas de estudio del modelo 2017, con el que actualmente se trabaja, se establece el horario con el que deben de trabajar los docentes, en el cual se distribuye una vez a la semana, la asignatura de historia.

- Prácticas tradicionalistas: aunque parezca que el modo en que se imparte esta asignatura en la actualidad es totalmente innovador, lo cierto es que en la mayoría de los casos aún se trabaja con el método de memorización.

- Carga administrativa: la excesiva documentación que se les pide a los docentes que llenen y la falta de un currículo flexible, hace que no se pueda tener total atención en las clases que se imparten.

CONCLUSIÓN

A manera de cierre, se debe exponer la falta de un perfil de egreso en cada grado que se imparte la asignatura de historia, puesto que no es suficiente tener un listado de propósitos a nivel primaria, es vital presentar a los docentes encargados del proceso de enseñanza, un documento más específico y con mayor soporte en cuestión de recursos para transitar a una enseñanza de la historia participativa, crítica e investigadora y dejar obsoleta la historia descriptiva y memorística, que le permita al estudiante desarrollar nociones históricas que le ayuden a entender la realidad actual.

Los programas de estudios más recientes presentan similitudes en varios de los aspectos correspondientes al currículo de historia, los cuales se presentan como enfoques innovadores, pero, aunque el currículo muestre recursos innovadores, no se hace con relación con la realidad que se viven en las escuelas primarias, de tal manera que no se puede esperar contar con una sociedad que piense históricamente, si no se hace nada por trabajar de manera diferente la historia y su enseñanza.

REFERENCIAS

Camargo, S. (2008). El desarrollo de nociones históricas en el aula mediante el empleo de las fuentes primarias y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Tesis maestría). Unidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. P.77

Fontana, J. (1999). Historia: análisis del pasado y proyecto social. Crítica, España. P.15

Páges, J. & Santisteban, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué. Sevilla, Díada. P. 187-207

Páges, J. & Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria: ¿Cómo se construye el tiempo histórico en la educación primaria? Universidad Autónoma de Barcelona. P. 302

Pereyra, C., Villoro, L., González, L., Blanco, J., Florescano, E., Córdova, A., Camín, H., Monsiváis, C., Gilly, H., & Bonfil, G. (1980). Historia ¿Para qué? México, D.F. Siglo XXI editores, S.A de C.V. Pp. 16, 43-44.

Prats, J., & Santacana, J. (2001). Principios para la enseñanza de la Historia. *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora*. P. 14

Santisteban, A. & Páges, J. (2006). La enseñanza de la historia en la educación primaria. Educación primaria. Orientaciones y recursos. Barcelona. P. 129-160

SEP (2006). Fundamentación Curricular. Historia. Reforma de la Educación Secundaria. Secretaría de Educación Pública, México. P. 9

SEP (2011). Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria.

Historia. México. P. 142- 143

SEP (2017) Aprendizajes Clave para la educación integral. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Historia. México. P. 289-290

SEP (2019). La nueva escuela mexicana. Recomendaciones para la organización escolar. México. P. 6

ESTADO DE LAS HABILIDADES Y DESTREZAS HISTÓRICAS DESARROLLADAS EN LOS ALUMNOS DE LAS ESCUELAS NORMALES DEL PAÍS.

Autores: Job Valenzuela Paredes, Michelle Swi Romero Castillo y Claudia Rocío Rivera Kisines.

RESUMEN

El material expuesto en el presente trabajo tiene como objetivo principal establecer un contraste entre las destrezas y habilidades históricas que adquieren los estudiantes de las diversas escuelas normales del país, con las que en realidad se adquieren a lo largo del proceso formativo inicial docente.

Una de las finalidades de esta investigación es dar respuesta a los siguientes cuestionamientos: ¿qué se enseña en las escuelas normales para impulsar el trabajo didáctico en la historia? Y conociendo lo que se enseña a los estudiantes normalistas sobre el trabajo con contenidos de historia en educación básica, proponer la siguiente pregunta: ¿qué factores dificultan el trabajo con la historia en la educación mexicana?

Se partirá desde un análisis crítico sobre los aspectos que dificultan el trabajo de la Historia en la educación básica en México, proponiendo así un estado de conocimiento del cual poder desprender diversas conjeturas sobre el trabajo de la historia en la educación básica en México y por qué los estudiantes normalistas adquieren o no esa formación histórica para poder enseñar la asignatura.

Palabras clave: Historia, educación, enseñanza de las ciencias sociales, didáctica.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia que conforma la tesis para la titulación de Licenciados en educación primaria, en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora "Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro". La enseñanza de la historia siempre ha sido un tema demeritado con muchos contras en razón al déficit de congruencia que tiene el sistema educativo mexicano con el tipo de población que tiene México; así mismo no concuerda el tipo de mexicano que el sistema quiere formar, con el que en nuestros planes y programas de estudios nos dicen que formemos. Estos desperfectos en la educación mexicana son un malogro en la construcción de una identidad cultural de un mexicano con valores morales, éticos y con una personalidad crítica.

504

La formación académica de los docentes en relación a la enseñanza de la historia toma un papel importante en el desarrollo de la cultura mexicana, dado que, al momento de enseñar la materia de historia y otras asignaturas afines, el proceso se queda "a medias", sesgando la relación que existe entre los acontecimientos y características del pasado, con los resultados del presente, limitando así el proceso de reorganización cognitivo que el docente debe crear en sus alumnos. Al respecto, Prats (2000) afirma "Las dificultades presentadas en la enseñanza de la Historia guardan relación con problemas que atañen al sistema educativo, a los procesos, actores y contenidos implicados en el desarrollo de su teoría y su práctica" (p. 71).

Uno de los problemas estudiados en la educación histórica de los alumnos normalistas es que los estudiantes de estas instituciones han aprendido en su formación académica previa (sobre todo a partir de la memorización) algunos datos como las fechas de eventos destacados y las conmemoraciones cívicas, pero no adquieren

elementos teóricos, metodológicos y/o conceptuales que les permitieran comprender estos procesos. Tampoco adquieren una noción de relevancia que les permitiera jerarquizar procesos por su importancia para el país, para sus comunidades o para ellos mismos (Castillo, B. A., & Camargo, S. 2012).

La historia no es una disciplina estática, siempre está en constante cambio, por ende, es necesario abarcarla de manera actualizada, para así impactar en la reflexión y análisis de aspectos necesarios para crear una conciencia histórica en nuestros alumnos desde la educación inicial. De ser así, los estudiantes llegarán a adquirir diversas herramientas e instrumentos para formar su identidad cultural, nacional y social.

Formulación del estado del conocimiento

La Historia, como la conceptualiza Florescano (2000), se define como una indagación sobre el significado de la vida individual y colectiva de los seres humanos en el transcurso del tiempo (p. 25). Partiendo de esta definición la Historia no solo sirve para memorizar fechas, conocer acontecimientos que no comprendemos, o bien, aprender nombres de personajes, muchos de ellos configurados en el breviario histórico como entes casi fantásticos, sino para comprender cómo era la vida de los seres humanos a lo largo del tiempo y cómo se ha ido formando nuestra identidad cultural desde los inicios hasta la actualidad, procediendo así a analizar la diversidad de culturas, tradiciones y sociedades existentes en el mundo.

Quando hablamos de historia, nos referimos a una disciplina en constante cambio, abierta a debates y a la generación de nuevos conocimientos que aborda los complejos procesos humanos que han tenido lugar en el pasado pero cuyas huellas y registros impactan el presente. (Arteaga, B., & Camargo, S. 2013, p. 2).

Hoy en día se habla sobre la asignatura de historia en educación básica como una asignatura con poco valor curricular, con un

margen de comprensión muy alto para los estudiantes, con falta de coherencia en la organización de contenidos, siendo estos muy rígidos y con una gran dirección política. Una de las dificultades de la Historia en la educación son las dificultades contextuales, las cuales se relacionan a tres factores la visión social, función política que, en ocasiones pretenden los gobernantes para esta asignatura y, por último, a la tradición y formación de los docentes (Prats, 2000).

Un tema a analizar es el conocimiento histórico fuera de la escuela, ya que se encuentra en la mayoría de las cosas que hacemos o celebramos cotidianamente, los alumnos adquieren un conocimiento histórico indirecto o inconsciente. Las transmisiones orales que atienden cada día o cuando se encuentran en contacto con personas con un conocimiento mayor o vivencias sobre acontecimientos importantes en el pasado, son de mucha ayuda ya que no reciben la información de un texto o de una persona que no fue espectador del suceso, sino de una persona con la vivencia y experiencia en vivo, por ende, se impulsa el desarrollo del conocimiento histórico.

El conocimiento histórico forma parte de la vida cultural y social. La historia es tema de películas y concursos televisivos, es motivo de celebraciones y festejos públicos, es objeto de campañas institucionales y forma parte del enorme legado cultural que se trasmite, entre otros medios a través de la tradición oral. Ello quiere decir que el alumnado, sin ser consciente, está configurando una visión de lo histórico en su vida como integrante de la sociedad que, generalmente, no coincide con la historia escolar o la historia contenida en los libros de texto (Prats, 2000, p.76).

Mucho se habla sobre desarrollar en los alumnos un pensamiento histórico, sin embargo, es un gran reto y compromiso por parte de las instituciones formadoras de educadores, por lo que Pagés en la obra de Plá & Ledesma (2012), menciona que solo se puede ayudar a los alumnos y alumnas a pensar históricamente cuando los docentes piensen, también, históricamente (p. 102).

Podríamos definir el pensamiento histórico como el antónimo de la enseñanza tradicional, la eliminación de la memorización de fechas, llenado de aburridos cuestionarios y como menciona Fernández (2009), “podemos diferenciar con facilidad una historia que se aprende como acumulación de información, de hechos, datos, fechas, personajes o instituciones, con otro tipo de aprendizaje de la historia basado en la comprensión de la construcción de la narración o de la explicación histórica, de las interrelaciones entre personajes, hechos y espacios históricos” (p.2).

La historia sirve como primer análisis para abordar los problemas sociales, políticos o económicos y saber situarlos en un contexto determinado (Prats, 2007), por lo que, en educación básica, se enseña con el propósito de generar en los alumnos las competencias sociales, económicas y culturales necesarias para formar al mexicano necesario para el país.

En contraste con lo analizado, es de suma importancia mencionar que por motivos de organización y priorización en el acto enseñanza-aprendizaje, no se cumple con el propósito antes mencionado, la enseñanza del Español, las Matemáticas y en ocasiones las Ciencias Naturales, suelen tomar el protagonismo en la educación, dejando de lado las Ciencias Sociales, en el caso de la Historia es discriminada por ser “aburrida”, “poco relevante”, “con poco rango cognitivo”, “opcional”, entre otros adjetivos designados a la asignatura, tanto por los docentes como por los alumnos.

Parece que al finalizar la escolaridad obligatoria los aprendizajes del alumnado sobre historia están formados por una serie de elementos aislados, hechos, personajes y fechas, y algunos tópicos sobre conceptos como descubrimientos, revolución o progreso. 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 solo que los poseemos o no sabemos con qué relacionarlos (Blanch & Fernández, 2010, p. 285).

Lo observado a lo largo del tiempo en relación a la enseñanza de la historia es que a pesar de saber que la historia es una ciencia que se encuentra en constante cambio, el propósito de conocer lo acontecido en el pasado para entenderlo y saber el origen de las cosas, es lo importante al aprender historia.

Importancia de la asignatura de historia en la educación normal pública mexicana y el conocimiento de los normalistas acerca de los aspectos históricos que imparten en su práctica profesional.

Basados en los datos de la investigación aplicada por los investigadores Belinda Arteaga Castillo y Siddharta Camargo, titulada "¿Cómo se aprende y estudia Historia hoy en las escuelas normales mexicanas? Una aproximación desde las miradas de los estudiantes", aplicada entre los años 2010 y 2011, en esta investigación se planteó una pregunta eje la cual fue: ¿Cómo se estudia Historia actualmente en las escuelas normales? De la cual los autores se basaron para dar un propósito específico a la investigación.

Aplicaron encuestas a 2,598 estudiantes distribuidos entre las 65 escuelas normales del país, centrándose únicamente en estudiantes que cursaban las licenciaturas en Educación Primaria (1653) y Secundaria (945). Dicha investigación tuvo varios propósitos, de los cuales solamente nos enfocaremos en uno que es el identificar elementos del desarrollo del pensamiento histórico de los alumnos y su conciencia histórica.

Esta investigación permitió aproximarnos a la historia que se estudia y enseña en las licenciaturas de las escuelas normales, lo cual es muy importante tal como se mencionaba anteriormente, la educación normalista en el tema de la enseñanza de la historia y el cómo abordar sus contenidos, se encuentra muy fracturada y olvidada, esto debido al cambio en las políticas educativas y en los planes y programas de estudio de las normales.

Los resultados que la investigación arrojó con base en diversas encuestas realizadas a los alumnos normalistas de todas las

escuelas del país fue el agotamiento de la Historia nacionalista, y se encontró una necesidad de transformar la Historia que se enseña en las aulas normalistas a partir, en primer lugar, de aportaciones que la investigación educativa ha hecho en este campo, tanto en el contexto nacional como en el internacional (Castillo, B. A., & Camargo, S. 2012).

Mucho se ha hablado sobre la falta de práctica en la construcción de estrategias didácticas para el trabajo de la historia, sin embargo, poco se ha dicho sobre el déficit en los conocimientos que los estudiantes normalistas poseen sobre la historia de México, esto sale a relucir en la investigación que realizaron Belinda Arteaga y Siddharta Camargo, en la cual, analizando una respuesta de la encuesta aplicada a los estudiantes de las escuelas normales de todo el país, de las licenciaturas de Educación Primaria y Educación Secundaria, el 7.9% y el 9.6% de los estudiantes afirman que son "criollos", si tomamos en cuenta que el sistema de castas se abolió al declararse la independencia de México y que este evento es considerado por los estudiantes como uno de los más importantes de la Historia de nuestro país, sus respuestas (...) mueven a la duda sobre la profundidad de su conocimiento sobre la guerra independentista y sus consecuencias, así como respecto a la definición que estos estudiantes dan a la categoría de «criollo» (Castillo, B. A., & Camargo, S. 2012).

En la malla curricular del plan de estudio 2012 de los estudiantes de las escuelas normales se puede observar una pequeña cantidad de materias afines a la historia, en el caso de la Licenciatura en Educación Primaria son: historia en la educación en México, educación histórica en el aula, educación histórica en diversos contextos y formación ciudadana, sin embargo, no en todas estas asignaturas se ofrecen o se promueve a investigar sobre estrategias para enseñar la historia, a continuación Arteaga & Camargo (2013) desglosan las asignaturas de la malla curricular de la Reforma de la educación normal en México, 2011-2012:

A partir de la definición de las competencias precedentes, y bajo la lógica teórica definida en el presente texto, fue posible diseñar

los siguientes cursos en la línea histórica para la formación de docentes:

- El Curso de Historia de la educación en México, pretende proveer a los estudiantes normalistas los elementos que les permitan el dominio de la historia (y de la historia de la educación) como un campo disciplinar específico con sus propias definiciones, interrogantes, objetos de estudio y formas de argumentación y validación.

En este curso se abordan preguntas o problemas de indagación y reflexión, tales como: ¿Qué es la historia? ¿Qué es la historia de la educación en México a principios del siglo XXI? En el entendido de que las aproximaciones a estas cuestiones, realizadas desde diversos paradigmas historiográficos, tienden a mantenerse como espacios de discusión abiertos sin posibilidades de cierre definitivo.

En otras palabras, el Curso de Historia de la educación en México aborda la comprensión del pasado de los procesos educativos y sus complejas relaciones con el presente y el futuro.

- El segundo curso, Educación Histórica en el aula, propicia procesos formativos que le brindarán a los maestros y estudiantes, un conjunto de conceptos ordenadores que les permitan problematizar, interrogar, formular hipótesis, identificar y emplear fuentes primarias (como registros y evidencias del pasado) para validar sus argumentos, corroborar sus hipótesis y debatir (en comunidad) sus conclusiones. También se problematizará la inclusión de la historia en la educación básica: ¿Se debe incluir el aprendizaje de la historia en la Educación Básica? ¿Para qué se enseña historia? ¿Qué historia situar en las aulas y con qué propósitos?

- El tercer curso, Educación histórica en diversos contextos, implica acercar a los futuros educadores a la producción historiográfica para distinguir sus características (tanto

formales como de contenido) y diferenciarla de otros tipos de textos como la novela histórica o con las narrativas artísticas o cinematográfica. También se busca generar la valoración del patrimonio histórico y cultural y visibilizar la relevancia de generar experiencias didácticas innovadoras y creativas que permitan conocer el patrimonio y potenciar su conocimiento para la educación histórica. (p. 27-28)

Actualmente en el nuevo modelo educativo y los nuevos planes y programas de estudio que entró en vigor en el año 2018, la materia de historia quedó con únicamente dos asignaturas dentro de todo currículo normalista, esto por la introducción de la asignatura de inglés a los estudiantes que cursan su primer semestre, asignatura que no se impartía sino hasta el tercer semestre. Esta historia refuerza la noción de progreso nacional y fomenta un nacionalismo que en muchas ocasiones no se logra concretar como una cuña de la identidad nacional, al efecto Blanch & Fernández (2010) afirman que “nuestra cultura está atrapada en una visión lineal del curso de la historia, que interpreta los cambios siempre como mejoras y como progreso olvidando que lo que para unos puede significar progreso, para otros puede representar decadencia” (p. 283).

En la generación que está por egresar de la licenciatura en Educación Primaria (generación que actualmente trabaja con el plan de estudios 2012 de las escuelas normales), destaco la influencia de los docentes de historia en el fortalecimiento de nuestras habilidades y aptitudes históricas. Las estrategias implementadas por los mismos nos han sido de mucha ayuda al momento de crearnos la identidad de un maestro de historia. Sin embargo, esta formación que hemos ido llevando desde los primeros semestres, únicamente nos remonta a propósitos muy concretos, que es el conocer la historia de la educación, estrategias para la enseñanza de la historia en el aula, y el conocimiento de recursos contextuales que pueden impactar en el aprendizaje de la historia en los niños de educación primaria.

En los cursos de historia en la LEP (Licenciatura en Educación Primaria) de las escuelas normales del país (cursos del modelo

educativo 2012), los contenidos abordados son dirigidos hacia la enseñanza de la historia de la educación tanto nacional como mundial, sin embargo, no existe una materia de tipo taller, en la cual se aborden contenidos de historia en todos los grados, para que los docentes puedan crear diversas estrategias para el trabajo de la historia, así mismo un taller para conocer y trabajar con los contenidos trabajados en Educación Primaria, ya que muchos docentes adolecemos del dominio de temas a trabajar en nuestros grados.

En el caso de la ByCENES (Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora) los docentes de historia realizan cambios a los contenidos para poder implementar actividades acordes a construir instrumentos y estrategias de enseñanza de la historia, sin embargo, los estudiantes normalistas muchas veces no adquieren las diversas estrategias para impartir una clase de historia con efectividad, en muchas de las ocasiones caemos en lo tradicional y optamos por limitar la enseñanza de la historia a solo memorizar fechas y acontecimientos, y pongamos en práctica real y efectiva todas las estrategias didácticas que se pueden utilizar para que el aprendizaje sea significativo.

CONCLUSIÓN

La necesidad de implementar estrategias “innovadoras” para trabajar la historia en las escuelas primarias, nos habla sobre el gran compromiso que tienen las escuelas normales para instrumentar a sus estudiantes, así mismo, el compromiso que tienen los futuros docentes de educación básica para informarse sobre los nuevos enfoques en las materias ad hoc a las ciencias sociales. La necesidad de mejorar nuestras prácticas en las escuelas primarias es de suma importancia, ya que muchos de los maestros que su trabajo recae en la enseñanza de aproximadamente treinta alumnos, adolecen de estrategias para el trabajo de la historia, y por ende, se entregan al trabajo convencional, rígido y desmotivado del tradicionalismo.

Una propuesta que puede ser de mucha ayuda, es dotar a los estudiantes normalistas de instrumentos, estrategias, dinámicas y alternativas para trabajar con la asignatura de historia, esto mediante talleres como una asignatura optativa en las escuelas normales, grupos focales del trabajo de las ciencias sociales, una asociación interna de las escuelas normales que se preocupe sobre la educación histórica de nuestros futuros docentes, impartir conferencias, pláticas, talleres, cursos con ayuda de profesionales en el ámbito.

Los docentes de historia en las escuelas normales, se encuentran preparados y conocedores de estrategias de trabajo, sin embargo, por la rigidez del currículo en la impartición de los contenidos seleccionados por las autoridades educativas, en ocasiones puede ser difícil que se transmitan dichas estrategias.

Es preocupante la poca relevancia e importancia que se le da (en la educación de las escuelas normales y en las de educación básica) a una materia tan importante y latente en todos los momentos de la vida humana como la historia. Adjuntando que en el nuevo plan de estudio que entró en vigor el 2018, la materia de historia cuenta con una duración de únicamente 4hrs a la semana, fracción alarmante al ya haber observado la importancia que tiene la historia en los alumnos a largo de esta investigación.

REFERENCIAS

- Collingwood, R. G., O’Gorman, E., & Campos, J. H. (1952). *Idea de la historia* (No. 04; D16. 7, c6.). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Arteaga, B., & Camargo, S. (2013). *La educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria. Historia e identidades culturales*. Braga: Universidad do Minho, 220-233.

Castillo, B. A., & 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.

Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, (5), 71-98.

Plá, S., & Ledesma, X. R. (2012). *Miradas Diversas a la Enseñanza de la Historia*. Universidad Pedagógica Nacional.

Blanch, J. P., & Fernández, A. S. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cadernos Cedes*, 30(82), 281-309.

Centro Virtual de Innovación Educativa (s/f). Análisis de los planes de estudios 2018. Recuperado de <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>.

Torroella, R. L. (2005). La reforma curricular de la educación normal: percepción de su discurso educativo en el Estado de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 35(1-2), 89-126.

de Oca-Navas, E. M. (2014). La novela histórica como apoyo para la enseñanza de la Historia de México. *La Colmena*, (84), 57-67.

L. Lima, F. Bonilla y V. Arista (2010) "La enseñanza de la Historia en la escuela mexicana", Proyecto Clío 36. ISSN 1139-6237. <http://clio.rediris.es>

Pagès, J. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*, 205-215.

Pereyra, C. (1980). *Historia, ¿para qué? Siglo XXI*.

Florescano, E. (2000). Para qué estudiar y enseñar la historia. *Inst. de Estudios Educativos y Sindicales de América, IEESA, CEA*.

Valcárcel, N. M., González, X. M. S., & Llavador, J. B. (2006). Los profesores de historia y la enseñanza de la historia en España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (5), 55-71.

Zavala, A. (2012). Entre lo informativo y lo estratégico: la cuestión de los abordajes del conocimiento histórico en la enseñanza de la historia. *Clío & asociados*, (16), 75-98.

Prats, J. (2007). La Historia es cada vez más necesaria para formar personas con criterio. *Revista Escuela*, 21, 22-23.

Santisteban Fernández, A. (2009). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, (14), 34-56. Recuperado a partir de <https://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/clio>.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA FAVORECER EL PROCESO INICIAL DEL DESARROLLO DEL TIEMPO HISTÓRICO EN UN SEGUNDO GRADO DE PREESCOLAR

Autoras: Lourdes Altamirano Olivo, lulisao@hotmail.com, Luz María Sánchez Espino, amzul_83@hotmail.com

RESUMEN

Se presenta un resumen del Informe de Prácticas que se desarrolló para obtener el título de Licenciada en Educación Preescolar dentro de la Escuela Normal Queretana. El propósito de este documento fue generar estrategias que favorecieran el proceso inicial del desarrollo del Tiempo Histórico en segundo año de preescolar. El proyecto se llevó a cabo en el transcurso de un ciclo escolar. Para iniciar se presenta una descripción del contexto en el cual se realizó la focalización del problema, la situación problemática se identificó a través de la observación inicial al grupo a intervenir y de la aplicación de un diagnóstico inicial a los niños y maestra titular, con el fin de conocer en los niños el acercamiento de nociones temporales como ayer, hoy y mañana, antes, después, tarde y noche. La entrevista hacia la maestra fue para identificar la manera en que trabajaba dichas nociones en el campo formativo de Exploración y Conocimiento del Mundo Natural y Social, así como la posibilidad de aplicar las estrategias que permitieran tal fin; derivado de este proceso se efectuó una revisión teórica que apoyara y aportara al sustento teórico del diseño, desarrollo, aplicación, reflexión, evaluación y conclusión de las estrategias a implementar, con base en ello se procedió a llevar a cabo el propósito del presente trabajo.

Palabras clave: tiempo histórico, nociones temporales, proyectos y estrategias didácticas. Contexto escolar

El contexto donde se realizaron las prácticas docentes del último grado de formación profesional, fue en el jardín de niños “Casa Blanca”, es una escuela pública de tipo urbano, de turno matutino, y con horario de 8:00 a 1:00 p.m. Las características de los niños del grupo de segundo de preescolar, era que tenían cuatro años de edad, el salón estaba integrado por diez niñas y trece niños; era un grupo heterogéneo, participativo; durante las primeras semanas de observación y prácticas se percibió, que mostraban interés cuando las actividades eran creativas, divertidas, les gustaba aprender jugando, eran espontáneos y curiosos. Además se observó que les costaba compartir y trabajar en equipo, a pesar de que su actitud era egocéntrica, también les gustaba platicar sobre ellos, aunque les costaba trabajo poner atención y escuchar por periodos largos.

Focalización del problema

La situación identificada a mejorar, parte de la observación en la jornada diaria, donde se percibió que no hay un adecuado manejo de la temporalidad, pues durante la rutina de inicio, cuando la maestra pedía a los niños que junto con ella escribieran la fecha del día en el pizarrón, les preguntaba ¿en qué día estamos hoy?, ante esto los niños respondían cualquier día sin exactitud, la maestra en ocasiones explicaba: “si ayer fue martes, ¿qué día sigue entonces?”, la respuesta de los niños no concordaba y la maestra intervenía indicando el día correcto.

Algunas veces la maestra les decía: “ayer no vinieron a la escuela, estuvieron descansando en casa, ¿qué días son los que no vienen a la escuela?”, los niños no sabían responder y la maestra les auxiliaba; se observó que en el salón de clases y en el pizarrón no existía ningún calendario, algún otro material didáctico o herramienta mental que permitiera a los niños recordar los días y las fechas con facilidad. Esto permitió determinar que la maestra sí realizaba el manejo del tiempo al escribir la fecha, pero en ocasiones no hacía una oportuna relación, diferenciación y comprensión de estos términos de la temporalidad.

Por lo tanto, surgen las siguientes preguntas:

¿Qué importancia tiene el manejo del tiempo personal y social en el desarrollo cognitivo de los niños de preescolar?

¿Por qué es importante que los niños de preescolar manejen el concepto del tiempo y las nociones relacionadas a este (antes, después, ayer, mañana, tarde, noche) en su vida personal y social?

¿Qué estrategias didácticas favorecen la comprensión del tiempo en su vida personal y social?

Diagnóstico

Para detectar la situación problemática se aplicaron dos diagnósticos: uno a la maestra y otro a los alumnos. En un primer momento se realizó a la maestra de grupo un cuestionario, donde se le preguntó acerca del trabajo del campo formativo de Exploración y conocimiento del mundo en el aspecto de Cultura y vida social, con la finalidad de saber si ha trabajado este aspecto, y cómo lo ha hecho.

En un segundo momento se aplicó un diagnóstico a cada niño y niña del grupo, éste consistió en que los pequeños realizaran diferentes actividades, relacionadas a la temporalidad con la intención de conocer la comprensión que tienen los niños del manejo del tiempo, así como del lenguaje que utilizan para referirse al mismo. Las actividades fueron las siguientes:

- Ordenar la secuencia de imágenes de la rutina diaria de un niño antes de venir a la escuela.
- Clasificar las imágenes de la rutina diaria de un día de un niño, según corresponda en la imagen del día, tarde, o noche.
- Entrevista: ¿Qué hiciste el fin de semana? Para identificar el orden del día.

El instrumento de evaluación fue una escala estimativa, y como medio de apoyo, se empleó la grabación de audio para obtener datos sobre el lenguaje que utilizan los niños para referirse al tiempo.

Los conceptos del tiempo que se consideraron en el diagnóstico fueron: día, tarde, noche, ayer, antes, después. También se valoraron las ideas preliminares que los niños tenían acerca del tiempo, pues, "[...] los niños se forman ideas propias acerca de su mundo inmediato, y las creencias que dan forma a estos conceptos, no están aisladas sino interconectadas en el conjunto de representaciones mentales que los pequeños se han formado acerca de los eventos y acontecimientos cotidianos en que están involucrados" (Secretaría de Educación Pública, 2011, p. 60).

Análisis del diagnóstico

A partir de los instrumentos de los diagnósticos aplicados a una muestra de 21 niños y a la maestra de grupo, se arrojaron las siguientes evidencias y resultados.

En el primer instrumento destacó que a la mayoría de los niños les gustaba hablar sobre ellos y su familia. Respecto a la forma de trabajar el campo formativo es mediante asambleas, exposiciones, y juegos; además en los proyectos han participado familiares de los niños para compartir sobre su experiencia.

El segundo instrumento se aplicó a una muestra de 21 niños:

Primera actividad: Ordenar secuencia de imágenes de rutina diaria.

Se mostró de manera individual a los niños seis cartas con imágenes diferentes para que las ordenara en una hoja con recuadros en blanco enumerados, a cada uno se le pidió que señalara y dijera en voz alta el orden de los números y enseguida que estableciera dentro de ellos la secuencia de las imágenes. Conforme iba tomando una carta se le iba preguntando ¿Qué está haciendo el

niño? y ¿después qué sigue de esa rutina? Los resultados obtenidos fueron que: 7 niños si lograron ordenar la secuencia, y 14 de ellos no logró realizarla.

En la siguiente página se muestra una evidencia:



Actividad 1: Ordenar secuencia de imágenes de rutina diaria.

Esta imagen muestra el ejemplo de una secuencia que se hizo de acuerdo a ideas y experiencia personal, pues al momento de explicar la secuencia dijo que por la noche se bañaba, esto significa que su respuesta le relacionó con su rutina diaria.

Segunda actividad: *Clasificar imágenes de rutina diaria.* En esta actividad se mostró al niño tres hojas de colores: amarillo, anaranjado y negro, posteriormente las imágenes del día, tarde, y noche, la consigna fue que colocara estas imágenes del sol cuando amanece, el sol cuando atardece, y la luna cuando anochece, en las hojas de colores del color del día, tarde y noche, una vez que las relacionó, enseguida se le mostró otras cartas con diferentes

imágenes de la rutina diaria de un niño, la siguiente consigna fue: observar y elegir una imagen a la vez, explicar en voz alta la acción que está realizando el niño en la imagen y colocarla en la hoja de color correspondiente al día, tarde o noche, según la acción en la imagen. De los resultados obtenidos en la escala estimativa se concluye que en la primera fase 6 de 21 niños no relacionan las imágenes del día, tarde, noche con su respectivo color. De aquí se rescata que 6 de 21 niños aún no reconocen los colores, así mismo no identifican las partes del día: mañana, tarde y noche, con su imagen correspondiente.

En la siguiente instrucción se les pidió observar y clasificar la imagen de la rutina diaria de un niño, una minoría no logró clasificarlas. De aquí se dedujo que respecto a la identificación y clasificación de las actividades rutinarias no hubo mayor dificultad, pues las actividades rutinarias las relacionaban o comparaban de acuerdo a su vivencia.

Tercera actividad: establecer relación del tiempo pasado, a partir de lo que realizan en los días del fin de semana, por medio de la (entrevista) expresión oral. Sus respuestas se grabaron en un audio, por lo que el resultado fue que 12 niños no identificaron los días del fin de semana como días de descanso, para esto requirieron que se les diera una explicación. Además, se evidenció que: la mayoría tenía dificultad en expresar los tiempos verbales para hacer referencia al pasado y, a identificar los días escolares de los días de descanso.

A partir de estos resultados se llegó a comprobar que se necesitan trabajar estrategias didácticas para se logre establecer relación con la temporalidad, y así se favorezca el proceso inicial del desarrollo del tiempo histórico desde la edad preescolar.

Enseguida se muestran imágenes de la segunda actividad realizada por los niños.



Segunda actividad clasificar imágenes de rutina diaria realizada por los niños

Pozo (1985), menciona que el niño va desarrollando las nociones del tiempo por medio de sus primeras experiencias a través de sus propias acciones (levantarse, afeitarse, desayunar, ir al colegio, con esto aprenden a ordenar los ritmos diarios en secuencias temporales, las nociones de antes, después, mañana, tarde, noche). Siendo así que el manejo de las nociones básicas que el niño realice en su vida personal y social será clave para que se inicie el proceso del desarrollo del tiempo histórico (Pozo, 1985, p.155-159).

Propósitos

Los propósitos que se pretenden alcanzar son:

Propósito General: diseñar estrategias didácticas para favorecer

en los niños de segundo grado de preescolar el manejo de los conceptos de tiempo y las nociones derivadas de este a partir de las relaciones de su vida personal y social.

Propósitos específicos:

- Identificar en los niños de segundo de preescolar el manejo y comprensión de nociones temporales sencillas acorde a su edad y grado escolar.
- Investigar las aportaciones de los distintos autores sobre el aprendizaje y manejo del tiempo en los niños de etapa preescolar.
- Analizar las estrategias implementadas para constatar la aproximación de los niños al manejo y asimilación de las nociones temporales.
- Diseñar actividades y proyectos para establecer relaciones temporales entre el pasado y el presente en la vida personal y social.

Sustento teórico

A los niños de edad preescolar les es difícil comprender el concepto del tiempo, pues “la noción del tiempo es algo que se va estructurando en el niño muy paulatinamente debido a la naturaleza tan abstracta del mismo” (Arroyo de Yashine & Robles Báez, 1981, p. 82).

La aportación de Piaget (1964) desde el enfoque constructivista, muestra las etapas del desarrollo psicológico en la que se encuentran los niños, a continuación se muestra solo la etapa que involucra a los niños de esta edad.

Tabla. Etapas del desarrollo cognoscitivo de Piaget

Etapa	Edad	Características
Preoperacional El niño intuitivo	De los 2 a los 7 Años	El niño puede usar símbolos y palabras para pensar. Solución intuitiva de los problemas, pero el pensamiento está limitado por la rigidez, la centralización y el egocentrismo.

De acuerdo a los datos proporcionados, los niños en la edad de segundo grado de preescolar, corresponden a la etapa preoperacional, en la que se observa que el niño aún no desarrolla su pensamiento lógico, sino que de manera intuitiva llega a comprender la temporalidad, esto es que el niño se forma una idea propia de la realidad, “[...] recurre a su experiencia y observaciones personales” (Meece, 2001, p.109). El niño en esta etapa, “[...] demuestra una mayor habilidad para emplear símbolos-gestos, palabras, números e imágenes” (Meece, 2001, p. 106); va experimentando y descubriéndose a sí mismo como una persona capaz de expresar por otros medios lo que antes no lograba, una de ellas es el lenguaje, por eso es importante otorgarles espacios favorables para que expresen su pensamiento, a través del diseño

de estrategias didácticas, un recurso importante señala la autora “[...] mediante el juego simbólico, [...] pinturas e imágenes mentales comprenden y representan el mundo que les rodea” (Meece, 2001, p.107).

Al mismo tiempo “expertos piensan que el juego simbólico favorece el desarrollo del lenguaje, así como las habilidades cognoscitivas y sociales, además de la creatividad y la imaginación” (Meece, 2001, p.107). Esta característica en los niños de segundo de preescolar es especial para favorecerla ya que están dotados de imaginación, creatividad, curiosidad, espontaneidad, y por medio de actividades interesantes se propicia en los niños el desarrollo de estas habilidades del lenguaje, así como participar, compartir, escuchar, reflexionar, por medio del juego simbólico, pues les gusta “[...] representar varios papeles sociales, [...] personajes de fantasía y superhéroes” (Meece, 2001, p.106-107).

En el apartado del campo formativo de Pensamiento Matemático en el aspecto de Forma y Medida, se detallan las nociones espaciales que el niño necesita desarrollar en la edad preescolar, de orientación, proximidad, interioridad, direccionalidad, estos a la vez tienen relación porque “el tiempo y el espacio para la historia son indisolubles, son dimensiones que se relacionan para situar la historia” (Arteaga & Camargo, 2014, p.126).

Por otra parte existen aportaciones de Mario Carretero, Ignacio Pozo, Mikel Asencio (1989), que ponen de manifiesto la importancia tanto del desarrollo cognitivo como de la didáctica, ya que señalan que la escasa asimilación de los contenidos, se explica tanto a través de los límites estructurales del desarrollo cognitivo de los alumnos, como de la especificidad de los contenidos de las situaciones a ser aprendidas, y a la falta de estimulación e información que proporciona la escuela para mejorar el desarrollo cognitivo (Secretaría de Educación Pública, 2005b, p. 75).

Hernández (2000) propone que el alumnado de infantil y primaria trabaje todas las nociones relacionadas con el tiempo cronológico:

divisiones naturales (día, noche, estaciones, luna) arbitrarias para su medida (meses, años, días) y sociales del tiempo (la forma en que los seres humanos han elegido para medir el tiempo y relacionarlo con su modo de vida, ejemplo: relojes, calendarios), junto con el dominio de máquinas y sistemas de medición temporal (relojes). También “[...] es necesario que aprendan las siguientes categorías temporales: sucesión, reversibilidad, simultaneidad, continuidad y cambio (Gómez Rodríguez y Núñez Galiano, 2006, p.90).

El Programa de Educación Preescolar (PE 2011) ofrece las bases para planear las situaciones didácticas apropiadas a las necesidades de los niños ubicándolo en el campo formativo, aspecto, competencias y aprendizaje esperado referente a la enseñanza del tiempo histórico.

Como han demostrado las investigaciones realizadas hasta hoy, el pensamiento histórico en estricto sentido sólo puede ser el resultado de trayectorias educativas formales de mediana y larga duración; ello nos remite, en el mejor sentido posible, a la noción de desarrollo del pensamiento histórico (Arteaga, 2014, p.126-127).

Otra de las propuestas se relaciona con los recursos que la docente tiene que emplear desde el preescolar para favorecer el proceso inicial del desarrollo del tiempo histórico. Las primeras frases en la infancia están relacionadas con la comprensión de un cierto orden temporal en la narración oral (Pagès & Santisteban, 2010, p. 287). Por consiguiente, “Los materiales narrativos bien estructurados ayudan a los niños a reconocer mejor una estructura temporal lógica (Stein y Glenn, 1982)” (Pagès & Santisteban, 2010, p. 285).

Diseño de proyectos y situaciones didácticas.

En el transcurso del ciclo escolar en que se realizó la práctica, la modalidad de trabajo fue por proyectos, en este documento solo se presenta uno de ellos, el cual se muestra en la siguiente tabla:

Proyecto	Propósito	Nociones
Conociendo a los pintores famosos a través del tiempo	Estimular y desarrollar la sensibilidad a través del acercamiento a las obras de arte visual, apreciar el arte del pasado, para que tengan una idea de sus orígenes y de ellos mismos, establezcan relaciones entre el pasado y el presente para iniciar el proceso del manejo del tiempo en situaciones de su vida personal y social. Secretaría de Educación Pública. (2011).	Antes, después, presente, pasado, futuro, hoy, ayer, inicio, final.

Proyecto "Conociendo a los pintores famosos a través del tiempo"

A continuación, se detallan las actividades que los niños realizaron en nueve sesiones, y el producto final en cada una de ellas.

Tabla. Sesiones del proyecto Conociendo a los pintores famosos de antes y de hoy con el producto final.

Sesión	Tiempo	Producto
1.- ¿Quién es un pintor de arte?	40 min	Obra de arte con crayolas.
2.- "Un día con la princesa Margarita de Diego de Velázquez"	40 min	Pintura de "La princesa Margarita", al óleo.
3.- "¿Adivina qué es? En la obra de Giuseppe Arcimboldo"	40 min	Obra de Vertumno
4.- "Vincent Van Gogh nos enseña a pintar"	40 min	Obra de arte cubismo
5.- "Conociendo a Pablo Picasso"	40 min	Obra de arte cubismo

Sesión	Tiempo	Producto
6.- "Antes, después, hoy de mi historia personal"	40 min	Folleto mi historia personal.
7.- "Ordena las imágenes"	40 min	Imágenes de secuencia
8.-Visita al museo	40 min	
9.- Exposición y cierre del proyecto.		

En el transcurso de las sesiones del proyecto se diseñaron estrategias para lograr el propósito de dicho informe. Previamente se les preguntó a los niños si les gustaría conocer a los pintores famosos del tiempo de antes, la respuesta fue sí, ya que les gustó la idea, se les pidió que investigaran con ayuda de sus papás a un pintor famoso que más les llamara la atención y que trajeran una de sus obras en una hoja para exponer, éstas se organizaron por grupos de tres personas cada día hasta terminar; el resultado fue positivo, ya que los niños lograron expresar a través de sus investigaciones el nombre del pintor y de la obra.

Para introducir el tema de cada sesión se hizo con la lectura del cuento, en ella se relataba la historia de los pintores famosos con imágenes, de manera que al iniciar la actividad ya tenían un antecedente de la época en que vivían, cómo se llamaban, su vestimenta, peinado, medios de transporte, objetos como espadas, velas, tinta para escribir, entre otras; hacían una comparación con las del día de hoy, pues se les preguntaba si permanecían los objetos y

personas. Otro aspecto importante fue que se trabajó la secuencia, pues se les pidió primero que ordenaran la historia ¿cómo inició? ¿de qué se trataba?, y después ¿qué sucedió? o ¿cómo terminó? pidiéndoles que levantaran su mano para compartir. Según nos refiere la autora Fuenlabrada "Para reflexionar sobre el tiempo, los niños necesitan desarrollar la noción de duración (cuánto tiempo tarda algo) y la noción de secuencia o sucesión de eventos" (Fuenlabrada, Ortega, Valencia & Vivanco, 2008, p.12).

Otra estrategia didáctica fue invitar al pintor queretano Mtro. Salvador Huerta para compartir a los niños su experiencia, además de mostrarles algunas de sus obras de arte y enseñarles una técnica de dibujo. Conforme iban dibujando, el maestro les iba preguntando qué era lo que estaban haciendo, y él les hacía preguntas de lo que necesitaba ese dibujo, para que los niños lo completaran, el resultado fue provechoso, ya que en sus representaciones plasmaron lo que ellos pensaban o deseaban. Al final les preguntó que si cuando ellos fueran grandes les gustaría ser pintores, los niños contestaron que sí, entonces les dijo que tendrían que ir a estudiar a Bellas Artes, donde se preparaban los que querían ser pintores.

Esto en relación a la aportación siguiente: "El lenguaje temporal es esencial para hablar o escribir de manera correcta, para explicar lo que han observado, lo que les ha sucedido en el pasado o para indicar sus deseos o sus necesidades de cara al futuro" (Pagés & Santisteban, 2010, p.7).

Desarrollo de proyecto "Conociendo a los pintores famosos a través del tiempo"

La sesión 2 "Un día con la princesa Margarita de Diego de Velázquez", resultó muy significativa para los niños, pues al contarles el cuento de la princesa Margarita y del pintor Diego Velázquez, se observó que mostraron interés, se les preguntó si les gustaría convertirse en pintores como Diego Velázquez y a las niñas en la princesa Margarita, su respuesta fue de alegría, se les

dijo que se imaginaran que estaban en la época de los reyes, y que el rey le estaba pidiendo al pintor Diego Velázquez que pintara en un cuadro el retrato de la princesa Margarita, por lo que se les dio la obra y el material de las pinturas con los colores propios de la época para que la pintaran al óleo, al final se vistieron de acuerdo a la época como la princesa Margarita y el pintor Diego Velázquez, esto provocó que se emocionaran. De acuerdo con algunos autores un buen recurso es contar cuentos, tradiciones y leyendas de tiempos antiguos que sean o no cercanos, considera a la imaginación como una poderosa herramienta de aprendizaje (Gómez & Núñez, 2006, p. 90).

La sesión 8 "Visita al museo" resultó emocionante, se les pidió a los papás que llevaran a los niños al Museo Regional, donde se preparó una visita; al llegar la guía les pidió primero que observaran el patio del museo, paredes, techo y les preguntó si estos eran igual al de su casa ¿cuál será más antiguo, el de su casa? o ¿este?, ellos dijeron este. Por lo que les reafirmó que el museo tenía ya muchos años. Al finalizar el recorrido, los niños se reunieron con los papás en el patio del museo para hacer una evaluación de las obras que

habían visto, la guía les pidió a los papás que se distribuyeran por equipos con sus hijos para que representaran un cuadro de una de las obras de arte, y el resto de los equipos iban a adivinar por turnos de que obra se trataba. Continuaron con el taller de arte, en el que colorearon un cuadro de Miguel Ángel y pegaron alrededor del cuadro sopas de pasta.

En la sesión 9 se preparó el cierre, éste consistió en una exposición por parte de los niños, una muestra en la galería de arte, y un video de las actividades que los niños realizaron durante las dos semanas. Primero se organizó a los niños por equipos para que expusieran las obras de arte que pintaron sobre los pintores famosos que conocieron durante las diferentes sesiones; fueron pasando por turnos explicando una obra de cada uno de los pintores, el nombre del pintor, obra y técnica que habían utilizado. Posteriormente se les mostró a los papás el video previamente preparado sobre las actividades realizadas por los niños durante el proyecto, mostrando las competencias y los aprendizajes esperados relacionados con las nociones temporales básicas, propósito y producto logrado. A continuación, se muestra evidencia de la sesión:



Figura. Evidencia cierre del proyecto conociendo a los pintores famosos de antes y hoy

Reflexión del proyecto "Conociendo a los pintores famosos de antes y de hoy"

Este proyecto es uno de los que más me gustó por las estrategias didácticas que se planearon para alcanzar las competencias y aprendizajes esperados. Un aspecto importante fue que los niños se interesaron cuando se les explicó que en estos días iban a conocer a algunos pintores famosos, que ellos se iban a convertir en pintores para recrear algunas de las obras más importantes por medio de diferentes técnicas, que al final se iban a exponer en la galería de arte las obras que cada uno de ellos iban a realizar y que sus papás vendrían a ver, además de que iban a ir al Museo Regional para observar distintas obras de pintores famosos de otro tiempo. Esto en relación con lo que el siguiente autor nos refiere "El juego simbólico favorece el desarrollo del lenguaje, así como las habilidades cognoscitivas y sociales" (Meece, 2001, p. 107).



Figura. Evidencia de la representación de Diego Velázquez y la Princesa Margarita

En esta imagen se observa a los niños y niñas contentos representando a la princesa Margarita y al pintor Diego Velázquez, con el vestuario de antes.

A través de estas estrategias se observó que los niños lograron además de aprender, compartir, crear, y divertirse, comparar el pasado con el presente, como nos menciona el siguiente autor: "[...] la comparación entre diferentes aspectos de la vida de ayer y de hoy favorecen la relación con la historia" (Gómez Rodríguez & Núñez Galiano, 2006, p.115). Otra estrategia didáctica que ayudó a favorecer el propósito del documento fue visitar el Museo Regional de Querétaro. En la siguiente página se muestra la imagen:



Figura. Evidencia visita al Museo Regional de Querétaro

En esta imagen se percibe a la guía mostrando y explicando cada uno de los cuadros de autores famosos y de autores del Barroco.

Conclusiones

Al finalizar cada jornada de prácticas, se realizó una evaluación en cada uno de los proyectos, por medio de una escala estimativa,

donde se observó que al implementar las estrategias didácticas para favorecer el manejo del tiempo y del espacio se concluyó que los niños:

Tabla de escala estimativa.

INDICADORES	MB	B	I
• Logra diferenciar los cambios que hay respecto a cosas o situaciones.		X	
• Ordena la secuencia temporal de un conjunto de escenas		X	
• Representa gráficamente a través de un friso el antes y el después		X	
520 • Investiga con ayuda de los papás la historia de antes y lo expone verbalmente		X	
• Compara y diferencia verbalmente por medio de dibujos las diferencias que hay en la actualidad y con la de antes.		X	
• Establece relaciones entre el pasado y presente de su familia y comunidad a través de objetos, situaciones cotidianas y prácticas culturales.		X	

Nota: Muy bien (MB), Bien (B), Insuficiente (I).

Como lo muestra la tabla anterior, los niños tienen en general un logro en las actividades, desde el inicio hasta el término del último proyecto y se observó el progreso en los aprendizajes esperados. Este resultado permite deducir que es importante continuar en este proceso del manejo del tiempo respecto a las nociones básicas que en este caso se trabajó el antes y después.

Cabe resaltar que la propuesta de favorecer en los niños el diseño de estrategias didácticas para el manejo del tiempo, fue positiva, algunas de éstas fueron:

- En las actividades permanentes: calendario mensual, calendario semanal, carteles ilustrativos alusivos a los días de la semana, canto de los días de la semana, carteles con imágenes de las actividades diarias para organizar el día, cuentos con relatos de historia, mímicas de cantos, juegos, también se ordenó la historia con las nociones de inicio, final, antes, después, hoy y mañana.
- Investigaciones con papás sobre el tiempo de antes, testimonios de abuelos y padres de familia sobre experiencias cuando ellos eran niños, evidencias de fotografías, utensilios, juguetes, modo de preparar alimentos, de jugar... con esto se procedió a las comparaciones de antes y después, exposiciones de investigaciones de los niños, donde a través del compartir expresaron secuencia de los hechos.
- El diseño de actividades con juegos simulados en este proyecto que se detalla: los niños se vistieron de princesa Margarita, Pintor Diego Velázquez.
- Visita al Museo Regional de Querétaro. Para el manejo del espacio la propuesta del diseño de estrategias didácticas fue importante, algunas de ellas que ayudaron en este trabajo fueron:

- Gafetes con nombre de los niños, pegados en el pizarrón con imán, y para trabajar la ubicación espacial se utilizaron imágenes con imán.

- El canto y el baile con movimientos de ubicación espacial. El diseño de estrategias debe favorecer el desarrollo inicial para el aprendizaje del tiempo histórico, al igual que es importante tomar en cuenta la etapa cognitiva en la que se encuentra el niño para diseñar las estrategias y ayudarlo en las limitaciones que caracterizan su etapa evolutiva. Es importante continuar como docente en esta labor de investigación, porque no se agota el tema de la situación a mejorar, sino que hay que seguir aportando nuevas estrategias que sirvan como base en el proceso de aprendizaje del tiempo histórico.

BIBLIOGRAFÍA

Arroyo de Yashine, M., & Robles Báez, M. (1981). *Cuadernos/SEP Programa de Educación*

Preescolar Libro 1. Planificación general del programa. Ciudad de México, México: Autor.

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 & Argumento*, Vol. 6(Núm. 13), 126-127. Recuperado de <http://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/viewFile/2175180306132014110/4162>

Fuenlabrada Velázquez, I., Ortega Pérez, J., Valencia Pulido, R., & Vivanco Ortega, B. (2008). *Cómo desarrollar el pensamiento matemático. Fichero de actividades para preescolar*. Ciudad de México, México. Recuperado de <http://maestros-informados.com.mx/wphttp://maestros-informados.com.mx/wp-content/uploads/2015/10/fichero-de-actividades-para-preescolar.pdfcontent/uploads/2015/10/fichero-de-actividades-para-preescolar.pdf>

Gómez Rodríguez, A. E., & Núñez Galiano, M. P. (2006). *Formar para Investigar, Investigar para Formar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Málaga, España: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=500427>

Meece, J. L. (2001). *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores*. Ciudad de México, México: SEP/ Mc Graw Hill Interamericana.

Pagés Blanch, J., & Santisteban Fernández, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *set.-dez.*, Vol.30(No. 82), 281-309. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n82/02.pdf>

Pozo, I. (1985). *El niño y la historia* (Vol. 11). Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia.

Secretaría de Educación Pública. (2005b). *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar. Volumen II* (Vol. II). Ciudad de México, México: Autor. Recuperado de file:///C:/Users/lulis/Downloads/curso_volumen2_mexico%20(1).pdf

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programa de estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar*. México, D.F. Recuperado de http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/mex_-_educacion_preescolar_.pdf

LAS EFEMÉRIDES PARA EL APRENDIZAJE DE HISTORIA DE MÉXICO EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Autora: Ximena Gutiérrez Tututi

RESUMEN

Este trabajo es un acercamiento al análisis de las efemérides en relación con la enseñanza de la historia en educación media superior, se propone que, aunque las conmemoraciones en nivel medio superior no son obligatorias, y los jóvenes ya no conviven con ellas cotidianamente, mantienen un papel importante en la experiencia de los estudiantes y la manera en que construyen la narración de los acontecimientos históricos.

Para este trabajo fue necesario realizar una breve revisión de los conceptos de memoria, historia, conmemoración y efemérides, por lo que se incluye un apartado de esta discusión.

Palabras clave: memoria, historia, conmemoración, efemérides, educación media superior.

INTRODUCCIÓN

Las investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje en Historia han tenido un largo recorrido, y la década de 1960 se considera un parteaguas pues, como mencionan Pagès y Plá "Mayo del 68 supone el cuestionamiento de un determinado modelo educativo, centrado en el currículo técnico y en la pedagogía por objetivos, y el impulso

de nuevas concepciones educativas” (2014, p. 5). En Europa y Estados Unidos se volvió a poner la mirada en los jóvenes y en su entorno, se cuestionó la educación y se trabajó por incorporar mejoras en ella.

A pesar de esto, fue hasta la década de 1980 cuando en España y América Latina se comenzaron a hacer trabajos de investigación en educación con nuevos bríos, y no fue hasta 1990 cuando se observó una real renovación de ésta.

Este interés por la educación y su investigación es el resultado, en cada, país de momentos coyunturales que parece abarcar a la mayor parte de la región de América Latina; la reconstrucción de la democracia en países que superaban un gobierno autoritario, el fin de guerras civiles o, en México, la incorporación económica, política y social al neoliberalismo. Los movimientos sociales se tradujeron en cambios y reformas educativas de cada nación siguiendo dos líneas principales, por un lado, se crearon nuevas leyes educativas, se busca la transformación de los modelos integrando diseños innovadores en los planes de estudios. Pero además, las temáticas en investigación en enseñanza de la Historia transformaron las metodologías y las reflexiones teóricas.

Países atentos al proceso de globalización apostaron por un cambio en la política educativa, reconocieron que la importancia de la enseñanza de la historia ya no debía ser la transmisión de un conocimiento enciclopédico o memorístico, sino que debía centrarse en la enseñanza de habilidades o el desarrollo de competencias para formar ciudadanos del mundo. Además, centraron el esfuerzo de las reformas educativas en acercar a los niños y jóvenes al quehacer del historiador, para lo que se requería la elaboración de nuevas propuestas didácticas que se preocuparan por el desarrollo de las habilidades de dominio básicas del pensamiento histórico.

Se ha promovido que la enseñanza de la historia rompa con los paradigmas que la han construido durante mucho tiempo y en la actualidad la mayoría de los programas de educación media

superior proponen una formación de los alumnos que se centre en la práctica del análisis y la reflexividad para comprender los acontecimientos desde distintas facetas y en relación con el presente. Idealmente se forma a sujetos críticos, capaces de comprender la historia y realizar juicios propios, con una sólida argumentación. Sin embargo, existe una permanente evaluación que califica los conocimientos adquiridos de la materia siempre por un número y no por un análisis concienzudo, y aun con las buenas intenciones de planes y programas de las instituciones educativas, los profesores muchas veces se encuentran en una contradicción, ayudar al desarrollo de los alumnos como sujetos reflexivos y críticos o prepararlos para un campo competitivo donde sólo les será de utilidad el concomitamiento factual. Sobre todo en el caso de Historia.

Popkewist, lo resume claramente: “Las sociedades modernas precisan prácticas educativas que fomenten el pensamiento crítico, la flexibilidad y un cierto escepticismo ante las pautas sociales, necesidades todas ellas que se relacionan con el grado de autonomía y las atribuciones del profesorado” (1990).

Los enfoques pedagógicos y disciplinares de la enseñanza de la historia en México a nivel medio superior son tan diversos como las distintas instituciones que la imparten. Pero se pueden identificar puntos de encuentro entre las variadas propuestas de los programas institucionales, por ejemplo, el interés por una formación de los alumnos crítica y reflexiva sobre los acontecimientos y procesos históricos y la relación con su presente.

Algunas de las nuevas investigaciones sobre enseñanza de la historia en México y otros países, han construido nuevas propuestas didácticas que promueven el desarrollo de habilidades de dominio de la historia, el pensamiento crítico, creativo y la reflexividad. Sin embargo, llevarlas al aula ha sido difícil por distintos motivos, lo que se puede ver reflejado en la reproducción de técnicas de aprendizaje que privilegian el conocimiento declarativo y memorístico factual.

Los jóvenes entienden la historia como una materia que tiene como principal objetivo la memorización de fechas, personajes y acontecimientos pues es la idea que ha sido promovida desde la educación básica, espacio en el que se conjuga la formación de ciudadanos con los actos cívicos y la transmisión de conocimientos de historia con las conmemoraciones y efemérides.

Estos actos de memoria transmiten una narrativa específica de la historia nacional, es una historia terminada que no tiene espacio para desarrollar un pensamiento analítico y reflexivo sobre los mismos, pues no hay cabida para cuestionar el relato que ha sido construido. Y no solamente se encuentran vigentes dentro de la escuela, sino que son actos de memoria que se viven en la cotidianidad.

Esta investigación parte de la idea de que si bien, los jóvenes estudiantes de las distintas instituciones educativas de nivel medio superior ya no conviven en sus espacios académicos con rituales y actos de memoria como se acostumbra en el nivel básico, la forma en la que los han aprendido durante la infancia resulta significativa en la construcción de experiencias en torno a la historia. Por otro lado, son fechas que siguen teniendo importancia fuera de la escuela, con actos a nivel nacional, local o familiar. Por lo cual se cree pertinente realizar una indagación de la percepción de los jóvenes sobre las conmemoraciones de la historia de México, cuál es la importancia que le otorgan y cómo narran estos acontecimientos para poder problematizarlos y construir junto con ellos una visión crítica y reflexiva de los mismos en relación con su presente.

La conmemoración, espacio entre la memoria y la historia

En el siglo XIX la historia comenzó a buscar el reconocimiento como ciencia objetiva y en su afanosa tarea se aísla de otras formas de dar cuenta del pasado con las que hasta en ese momento se encontraba hermanaada, entre ellas la memoria.

La historia se perfilaba a ser una narración del pasado caracterizada por la búsqueda de la verdad en las fuentes, por lo que los mitos, leyendas y la memoria misma que ofrecían una visión del mundo particular y que daban coherencia al mismo, pero que carecían del carácter científico que tanto se estimaba, fueron dejadas de lado apostando ahora por la indagación en los documentos escritos oficiales, en los que el historiador se sumergían para hacer evidente la verdad que en ellos se conservaba.

Pasó un largo periodo de tiempo en que el divorcio fue la regla, pero tras las guerras mundiales y las crisis que les precedieron la historia comenzó a abrirse a nuevas formas de acercarse a conocer la realidad, valiéndose de herramientas metodológicas y categorías teóricas de otras disciplinas para explicar los acontecimientos traumáticos del pasado inmediato, sus causas y cuestionar el paradigma de progreso bajo el cual se regía la historia.

Más adelante la historia aceptó la inclusión de nuevas fuentes y recuperó con nuevos ánimos, relatos y testimonios dotándolos ahora de importancia epistemológica para la comprensión del pasado, lo que volvió a implicar el acercamiento a otras disciplinas para poder comprender y evaluar las nuevas fuentes de la historia.

Francia se torna como un lugar privilegiado para indagar sobre estos temas, con el bicentenario de la revolución francesa y el aniversario de Mayo de 1968 se abre la puerta a una "era de conmemoración", como Pierre Nora la llamó. La convulsión social global de la década de 1980, la caída del muro de Berlín, los movimientos decoloniales y la nueva ola de patrimonialización inaugurada hacia principios de 1970 y con mayor auge en 1980 año del patrimonio, viraron los ánimos a un sentido más reflexivo sobre el mismo acto de conmemorar, "modificó el régimen de relación con el pasado y con la idea de nación" (Rilla, 2008, p. 12).

En esta coyuntura disciplinar la historia vuelve su mirada hacia la memoria, partiendo de la necesidad de profundizar sobre

sus definiciones. Las reflexiones se vieron nutridas de trabajos anteriores que se acercaron a la memoria, por ejemplo la propuesta del sociólogo Maurice Halbwachs, quien en 1925 publicaba *Les Cadres sociaux de la mémoire* donde hacía un juego de definición y contraposición entre historia y memoria. Describía a la memoria colectiva como una corriente de pensamiento continúa, que no es artificial pues sólo retiene del pasado lo que está vivo, o es capaz de vivir en la conciencia del grupo que lo mantiene; la historia, por el contrario, comienza en el momento en que se termina la tradición, es la colección de saberes sobre acontecimientos elegidos, acotados y clasificados siguiendo necesidades y reglas que no son los que los grupos humanos han elegido y conservado por largo tiempo (Halbwachs, 1995, p. 12).

Para 1984 Pierre Nora emprende su proyecto de *Les lieux de mémoire* junto con 70 historiadores, el cual es un esfuerzo autoreflexivo de la historia. Motivado en un primer momento por el giro lingüístico del que las ciencias sociales y humanidades se habían empapado y más adelante por un giro crítico que esperaba indagar sobre las fronteras y los paradigmas de la historia tras el apogeo de la transdisciplinariedad.

Desde su comienzo prestó una especial atención a la definición de historia y memoria, sus diferencias y encuentros, consideraba que en el pasado se había roto un vínculo de identidad entre ambas promovido por el ascenso de la historia que poseía un impulso conquistador, que buscaba suprimir a la memoria, lo que de a poco fue evidenciándose en su desarraigo. Tras esta ruptura Nora identifica que el problema de ese momento es que se consideraba a la memoria y la historia como la misma cosa sin distinciones por lo que anota:

Memoria, historia: lejos de ser sinónimos, tomamos conciencia de que todo los opone. La memoria es la vida, siempre encarnada por grupos vivientes y en ese sentido, 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, capaz de largas latencias Y repentinas revitalizaciones. La historia es la reconstrucción siempre problemática e incompleta de lo que ya no es. La memoria es un fenómeno siempre actual, un lazo vivido en el presente eterno; la historia, una representación del pasado (Nora, 2008, pp. 21-22).

La memoria se aprende por medio de la convivencia del individuo con su grupo social más cercano, la familia, su comunidad y el medio donde se desenvuelve, la constituyen las tradiciones, las referencias familiares o comunitarias.

La historia, en específico la historia nacional es mitológica y homogénea en su estructura y función, tiene formas específicas de ser narrada, tiempos, personajes y acontecimientos que han sido seleccionados para conformar un discurso coherente, es en palabras de Nora, “una historia forjada contra la enseñanza religiosa y convertida en ella misma con fines cívicos y civiles, en una historia santa” (Nora, 2008, p. 190).

Son más los momentos de cercanía entre las concepciones de memoria e historia que plantean Halbwachs y Nora; ambos conciben a la memoria como un espacio vivo, que se transmite por vía familiar cercana, y aunque Nora no hace una mención sobre la continuidad sí le otorga importancia al diferenciarla de la historia como punto de quiebre con la tradición y subraya la maleabilidad y capacidad de transformación.

Desde su definición de la historia ambos coinciden en la distancia que ésta tiene con los individuos, pues no es orgánica o viva. *Los lieux de mémoire*, se construyen como categoría, apunta Nora, y se debe entender como lugares en tres sentidos coexistentes: material, simbólico y funcional, el resultado del juego entre la historia y la memoria, donde ambas pierden y ganan terreno en un forcejeo, la memoria dispone el recuerdo y el olvido, la historia lo escribe, no es estática, muta de acuerdo al momento, a lo que la comunidad, despojada de su acto íntimo de recuerdo, necesita hacer presente,

detiene el tiempo y el olvido. Pero ya sin referentes en la realidad, los lugares de la memoria, crean signos como referentes que sólo remiten a sí mismos.

Los lugares de memoria son, ante todo, restos. La forma extrema bajo la cual subsiste una conciencia conmemorativa en una historia que la solicita, porque la ignora. Es la desritualización de nuestro mundo la que hace aparecer la noción. Aquello que segrega, erige, establece, construye, decreta, mantiene mediante el artificio o la voluntad una colectividad fundamentalmente entrenada en su transformación y renovación, valorizando por naturaleza lo nuevo frente a lo antiguo, lo joven frente a lo viejo, el futuro frente al pasado (Nora 2008, p. 24)

Aunque la propuesta inicial de Nora no buscaba hacer una exploración de las conmemoraciones, pues se proponía como el enfoque para una historia contraconmemorativa, la categoría pronto se convirtió en la herramienta de análisis preferida, contando con trabajos antecedentes de otros historiadores como los de Mona Ozouf (1983). El autor explica que esto fue en parte resultado de un momento en Francia de saturación de conmemoraciones (1984-1992), por lo que se propuso para su texto de *La Era de la conmemoración* como objetivo inicial "aprehender en un rápido abordaje de la historia inmediata, el lugar de nacimiento de esos Lugares, el movimiento de época que los rebasa y que los implica" (Nora, 2008, p. 168).

Comenzó su trabajo proponiendo entender como cosas distintas lo conmemorado, el acontecimiento o hecho histórico y la conmemoración como una construcción del presente. La conmemoración es la manera particular en que un grupo social o comunidad se relaciona con el pasado, distinta de la historia y de la "memoria viva", implica un acto de recuerdo, que es una reconstrucción para la cual es necesario acudir al presente, su coherencia se fundamenta en reconstrucciones anteriores y que generalmente son imágenes del pasado que han sido alteradas (Halbwachs, 1995).

Las conmemoraciones pueden tener distinta interpretaciones y distintos usos políticos o identitarios principalmente, para los grupos sociales les es útil pues la construcción de un pasado común ayuda a mantener la continuidad de la vida social y a fortalecer la identidad comunitaria.

Algunos autores apuntan que la forma de conmemorar se ha transformado y han proliferado los estudios sobre la misma en muchos países que han vivido crisis políticas y sociales, a partir del ejercicio de la reivindicación de la memoria colectiva tras episodios traumáticos del pasado reciente (Rabotnikof, 2009).

El punto de partida de esta idea de transformación interna de la conmemoración se encuentra en el planteamiento de Nora donde identifica que el modelo clásico de la conmemoración nacional que había estado vigente por lo menos durante el siglo XIX y la primera mitad de siglo XX se encontraba actualmente en decadencia.

La conmemoración en su modelo clásico tiene como base la idea de una historia con una versión única que ha elegido cuidadosamente los personajes y acontecimientos que son incluidos, y los que son dejados al olvido, pero que además, son ordenados jerárquicamente. La historia posee, por lo general, un carácter heroico, grandioso, lo que le otorga la dignidad de ser recordado.

Sin embargo, las conmemoraciones tal cual se encontraban antes se han desarticulado, producto de un interés de lo local sobre lo nacional, y ahora se construyen por distintos lenguajes conmemorativos que no se reconocen, la pluralidad de miradas sobre el pasado obliga a que los grupos humanos se alejen de una historia que los ha excluido, o no los representa y opten por una relación con el pasado "más abierta, plástica, viva, en perpetua elaboración" (Nora, 2008, p. 172).

El autor identifica dos arquetipos vigentes de experiencia límite de la memoria que pueden ser empleados indistintamente por un grupo social para diferentes acontecimientos, pero que se

contraponen. Por un lado, el modelo de conmemoración voluntaria, que tiene una marcada tendencia a la saturación histórica. Y, por el otro la conmemoración involuntaria e inconsciente, con tendencia autoreferencial, auto-consagradora. La importancia de identificarlos radica en que dado que su estructura y objetivos son opuestos para poder explorar una conmemoración se debe saber el modelo al que pertenece.

Esta diferenciación se puede enriquecer con el planteamiento de Rabotnikof (2009) para el análisis de las conmemoraciones, por medio de dos posturas interpretativas distintas. La autora señala que toda conmemoración tiene su origen en el presente y es un ejercicio de dirección hacia el pasado que combina el recuerdo y el olvido, planteamiento cercano al de Nora, pero hay dos formas distintas de conmemorar. La primera se caracteriza por la inoperatividad del pasado y la segunda que se refiere a un pasado maleable, y de estas expone particularidades.

La imperatividad del pasado presta una especial atención a la continuidad de un pasado común para la identidad comunitaria tendiendo un puente hacia el presente, por lo que la conmemoración se centra en la recreación orgánica con el pasado para reactualizarlo y mantener su vigencia.

Actúa con un énfasis ritual similar a la liturgia religiosa, donde el acto de recuerdo crea comunión entre los miembros del grupo. En el performance coexiste el presente y el pasado mítico, y se "sostiene la idea del carisma de narrativas transgeneracionales compartidas" (Spillman en Rabotnikof, 2009, p. 187).

El principal problema que señala la autora es que cuando la relación del grupo con su pasado es discontinua, y ya no puede ser base del acto de recuerdo se producen rupturas políticas significativas en distintas escalas.

En la segunda, donde se considera como pasado maleable la atención se encuentra en el presente. La conmemoración sigue

siendo el ejercicio de recuerdo que alimenta la memoria colectiva pero la diferencia central estriba en que para la reconstrucción y recuperación de este pasado, puede ser modificado o inventados de acuerdo a las necesidades, creencias, o condiciones de producción políticas o culturales del presente.

Esta postura facilita el acceso a memorias plurales que se pueden encontrar en conflicto, pueden estar promovida por distintas posturas políticas o buscando fines identitarios en contraposición. Por otro lado, no hay relevancia del pasado y los mitos fundacionales pueden ser transformados o desplazados, "en algunas posiciones, la conmemoración sería la forma extrema de ajenidad del pasado, de descontextualización y recontextualización en función del presente" (Ankersmithe en Rabotnikof, 2009, p. 191).

Las efemérides como conmemoraciones

Desde el primer momento en que la educación se erigió como una institución estatal, las conmemoraciones y efemérides como prácticas rituales tomaron un lugar privilegiado en los calendarios escolares. Como se ha mencionado antes, estos rituales buscaban crear un sentido homogéneo, sobre todo en países pluriétnicos.

La palabra efeméride viene del griego *epheMERIS* que hace referencia a lo que acontece en un solo día, es la construcción del recuerdo de un hecho histórico o un personaje significativo para la historia de una nación, que se solidifica en una fecha particular para el mejor recuerdo de las personas que participan el grupo.

En el caso de las efemérides en la escuela Godino (2009) las ha definido como un dispositivo escolar "porque el soporte teórico, ideológico que da origen a la instalación de la temática permitió el despliegue sistemático, uniforme y universal de prácticas, actos, gestos, comportamientos que determinaron el ser y el hacer patria", es decir que, en torno a la selección, reformulación de hechos históricos y biografías de célebres personajes se instauraron las prácticas rituales que explican, dan

sentido de lealtad a la nación, justifican, ordenan las narraciones y cuidan los sentimientos nacionalistas.

Las efemérides y conmemoraciones pueden transformarse a través del tiempo de acuerdo a los intereses políticos dominantes, de tal manera que podrán determinar qué es lo que se recuerda cómo y qué es lo que se olvida o silencia. Por otro lado, al ser un ritual de recuerdo de una fecha específica, aísla el acontecimiento reconocido impidiendo que se entiendan los sucesos que precedieron y pocas veces se repare en las consecuencias.

Esto implica que la historia que el Estado deseé que se transmita en los salones de clases, la historia oficial, no sólo sea una historia desde arriba, sino que se transforme en un discurso uniforme o relatos estáticos.

En la actualidad en distintos países de Latinoamérica las conmemoraciones y efemérides, de la misma manera que la enseñanza de ciencias sociales e Historia han pasado por un proceso de revisión y crítica que ha soltado las cadenas del discurso patriótico y nacionalista, y la necesidad de cultivar el sentido de pertenecía en los niños y jóvenes.

Este cambio que se dio en distintos países fue el resultado de una discusión sobre la recuperación y memoria de un doloroso pasado reciente, de esta manera las conmemoraciones y su pomposa parcela como estrategia de identidad ritualizada se resignifican, integrando nuevas fechas y anteponiendo la importancia del recuerdo. Las conmemoraciones se tornan tan importantes en estos contextos porque resguardan la promesa de que las tragedias vividas no se repetirán.

En otros países, como México, las efemérides y el performance que se realiza en torno a ellas no ha tenido cambios significativos desde su instauración, lo que nos obliga a pensar que ha perdido vigencia, sobre todo considerando que la educación dentro del sistema neoliberal promueve la formación de ciudadanos globales y no ya de identidades nacionales como en los siglos pasados.

Su principal finalidad, sembrar el amor y la lealtad por la patria queda en entredicho cuando el concepto mismo de nación se disuelve.

CONCLUSIONES

Los trabajos realizados por distintos historiadores desde diferentes perspectivas sobre la memoria y su relación con la historia han abierto puerta para problematizar la enseñanza de la historia.

El tema de las efemérides en la escuela no es nuevo, varios países de América Latina han construido un amplio campo de investigaciones y México no es la excepción. Sin embargo, estas líneas de investigaciones no han puesto tanta atención en la enseñanza de la historia en educación media superior, aunque sabemos que la aprehensión de los conocimientos históricos por medio de la experiencia de la conmemoración de una efeméride puede resultar muy significativa, construyendo una imagen de la historia del país en oposición a la experiencia que podrán adquirir en las instituciones de educación media superior.

Para el análisis de estas experiencias de arraigo de una memoria conmemorativa se puede tomar distintos trabajos que han ahondado y que en sus propuestas teóricas brindar pista metodológicas para su comprensión a mediano plazo, ya no en las aulas de primarias y secundarias, sino la visión y transformación de la narrativa histórica de las efemérides en el bachillerato.

REFERENCIAS

Carretero, Mario, Alberto Rosa, González, María Fernanda, coords. (2005). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires, Argentina. Paidós.

Becerra Mora, José Camilo (2015). Historia y Memoria; Una discusión historiográfica, recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/pensarh/article/view/25295>

Bustos, Guillermo (2010). *La irrupción del testimonio en América Latina: intersecciones entre historia y memoria*. Presentación del dossier: 'Memoria historia y testimonio en América Latina'. *Historia Crítica* 40 pp. 10-19.

Pàges, Joan y Plá, Sebastián (2014). *La investigación en la enseñanza de la historia en América latina*. México, D.F.: Universidad Pedagógica Nacional.

Rodríguez, M. I. (2014). La memoria en siluetas: Reflexiones sobre la efeméride del 24 de marzo en la Provincia de Misiones. *Questión* vol.1 no.44. 1, 15.

Traverso, Enzo (2010). *Historiar la memoria*. *Revista Viento Sur* 113 pp.79-83.

Halbwachs, M. (1995). Memoria colectiva y memoria histórica. *Reis*, 209-222.

Nora, P. (2008). Pierre Nora en Les Lieux de mémoire. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.

Rabotnikof, N. (2009). Política y tiempo: pensar la conmemoración. *Sociohistórica*, 179-212.

Rilla, J. (2008). Historia en segundo grado. Pierre Nora y los lugares de la memoria. En P. Nora, Pierre Nora en Les lieux de mémoire (págs. 5-18). Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.

UNA MIRADA COMPARATIVA AL DISCURSO DE LA "DIVERSIDAD". LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO FRENTE A LO INDÍGENA

Autor: Gerardo Emmanuel García Rojas. Posgrado en Investigaciones Educativas, DIE-CINVESTAV

RESUMEN

La intervención aquí referida plantea un análisis comparativo de dos propuestas curriculares para la educación básica en México: el "Nuevo Modelo Educativo", oficializado en 2017 con el entonces presidente Enrique Peña Nieto, y la "Nueva Escuela Mexicana", diseño que aún se encuentra en desarrollo y que aspira a ser oficializado por el gobierno de Andrés Manuel López Obrador en 2020. Particularmente, este texto centra su atención en el abordaje de estos proyectos con relación a la población indígena de México a través de nociones empleadas como "diversidad", "interculturalidad" o "pluriculturalidad", entre otras. Así, se dará cuenta de las narrativas curriculares como prácticas de negociación que establecen relaciones de poder entre el Estado mexicano y la subjetividad indígena.

Palabras clave: interculturalidad, multiculturalidad, diversidad, indígena.

INTRODUCCIÓN

La presente intervención plantea un análisis comparativo de dos propuestas curriculares para la educación básica en México: el "Nuevo Modelo Educativo", oficializado en 2017 con el entonces presidente Enrique Peña Nieto, y la "Nueva Escuela Mexicana",

diseño que aún se encuentra en desarrollo y que aspira a ser oficializado por el gobierno de Andrés Manuel López Obrador en 2020. Particularmente, este texto centra su atención en el abordaje de estos proyectos con relación a la población indígena de México a través de nociones empleadas como “diversidad”, “interculturalidad” o “pluriculturalidad”, entre otras. Así, se dará cuenta de las narrativas curriculares como prácticas de negociación que establecen relaciones de poder entre el Estado mexicano y la subjetividad indígena.

El Estado mexicano frente a lo indígena

En los últimos años del siglo XX, con el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en 1994, se hizo evidente para el Estado mexicano la necesidad de reconsiderar el rumbo de su proyecto ante un sector de la población que hacía públicos (de manera internacional) sus reclamos enfocados hacia la construcción de un nuevo panorama que en lo jurídico reconociera las distintas presencias identitarias y que en lo político respetara sus autonomías. A partir de entonces proliferó entre los círculos universitarios, académicos y políticos (disidentes), entre otros sectores más, una narrativa crítica del proyecto neoliberal que el Estado mexicano, basado en la hegemonía electoral del Partido Revolucionario Institucional, construía como método de integración a un panorama geopolítico que apuntaba hacia la globalización. A inicios del nuevo milenio, y con el triunfo del Partido Acción Nacional en las elecciones presidenciales del 2000, la política del Estado mexicano hacia lo indígena prometió la configuración jurídica de un país “pluricultural” como respuesta a dichos cuestionamientos.

De forma correspondiente a este proceso, los encargados de la política educativa nacional apostaron por la renovación del currículum a partir de la inclusión de una agenda intercultural y bilingüe que diera respuesta a las demandas de la población indígena. Siguiendo lo señalado por Sylvia Schmelkes (2013), en el

terreno educativo la interculturalidad ha funcionado desde inicios del siglo XXI como una noción operativa en el reconocimiento oficial de la multiculturalidad de México. Al respecto, la educación intercultural ha sido considerada ya desde hace algunos años, como puede verse reflejada en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, donde se esboza un proyecto curricular en el que “todos”, indígenas y no indígenas, debían reconocer la pluralidad de “identidades” del país (SEP, 2001, p.46).

Recientemente, el proyecto educativo esbozado por el gobierno de Enrique Peña Nieto, así como el esquema en proceso de desarrollo avistado por el actual Estado encabezado por Andrés Manuel López Obrador, han contemplado la elaboración de un currículum que atienda la “diversidad” como elemento enriquecedor de la nación mexicana a través de la heterogeneidad de saberes, prácticas y lenguas que dicha noción supone. Si bien, ambas propuestas parecen apostar por un consenso con relación al tema indígena y a su inclusión, lo cierto es que son distantes entre sí cuando consideramos al currículum como un acto de habla que responde a un contexto específico (Austin, 1962; Skinner, 1969), donde participa en procesos de negociación y disputa política.

La “diversidad” en el Nuevo Modelo Educativo frente a la crisis de legitimación

En 2017, en medio de una cada vez más grande crisis política y social, el gobierno de EPN oficializó el Nuevo Modelo Educativo, proyecto curricular que decía dar respuesta a una “era de cambios” que hacía de aquel un momento histórico singular, para lo cual era necesario, según Aurelio Nuño (2017, p. 3), entonces Secretario de Educación, una “revolución en la educación” con un “nuevo planteamiento pedagógico”, caracterizado por el desarrollo de “aprendizajes clave” que permitieran a los estudiantes un desarrollo constante a través de tres ejes: la formación académica, el desarrollo personal y social, y la creación de un margen de autonomía correspondiente a cada escuela.

Considerando su contexto, este documento fue empleado por el Estado en un proceso de disputa frente a diversos actores colectivos que desafiaron su legitimidad. De 2013 a 2016 la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) encabezó una serie de manifestaciones que criticaban los intereses económicos y políticos de la reforma constitucional que acompañaba la puesta en marcha de un nuevo currículum; por su parte, en septiembre de 2014 el asesinato y desaparición de estudiantes de la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa movilizó a un amplio sector de la sociedad que manifestó su inconformidad por un clima de inseguridad vinculado a actores gubernamentales y militares. En este escenario el currículum materializaba para los representantes del Estado un intento por superar el rezago de la escuela mexicana, simbolizada en la práctica magisterial y burocrática de actores políticos como la CNTE o de las escuelas normales. Así, la “revolución” propuesta por el NME suponía una ruptura drástica con una educación pensada como poco funcional que no daba cuenta de la complejidad del panorama en el que se situaba.

532

Por su parte, de forma paralela, el NME presentó un reconocimiento identitario de México que empleaba el concepto de “pluricultural” como una articulación entre lo local, lo nacional y lo internacional. Ello suponía la creación de un ambiente social que partía del reconocimiento de la “diversidad” como un elemento positivo para nación que debía ser reforzado en beneficio del proyecto nacional. Así, por ejemplo, en el ramo de “Convivencia y ciudadanía”, se decía que en la educación primaria el niño “Desarrolla su identidad como persona. Conoce, respeta y ejerce sus derechos y obligaciones. Favorece el diálogo, contribuye a la convivencia pacífica y rechaza todo tipo de discriminación y violencia” (SEP, 2017, p. 22). El empleo del concepto de “diversidad” supuso una herramienta de aquel gobierno para establecer un ambiente de conciliación entre los diferentes sectores sociales que abarcaba el NME; con esta noción se pretendía atender las demandas de “globalización” establecidas por acuerdos internacionales de forma paralela a los intereses locales que históricamente en su narrativa el PRI había negado a lo largo del siglo XX, sin que eso implicara un rechazo

a la “nación” en tanto unidad política y social. De esa manera, el currículum funcionaba como un documento de negociación en un clima de prácticas políticas en disputa; en parte, su función fue cooptar al sector indígena a través de su reconocimiento y de la promoción de valores que apostarían por el respeto a la otredad.

La “diversidad” fue entonces un elemento constante en el NME que fue significada como una característica más del momento particular al que decía responder el currículum. No obstante, pese a este “nuevo” panorama, se reconocía en este proyecto la existencia de “desigualdades” al interior de la sociedad, frente a las cuales las escuelas debían “jugar como igualadores de oportunidades” (SEP, 2017, p. 29). A diferencia de la “diversidad”, que correspondía a un panorama cultural enriquecedor y actual, la “desigualdad” fue empleada como un término socioeconómico negativo que respondía a la reminiscencia de tiempos pretéritos. Llama la atención que, pese a existir un nexo social entre la población indígena y la desigualdad, en el discurso del NME no existe una correlación entre los conceptos citados. Esta omisión actuó como una exaltación política que negaba toda asimetría social relacionada al concepto de “diversidad” y que invitaba a una lectura de lo indígena en tanto ser esencializado e independiente de todo contexto, aspecto que sugiere la persistencia de la retórica indigenista posrevolucionaria relativa al “buen indio”.

La Nueva Escuela Mexica, el indio y la historia

Con el triunfo electoral de Andrés Manuel López Obrador en 2018 el gobierno en turno ha construido una retórica del cambio con la que busca distanciarse de las políticas clientelares y de las prácticas corruptas de las pasadas administraciones representadas por el PAN y el PRI. La actual presidencia ha dado un giro discursivo que recupera a la historia patria como representación de un México con valores históricos ligados a figuras de bronce del liberalismo decimonónico y de la posrevolución. En este ámbito, lo indígena ha sido empleado en la narrativa gubernamental como ese “México profundo” interpretado por el antropólogo Guillermo

Bonfil Batalla que ha sido marginado en el pasado y que ahora supone un elemento de legitimidad para el nuevo gobierno. Basta con recordar, por ejemplo, que el primero de diciembre de 2018, a pocas horas después de haber recibido la banda presidencial en la Cámara de Diputados, AMLO se presentó en una ceremonia cívica en la explanada del Zócalo capitalino donde, de acuerdo con la prensa, “recibió el Bastón de Mando de los 68 pueblos indígenas y afromexicanos” (Jiménez, 2018). Este discurso representativo del proyecto político obradorista ha tenido presencia en el ámbito educativo, escenario en el cual se busca construir una legitimación a través del distanciamiento con el NME; así, Esteban Moctezuma (2019), actual Secretario de Educación, ha declarado que la Nueva Escuela Mexicana será un proyecto “equitativo, inclusivo, intercultural, plurilingüe y no punitivo”.

La NEM es aún un currículum en desarrollo, sin embargo algunos documentos preliminares atisban un proyecto educativo que dice responder a la necesidad de una innovación pedagógica (proveniente de los resultados previos obtenidos a través de las prueba PISA) basada en la construcción de una escuela “Democrática, nacional, humanista, equitativa, integral, inclusiva, intercultural [y] de excelencia” (SEB, 2019, p. 4), que se asume distante del NME y en donde se propone “brindar un servicio educativo que ponga al centro el aprendizaje de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, para la transformación social” (SEP, 2019, p.3). De tal forma que, si bien hay una intención pedagógica en este planteamiento, ésta es referida como parte de un proceso más amplio de “transformación” sociopolítica.

De acuerdo con este proyecto, el currículum pasado “es único y exhaustivo [y] deja escaso espacio para la atención de la diversidad social, cultural, étnica y lingüística de nuestro país” (SEB, 2019, p. 2). Cabe destacar que, como ya se ha referido, el NME sí contempló dentro de su propuesta dichos elementos; no obstante, el punto de partida para la crítica referida implica, no un cuestionamiento ciego, sino un uso político distinto de la “diversidad”. El currículum esbozado por el gobierno obradorista apuesta por la creación de

un ciudadano nacional donde lo indígena adquiere un carácter histórico y determinante en la actualidad, por lo cual se plantea considerar “la importancia de la pluriculturalidad del país y los aportes de los pueblos y comunidades indígenas en el proceso educativo” (SEP, 2019, p. 30).

No obstante, debido a la carencia de información, es difícil establecer análisis que den cuenta de una propuesta curricular concreta. Será interesante conocer, por ejemplo, la integración de nociones como “diversidad” o “interculturalidad”, entre otras, con la propuesta de un calendario escolar con nueve días especiales en los cuales los estudiantes “comprendan el significado de los acontecimientos que han marcado las transformaciones de nuestro país” (SEP, 2019, p. 52) que busca construir una identidad cívica basada en episodios pertenecientes a la historia patria. Lo anterior supone entonces, no la reutilización tácita de viejas prácticas nacionalistas, sino la creación de una nueva historia escolar que, sin abandonar el sesgo oficialista, construya una nueva narrativa donde lo indígena podrá ser empleado como elemento de conciliación social a través del discurso historiográfico de la educación pública.

Consideraciones finales

Desde los primeros años del siglo XXI, el concepto de “diversidad” ha tomado mayor presencia dentro de los discursos académicos y políticos como herramienta para enfrentar los procesos de globalización (Zapata-Barrero y van Ewijk, 2011). De forma paralela, las nociones de “multiculturalidad”, “pluriculturalidad” o “interculturalidad” han funcionado para los Estados de América Latina como referentes de un proyecto social, económico y cultural que abarque a los grupos sociales minoritarios. En este sentido, el empleo de estos conceptos sugiere entonces un uso político en donde los proyectos curriculares de la educación pública tienen la función de diseminarlos entre la población de México. Con relación a la NEM y al NME, ambos proyectos, si bien representan a partidos electorales distintos, coinciden en el empleo de una narrativa que apueste por la “diversidad” y la “interculturalidad” como referentes de la nación.

En ambos currículos existen importantes coincidencias, por ejemplo, la creación de un plan de estudios para educación primaria que contemple a las lenguas indígenas como alternativas para la enseñanza de la “lengua materna” en regiones cuya población mayoritaria así lo demande. Por su parte, en los dos currículos el empleo de la noción de “diversidad” se advierte con mayor fuerza en los objetivos de la educación secundaria y media superior, pues en niveles anteriores se busca un reconocimiento individual, mientras que los objetivos de estos grados apuestan por la comprensión de una colectividad social fincada en el respeto. Sin embargo, como se ha referido, ello implica también la creación de dos formas distintas de negociación política del gobierno en turno con relación a la población que se encuentra sujeta al alcance de sus proyectos.

Así, el currículum aparece como un documento con funciones políticas que prescriben procesos de legitimación social mediante la negociación de aquellas experiencias que se pretenden transmitir a la siguiente generación (Dussel, 2007, p. 3). El empleo de términos como “diversidad” o “interculturalidad” en el currículum no significa el resquebrajamiento de un proyecto político hegemónico, sino un intento de expansión del Estado mexicano mediante la oficialización de determinados grupos sociales a través de su conversión en sujetos de la política pública. Reconocer sectores a partir de estas nociones expresa relaciones de poder en donde la escuela aparece como un espacio de negociación en donde la población indígena podrá exigir mayores márgenes de libertad, o bien, pueda ser controlada y contenida por el Estado en lo “diverso”.

REFERENCIAS

Austin, John L. (1962), *How to do things with words*, Londres, Oxford.

Dussel, Inés (2007), *El currículum: Aproximaciones para definir qué debe enseñar la escuela hoy*, Buenos Aires, MECTNA.

Jiménez, Nestor (2018), “En hecho histórico, AMLO recibe Bastón de Mando”, *La Jornada*, México, 01 de diciembre de 2018. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/ultimas/2018/12/01/en-hecho-historico-amlo-recibe-baston-de-mando-723.html>

Esteban Moctezuma Barragan, “Nuevo proyecto educativo” (2019), *Proceso*, México, 21 de marzo de 2019. Recuperado de <https://www.proceso.com.mx/576222/nuevo-proyecto-educativo-es-equitativo-inclusivo-intercultural-plurilingue-y-no-punitivo-sep>

Schmelkes, Sylvia (2013), “Educación para un México intercultural” en *Sinéctica. Revista electrónica de educación*, Guadalajara, ITESO, núm. 40, enero-junio 2013, pp. 1-12.

SEP (2001), *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, SEP.

SEP (2017), *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*, México, SEP.

SEP (2019), *Hacia una Nueva Escuela Mexicana. Taller de capacitación*, México, SEP.

Subsecretaría de Educación Básica (2019), *Modelo Educativo: Nueva Escuela Mexicana*, México, SEP.

Skinner, Quentin, “Meaning and Understandig in the History of Ideas”, en *History and Theory*, Vol. No. 1, 1969, pp. 3-53.

Zapata-Barrero, Richard y Anne R. van Ewijk (2011), “A framework for european diversity studies” en Richard Zapata-Barrero y Anne R. van Ewijk (eds.), *Spheres of diversities. From concept to policy*, CIDOB, pp. 5-14.

EL MUSEO COMO RECURSO PARA EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

Autoras: Marcela Alba Santoyo, Damaris Guadalupe Gamez Medrano, María Aresvi Luján Rosales

RESUMEN

El presente texto tiene como finalidad resaltar la importancia del desarrollo del pensamiento y conciencia histórica mediante la implementación de las tecnologías de la información y la comunicación TIC con el apoyo de fuentes históricas primarias. Se hace una propuesta de secuencia didáctica utilizada en un contexto social marginado en donde los estudiantes no tienen recursos monetarios para subsidiar su asistencia museos y vislumbrar estas fuentes históricas, por lo que se propone que el docente, en conjunto con los recursos de la escuela, creé un ambiente de aprendizaje apropiado para generar el desarrollo del conocimiento histórico y sus derivados.

Palabras clave: patrimonio histórico, fuentes primarias, tecnología, contexto

INTRODUCCIÓN

La presente investigación, del uso del patrimonio histórico, conjuntamente con las TIC en la enseñanza de la Historia, tiene como objetivo dar a conocer desde una perspectiva argumentada por qué dentro de las aulas se debe hacer uso del patrimonio histórico, asimismo el uso de fuentes primarias y secundarias, como un recurso didáctico y así

generar una conciencia histórica en el alumno, además de completar la asimilación de los contenidos dentro y fuera del aula. La valoración del patrimonio, permitirá al alumno comprender que los procesos históricos no son hechos aislados, y que en el presente aún se cuentan con múltiples recursos que dan cuenta de ello y que gracias a esto es posible analizar y reflexionar acerca de dichos procesos.

Además, se propone el uso de la tecnología, para llevar el patrimonio histórico a centros escolares donde no es posible el acceso directo al sitio, con la finalidad de que los estudiantes, además de valorar el patrimonio histórico hagan uso de las TIC para fortalecer su aprendizaje, pues actualmente el uso de éstas en una demanda constante en los planes y programas debido a la revolución tecnológica en la que nos encontramos actualmente.

Es así que, traduciendo esta idea al ámbito escolar, se realizó un proyecto llamado "Uso del patrimonio histórico en la enseñanza de la historia" el cual deduce que el docente haga uso de las herramientas de la tecnología para aplicarlas durante su labor correspondiente, puesto que el uso de la tecnología en la educación actual es una herramienta básica para un mundo constantemente cambiante y globalizado. En la actualidad en el aspecto de la educación es necesario que se implemente el uso de esta herramienta para contextualizar a los alumnos con su medio inmediato y con lo que ellos más conocen, el uso de esta herramienta permite a los docentes romper fronteras, "la práctica de pases escolares, el fin era utilizar todo lo que llamará la atención de los niños para lograr un verdadero aprendizaje práctico de las ciencias y las artes" (Moctezuma, 2002, p. 3).

Aplicación del proyecto en un contexto real del estado de Zacatecas.

Para todos ya es bien conocido, que la educación cuenta con políticas educativas las cuales se deben adaptar a las necesidades intelectuales y contextuales, tal es el caso de los planes y programas,

ya que los docentes deben considerar elementos importantes para la enseñanza de la historia, elementos que se mencionan en el plan 2017 Aprendizajes Clave "se busca el desarrollo del pensamiento crítico, la valoración sobre la conservación del patrimonio tanto natural como cultural y de la perspectiva de que en los procesos históricos está presente la participación de múltiples factores sociales." (SEP, 2017, p.162).

Es así que para poder fomentar un pensamiento crítico y la conciencia histórica sobre la valoración del patrimonio cultural y natural fue necesario plantear un proyecto para poder aplicar una enseñanza de la historia favorable, así mismo que contenga el uso de diversas fuentes para el desarrollo del pensamiento histórico, pero que se adapte al contexto en donde se aplique el proyecto.

Para la elaboración del proyecto, presentamos un Plan de Acción que contiene los elementos pertinentes para realizar la investigación acerca de la historia, contexto, infraestructura, obras y objetivos del museo para poder utilizarlo como recurso didáctico. Como primer aspecto, se quiere dar a conocer los antecedentes históricos y la ubicación de patrimonios históricos para conocer los objetivos que ha tenido a lo largo del tiempo y cuál es su legado histórico, artístico y cultural. Posteriormente, investigar y analizar las áreas con las que cuenta, su temporalidad, obras y autores, tipos de servicio que brinda, horarios y reglamento, estos elementos contribuyen a nuestro conocimiento en cuanto a gestión, uso y valoración del patrimonio cultural dentro y fuera de nuestras aulas de trabajo.

Como siguiente acción se pretendió tener las herramientas necesarias para realizar una estrategia didáctica con ayuda de la investigación que se realizó con anticipación, proponer una metodología de trabajo y plantear actividades que se pueden realizar con esta herramienta. Es así que la escuela ubicada en la comunidad de El Lampotal, Vetagrande, Zacatecas se aplicó el proyecto construido para despertar la conciencia histórica en los alumnos, y utilizar las herramientas obtenidas de la investigación, cabe resaltar que es un contexto rural marginado, marcado por la

coexistencia de tres comunidades, el mismo Lampotal, El Bordo, y Santa Rita, comunidades de bajos recursos, este se considera como un factor de rezago educativo y deserción.

Es por ello que los docentes de comunidades como estas tienden a adecuar sus estrategias de enseñanza ya que los alumnos no tienen los recursos suficientes para materiales o viajes de estudio a un museo de la capital, solo por mencionar algunas. Es por ello que el contexto de esta secundaria de la comunidad es una localidad que cumple las expectativas para poder aplicar el proyecto y romper las barreras negativas que se tiene acerca de escuelas ubicadas en comunidades lejanas y con ello demostrar que llevar fuentes primarias o secundarias a un contexto complejo es posible. Como lo menciona Arteaga y Camargo (2011) "A partir de las fuentes históricas, un ejercicio empático nos permite aproximarnos al contexto en el que los textos, objetos y vestigios del pasado se produjeron y a partir de este análisis, explica lo que las personas hicieron" ser capaces de valorar la importancia de entender el presente, así mismo de saber interactuar con ellas.

El objetivo de realizar estos proyectos como visitas virtuales, sitios web, fotografías, es hacer que el alumno aprenda historia fuera de las aulas, y dar a conocer que la historia se aprende desde diversas fuentes, sin embargo hacer paseos escolares a recintos históricos como el museo Virreinal de Guadalupe o ver la historia de manera física en algún lugar arqueológico o cultural-artístico, retratar imágenes, observar objetos, entre otros, es complicado, puesto que los alumnos que van a la institución de la comunidad no cuentan con los recursos suficientes, es por ello que el docente debe adecuar y adaptarse según las necesidades. Fue así que se generó cierta empatía por los profesores que trabajan en este tipo de contextos y se realizó el proyecto, el cual tiene como finalidad usar el patrimonio desde una visión tecnológica y facilitar el trabajo docente. Cabe resaltar que este tipo de fuentes de información son importantes para la enseñanza de historia, y analizar los patrimonios como un recurso de gran importancia, ya que éste es el espejo de diferentes tiempos donde acontecieron importantes

procesos históricos para la sociedad, es por eso que al utilizarlo se desarrolla y se logra que los estudiantes en una escuela secundaria obtengan un aprendizaje significativo.

Asimismo, al utilizar el patrimonio y relacionarlo con el aprendizaje histórico propicia que los alumnos reconozcan la diversidad cultural del mundo en que vivimos, donde cada manifestación tiene un significado histórico. Con el uso apropiado del patrimonio, el adolescente desarrolla su conciencia y pensamiento histórico, valorando el patrimonio cultural de los diferentes lugares que cuenten con referentes históricos, tales como edificios, zonas arqueológicas, obras de arte, objetos o documentos.

Además, la realización de actividades relacionadas con el patrimonio histórico y cultural de una comunidad puede fomentar el aprendizaje de los conceptos históricos de segundo orden, lo que implica no solo la comprensión de las situaciones del pasado, sino también la experimentación de procedimientos dentro de los procesos.

Uso de la tecnología para la enseñanza de la historia

La sociedad está inmersa en un proceso de globalización, por ende, el uso de recursos tecnológicos es indispensable. La tecnología en la educación es una herramienta que nos ayuda en la actualización de los mecanismos de enseñanza. A través de los contenidos educativos proporcionados por los planes y programas y su tratamiento a través de herramientas digitales, se intensifican y se refuerzan los temas trabajados en el aula y el proceso de aprendizaje es más dinámico.

El uso de la tecnología en las aulas promueve el intercambio de experiencias entre el docente y alumno. Separar la tecnología de los métodos de aprendizaje ya no es una opción. Ésta es parte del desarrollo cognitivo de las generación actuales y debe ser trabajada a favor del aprendizaje. Es esencial entender el uso de la tecnología en la educación como una herramienta para la

enseñanza, un beneficio más para la educación que, al lado de contenidos pedagógicos de calidad y buenos profesionales, mejora el reparto de los conocimientos y hace que el alumno llegue todavía más lejos en su aprendizaje.

El objetivo de la integración de las TIC, TAC y TEP, en este caso con el uso de un video animado con temática interactiva sobre el museo regional de Guadalupe, Zacatecas, en el salón de clases, parte de la idea de mejorar las prácticas docentes y coadyuvar en la formación de los jóvenes de las escuelas secundarias para que puedan insertarse en el mundo de hoy, en el futuro y que cuenten con herramientas de apoyo que les permitan analizar de otras formas los contenidos impartidos en el aula. "Las clases deben incorporar ambientes ricos en medios y recursos instruccionales, entre ellos las TIC, que permitan la construcción activa y permanente del aprendizaje con la participación proactiva de los estudiantes, explotando las posibilidades comunicativas de las redes como sistemas de acceso a medios y recursos de aprendizaje de todo tipo [...]"(Castro, Guzmán, 2017, p. 229).

Los adolescentes actuales no son ajenos a esta realidad, y en general poseen un amplio dominio en el uso de las nuevas tecnologías debido a la interacción cotidiana con los medios que la sociedad en la que viven utiliza como herramientas de comunicación e información. Por ello las escuelas no pueden quedar al margen de estos procesos de transformación y los docentes los deben incorporar paulatinamente como recursos de transposición didáctica.

El museo como recurso para el aprendizaje de la historia

Para la enseñanza de la historia el museo es un recurso de gran relevancia para el aprendizaje histórico ya que en los museos que existen se exhiben diferentes objetos de acontecimientos del pasado que narran la historia de aspectos importantes donde el alumno puede manipular la historia y le sea más significativa así como tener en claro que el museo no solo puede ser un espacio

para visitar, si no tomarlo en cuenta como recurso didáctico tanto para investigar y conocer profundamente el patrimonio de nuestros antepasados y comprender por qué ciertos procesos históricos son significativos para la sociedad actual.

La planificación de actividades de aprendizaje resulta un elemento clave para brindar más y mejores oportunidades de aprender, considerando la variedad de interacciones, contenidos, procedimientos, valores, actitudes y entornos. Por su potencialidad educativa, destacamos a los museos en tanto contextos de aprendizaje no formales dado que ofrecen una serie de recursos que complementan la enseñanza formal, promoviendo experiencias de aprendizaje singulares. La mejor forma de conocer un museo es acercándose a él, como docentes en formación se pretende utilizar el museo como recurso didáctico y es necesario que nos demos cuenta de lo que nos brindan estos lugares ya que nos proporcionan información y nos es útil para trabajarlo con los alumnos, y como docente nos sirve para reforzar nuestro conocimiento histórico.

La finalidad del museo es dar a conocer la vida religiosa desde la fundación del edificio como colegio de propaganda fide hasta sus días de museo. Durante toda la colonial muchos de los personajes que tenían estatus altos, mandaban hacer obras muy representativas para adornar las paredes de los edificios coloniales. En algunos pasillos o claustros se muestran las personas que donaron o aportaron a las obra de arte para que la fe católica se siguiera propagando con más fidelidad ante todos los creyentes.

Considerando lo anterior, el museo otorga elementos para diseñar actividades a partir de los planes de estudio y el objetivo del curso, además que la enseñanza que se trasmite es mediante las exposiciones temporales y permanentes. La oferta didáctica del museo se caracteriza por estar especializada en el patrimonio cultural, tanto material como inmaterial, y natural.

Dicho museo proporciona a los docentes una gran variedad de información, que puede ser aprovechada en el aula, para ello se

requiere de una estrategia didáctica con la finalidad de aprovechar la información que se puede adquirir de un museo; dentro del mismo se trabaja la presentación de obras de arte, como de esculturas de la época virreinal o cuando el museo en su tiempo fungió como convento para los franciscanos, de igual forma en la reconstrucción se deja espacios de su estructura original. A partir del contenido y discurso del museo se propuso una estrategia para la comprensión histórica de una de las temáticas, que se abordan en 3° grado de secundaria, y con base en ello se pretende lograr una conciencia histórica y el manejo de la información, asimismo atendiendo las necesidades de la institución ya antes mencionada, la estrategia planteada es la siguiente:

Tema: Las expresiones artísticas en Nueva España y Perú.

Aprendizaje esperado: Reconoce el legado de las formas de expresión artística de los siglos XVI al XVIII.

Competencias que se favorecen

- Comprensión del tiempo y del espacio históricos
- Manejo de información histórica
- Formación de una conciencia histórica para la convivencia

Inicio (10 minutos)

- Se les entrega a los alumnos diversas imágenes relacionadas con los tipos de patrimonio, además se les entrega una tarjeta con los distintos conceptos de patrimonio que existen, con la finalidad de que analicen la imagen y den respuesta en una tarjeta respecto a qué tipo de patrimonio corresponde dicha imagen y la definición de cada uno de ellos.

- Enseguida se pide a los alumnos que, de forma voluntaria, den lectura a lo que escribieron en su tarjeta con la intención de

generar un proceso de socialización, en donde expongan sus respuestas y valorar los aprendizajes previos de los alumnos, en cuanto a la relación que establecen en los diferentes tipos de patrimonio.

Desarrollo (30 minutos)

- Enseguida el docente sugiere a los alumnos que se junten con otro compañero y se les entrega una imagen relacionada con las salas del claustro de San Francisco, Escalera Regia y Pórtico del Museo de Guadalupe Zacatecas, con la finalidad de realizar un análisis iconográfico de las obras que se exhiben en el recinto. Después el docente pide a los alumnos que observen las imágenes y las analicen de acuerdo a las siguientes características:

- Identificar el tipo de obra
- Observar e identificar colores, símbolos, personajes
- Identificar lugar o fecha probable
- Identificar intencionalidad del autor, motivos por lo que fue creado
- Explicar el significado de la imagen
- Al concluir los alumnos, el docente guía el proceso de socialización con las preguntas anteriores, estableciendo un puente entre la actividad de inicio y esta para valorar el logro de desarrollo del aprendizaje esperado.

Cierre (10 minutos)

- A continuación, como actividad final se les da la indicación a los alumnos que accedan a la plataforma *Classroom* para que contesten un cuestionario relacionado con el uso

del patrimonio y su importancia para valorar y analizar los diferentes procesos históricos con recursos tangibles.

- Después se realiza una socialización grupal tomando en cuenta las aportaciones de los estudiantes.

Descripción del proyecto realizado en la comunidad del Lampotal, Vetagrande, Zacatecas, para la enseñanza de la historia

La plataforma Google Classroom, es una plataforma que surge de Google for Education. Este sitio permite organizar muchas de las actividades que se llevan dentro del aula, tales como la asignación de actividades, tareas o cuestionarios. Es una herramienta que sirve de apoyo para estructurar las secuencias del proceso de enseñanza. Permite un seguimiento del trabajo, y una comunicación efectiva y colaborativa entre estudiantes y profesores.

540 En un primer momento, se debe de crear una cuenta en G Suite for Education. Una vez teniendo esto, se podrá acceder de forma gratuita a la plataforma Google Classroom, donde posteriormente se creará una clase. Una vez creada la clase se añade a los compañeros, enviándoles un código o agregándoles directamente. El siguiente paso será crear tareas, actividades o cuestionarios, las cuales se pueden visualizar en cualquier momento y desde cualquier dispositivo. La clase tendrá como nombre: "El uso del patrimonio histórico en la enseñanza de la historia: Museo Regional de Guadalupe, Zacatecas." La clase tendrá tres momentos. En la primera parte o inicio habrá un documento en donde se encontrarán imágenes relacionadas a los diferentes tipos de patrimonio histórico; los docentes se las entregarán a sus alumnos con la finalidad de formar un memorama, en donde relacionen las imágenes con el tipo de patrimonio y definan, según su perspectiva a qué se refiere cada uno de ellos.

En la segunda parte o desarrollo, se encontrarán una serie de imágenes relacionadas a diversas salas del Museo de Guadalupe,

en éstas se tendrá que realizar un análisis iconográfico por parte de los estudiantes, con ayuda de unas preguntas guía para la elaboración de su escrito, con la finalidad de, posteriormente, generar un proceso de socialización dentro del aula. En el cierre de la sesión, la plataforma tendrá un cuestionario, que tiene como objetivo principal obtener las perspectivas de los alumnos acerca de estas obras y su importancia para la comprensión de las diversas expresiones artísticas durante el periodo colonial y cómo influyen para la comprensión de la vida cotidiana, religiosa y política de la Nueva España.

CONCLUSIONES

La elaboración de este proyecto nos deja un aprendizaje significativo como docentes en formación ya que se llevó un proceso sistematizado para su elaboración. Para su construcción se realizaron diferentes actividades que consistieron en visitas guiadas al museo, investigaciones en diferentes fuentes de información, toma de imágenes de las distintas salas, entre otras.

Asimismo, este proyecto nos ayuda como propuesta didáctica al practicar con, alumnos de tercer grado ya que algunos temas que vienen plasmados en el plan de estudios de la asignatura de historia tiene relación con el trabajo realizado por lo que será de gran importancia y nos servirá como fuente de información para realizar diferentes tipos de actividades con los adolescentes y así lograr depositar un aprendizaje significativo donde tomen en cuenta el patrimonio cultural e histórico que los rodea.

Los museos son espacios que permiten desarrollar funciones específicas relacionadas con la educación y la difusión cultural, sin embargo, se presentaron algunas complicaciones, una de ellas que consideramos para partir la elaboración del trabajo, es que no se conocía en su totalidad el edificio y los demás servicios que ofrece, ya que habían realizado visitas con anterioridad pero no causaron significado por los referentes de información que se poseían, por ello se tomaron medidas necesarias para la recopilación de información sobre lo que nos interesaba saber.

REFERENCIAS

Castro, Santiago; Guzmán, Belkys; Casado, Dayanara (2007) Las Tic en los procesos de enseñanza y aprendizaje Laurus, vol. 13, núm. 23, Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela, pp. 213-234.

Moctezuma, L. M. (2002). Educar fuera del aula: paseos escolares durante el porfiriato. México, D.F, revista investigación temática, pág. 24.

SEP, (2017), Aprendizajes clave. Historia educación secundaria, SEP, México. p.163

Valdera, P. G. (2011). La enseñanza y el aprendizaje del patrimonio histórico en la educación primaria.

EL CAMBIO Y LA CONTINUIDAD EN LA GASTRONOMÍA MEXICANA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Autora: María Guadalupe Velázquez Calderón

RESUMEN

En este trabajo se presenta lo que ambas autoras aplicamos en nuestras prácticas docentes, la cual fue una propuesta de cómo desarrollar conceptos como el cambio y la continuidad en las clases de historia de secundaria. En este caso se aplicó en segundo grado en las clases correspondientes al tema de la formación de Mesoamérica, esta propuesta consiste en utilizar la gastronomía como medio para lograr que los alumnos visualicen cambios y continuidades desde el contexto de la época estudiada a partir del análisis de la gastronomía de aquel entonces y de la actual en el mismo territorio. Para lograr esto es necesario plantear actividades específicas que sean funcionales tanto para que, primeramente, el alumno logre identificar estos cambios y permanencias y, segundo, a través de esto poder comprender otros aspectos de la época. Además, al estar tratando cuestiones como la gastronomía, nos fue de utilidad recurrir también a la historia cultural. Para esto el docente debe tener conocimiento tanto de la disciplina histórica como de estrategias docentes.

Palabras clave: gastronomía mexicana, enseñanza de la historia, cambio y continuidad, educación secundaria, Mesoamérica, propuesta educativa, práctica docente.

INTRODUCCIÓN

En esta propuesta estuvimos trabajando dos alumnas de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la historia de tercer semestre de la Escuela Normal Superior de Querétaro, la cual estuvo pensada para ser aplicada durante nuestra jornada de Observación y Práctica Docente (OPD), jornada que llevamos a cabo en la Telesecundaria Escuadrón 201 ubicada en la colonia San José el Alto, en la ciudad de Querétaro. En dicha propuesta se integraron aspectos que forman parte de dos grandes áreas, una en cuanto a la enseñanza de la historia y la segunda a la Historia como disciplina.

Para la primera de las dos áreas antes mencionadas, se utilizó lo que se conoce como educación histórica, la cual consiste en propuestas de parte de varios teóricos de la didáctica de la historia como Siddharta Camargo y Belinda Arteaga, para que el docente de la materia de historia logre el desarrollo de los conceptos conocidos en dicha disciplina como, de primer orden y de segundo orden. Los conceptos de primer orden citando a Belinda Arteaga y a Siddharta Camargo “se refieren a los significados específicos que adquieren algunos términos convencionales o utilizados con diversas connotaciones en otras áreas del conocimiento social y humanístico” (Arteaga y Camargo, 2014, p.11). Por otro lado, los conceptos de segundo orden son conceptos propios de la disciplina histórica que nos ayudan a explicar y ordenar los contenidos, como el tiempo y espacio históricos y el cambio y la continuidad que ayudan a desarrollar el pensamiento y la conciencia histórica, aspectos en los que se basa nuestro trabajo.

También trabajamos con historia cultural, la cual fue utilizada para lo referente a la Historia como disciplina. Esta corriente historiográfica que forma parte de la Escuela de los Annales, y estudia aquellos grupos y aspectos culturales que se han dejado de lado por otras corrientes historiográficas.

En general, este proyecto consiste en la realización de una propuesta de una actividad en la que se integre tanto la educación

histórica como la historia cultural para su aplicación durante la jornada de Observación y Práctica Docente. En este caso la actividad correspondió al tema Formación de Mesoamérica de la secuencia 5, incluido en el plan de segundo año de secundaria.

JUSTIFICACIÓN

Los motivos por los que se decidió realizar este proyecto son referentes a dos cuestiones. La primera es en cuanto a lo que se requiere que desarrollen los alumnos en la materia de historia ya que la forma tradicional de enseñanza de la historia se enfoca en aspectos memorísticos fundamentalmente, como es el caso de las fechas de hechos y procesos como de los nombres de personajes, es decir, tiene un enfoque en que los alumnos almacenen información, mientras que la educación histórica ayuda a favorecer que los alumnos sean capaces de emitir argumentos propios y de explicar hechos y procesos.

Además de que es importante para nosotros como alumnos normalistas, es decir, futuros docentes del área de historia, que contemos con las herramientas que proporciona la educación histórica para poder aplicarla con nuestros alumnos y claro está, tener conocimiento sobre la disciplina histórica por lo cual se realiza trabajo para conocer las distintas corrientes historiográficas las cuales también nos proporcionan herramientas, tales como las fuentes primarias y secundarias, para poder trabajar la historia con nuestros alumnos. En este caso, la historia cultural nos permite tomar aspectos que comúnmente han sido poco abordados y mucho menos enseñados en las aulas y esto provoca que, al presentarlos a los alumnos, se cree un interés en el tema gracias a la presentación de temas que les parecerán interesantes ya que se relacionan con aspectos que han cambiado en gran medida, han permanecido o que simplemente no se habían tomado en cuenta por lo que se crea dicho interés en seguir indagando en los temas.

OBJETIVOS

El cambio y continuidad en la gastronomía se puede emplear en una diversidad de temas ya que se puede adaptar a estos, en el caso de la gastronomía mesoamericana en los objetivos se busca que los alumnos puedan identificar algunos ingredientes de la gastronomía mexicana, ya que al utilizar el cambio y la continuidad podrán distinguir los alimentos mesoamericanos, aridoamericanos y oasisamericanos de los ingredientes que se han añadido posteriormente. Al lograr conocer estos ingredientes y los diversos platillos de la gastronomía mexicana que surgieron desde antes de la llegada de los españoles, los estudiantes podrán ver la relación que tienen las antiguas culturas con nuestra actual alimentación, y no como algo completamente lejano o ajeno a nosotros. De esta forma lograrán entender la diversidad de ecosistemas y a su vez la diversidad culinaria de nuestro país.

Estado de la cuestión:

En el texto titulado "Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en educación preescolar y primaria" de los autores Belinda Arteaga y Siddharta Camargo se trata la problemática que existe en las aulas en cuanto a la enseñanza de la historia, lo cual tomamos para el desarrollo de esta propuesta ya que uno de los propósitos de la misma es combatir tales problemas. En el texto de Camargo y Arteaga estos problemas se ven desde dos perspectivas; la primera se refiere a la historia como disciplina científica y la segunda a la disciplina de la pedagógica. Se hace un especial énfasis en la idea de atender correctamente en las aulas lo que la educación histórica propone, para así lograr un buen entendimiento de la materia por parte de los alumnos. Se mencionan varios retos que se tienen en la actualidad para lograr lo anterior y alternativas que, se sugiere, son necesarias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. También consultamos a los autores Carla Peck, de la Universidad de Alberta, y Peter Seixas, de la Universidad de British Columbia, Canadá; quienes hablan en

su texto titulado "Estándares de pensamiento histórico: primeros pasos", de un proyecto desarrollado en Canadá, el cual tuvo como propósito el "formar la educación histórica a través del desarrollo de evaluaciones basadas en el trabajo de clase" (Peck y Seixas, 2006, p. 1). Se mencionan las primeras etapas del desarrollo de dicho proyecto, en las cuales se busca que se lleve a las aulas la idea de que la historia requiere ser evaluada de una manera más eficiente en comparación con las formas tradicionales de evaluación de esta materia y, por lo tanto, el generar el interés en los profesores de educación básica en incluir aspectos directamente relacionados con la disciplina histórica a su práctica de clases.

Esto anterior también es importante para nuestro proyecto ya que la evaluación no debe de verse como un aspecto apartado de las secuencias didácticas si no como una parte muy importante para poder comprender la pertinencia y eficacia de las estrategias aplicadas dentro de las mismas para el aprendizaje de los alumnos. La actividad que proponemos en este proyecto atiende lo planteado en las propuestas de educación histórica sobre la utilización de los conceptos de primer y segundo orden pero, al igual que las actividades, su evaluación debe de ser congruente tanto con la educación histórica. Es decir, no sería correcto ni eficaz el hecho de que se esté aplicando la educación histórica en las actividades y evaluando memorización solamente, como se suele hacer en la educación tradicional.

METODOLOGÍA

La educación histórica es una propuesta referente a la forma de enseñanza de la historia en la cual se toman en cuenta los conceptos de segundo orden que son de gran importancia dentro de la disciplina histórica, los cuales hay que desarrollar en los alumnos para que ellos sean capaces de aplicarlos, además, con esto se debe lograr que los alumnos conozcan la forma en que trabajan los historiadores, tal como se hace por ejemplo en las ciencias duras en las que los alumnos se acercan a la labor científica. En el caso de historia es importante la utilización de fuentes primarias ya que

cuentan de primera mano aspectos del hecho o proceso que se estudia, por lo cual también es importante mostrar a los alumnos formas de trabajar con dichas fuentes.

En nuestro trabajo aplicamos varios términos de segundo orden, los cuales son utilizados por los historiadores, entre los que podemos destacar por supuesto el cambio y la continuidad, el tiempo y el espacio histórico, al igual que la conciencia histórica; y al utilizar estos términos podemos lograr acercar un poco a los estudiantes a la forma de trabajo de un historiador, cosa que busca la educación histórica.

Como ya se mencionó anteriormente en nuestra actividad con los alumnos de secundaria se implementaron los conceptos de cambio y permanencia, al desarrollar una tabla en la que los alumnos distinguieron alimentos presentes en el actual territorio mexicano durante la época prehispánica y alimentos presentes en el mismo territorio posteriormente a la llegada de los españoles, y de esta manera pudieron analizar durante la construcción de dicha tabla estos cambios y permanencias; el tiempo y el espacio histórico para poder ubicar temporal y espacialmente al alumno, y finalmente la conciencia histórica con la cual reconocemos que somos parte de una sociedad, lo que haga repercute en la sociedad y de igual manera lo que haga o hizo la sociedad repercute en mí, en lo que soy.

lo que se realizó fue lo siguiente:

- Se introdujo al alumno con el tema "sociedades agrícolas" y "el surgimiento de las aldeas".
- Se guio a los alumnos al tema de la gastronomía mesoamericana.
- El docente propuso un platillo de origen prehispánico y posteriormente les mencionó los ingredientes que éste contenía.

- Después de esto se realizaría una tabla en la que, de forma grupal, los alumnos decidirán si el ingrediente mencionado es de origen prehispánico o si se añadió después de la conquista.

- Al terminar de anotar estos ingredientes, se les mencionaron algunos otros que de igual forma se utilizaban y ya no, y los alumnos tendrán que decir si el uso de dichos ingredientes al igual que los que se añadieron posteriormente a la conquista son un cambio o una continuidad,

- De acuerdo con los temas tratados anteriormente, "cazadores recolectores", "el surgimiento de las aldeas" y la gastronomía mesoamericana, los alumnos realizaron un cuento en un caso y una historieta en otro, en el que relacionen los tres temas.

Al estar tratando el tema de la gastronomía y la vida cotidiana prehispánica estamos abarcando unas áreas de la historia cultural. *"Este término, Nueva Historia Cultural, es útil porque apunta a un cambio importante en la práctica de historia que hace una generación, cuando algunos historiadores, incluyéndome, empezamos a seguir antropólogos, y otros al usar el término 'cultura' en un sentido amplio, para incluir las prácticas del día a día de personas ordinarias."* (Bayona, 2009, p. 5)

Sistematización de la experiencia:

Se trabajó el cambio y la continuidad en la gastronomía mexicana ya que las sociedades no son estáticas y están en constante cambio, por lo que es de suma importancia el saber qué cambia y qué permanece en nuestra sociedad, considerando que "no solo hay progreso, también existen la decadencia, el retroceso, la crisis[...]. Comprender esto implica reconocer la complejidad de las transformaciones históricas." (Belinda Arteaga, 2014, p. 14)

El trabajo fue aplicado en la Telesecundaria Escuadrón 201 en los grupos de 2° "B" y 2° "C" los cuáles contaban con 35 alumnos

546 cada uno. La aplicación del trabajo tuvo variantes por lo que a continuación les hablaremos sobre cada una de estas aplicaciones. En la primera aplicación se utilizó como referencia los alimentos prehispánicos, más específicamente la receta del mole, ya que esta es de origen prehispánico, y a lo largo del tiempo se le han añadido diversos ingredientes, pero conserva la base original. Para esto se comenzó hablando sobre la gastronomía prehispánica y se les dieron algunos ejemplos de platillos de las tres superáreas culturales, por ejemplo, los nopales en penca, se les preguntó si los conocían y al responder de forma afirmativa se les preguntaron los ingredientes y la elaboración de estos. Posteriormente se les justificó el por qué eran preparados de esta forma y la relación que tienen con algunas partes de Aridoamérica y con algunos pueblos mesoamericanos seminómadas. Después se les mencionó el mole como un platillo de origen mesoamericano, se realizó un cuadro de doble entrada, los alumnos mencionaron algunos ingredientes del mole, los cuáles fueron colocando en el cuadro. Por un lado, estaban los ingredientes prehispánicos y por el otro los ingredientes que se habían añadido posteriormente. El docente aportó algunos ingredientes que los alumnos desconocían y al concluir el cuadro el docente los ordenó de forma correcta y les explicó el origen de algunos alimentos que consideraban prehispánicos, pero no lo eran, y viceversa. Al concluir con los ingredientes del mole actual, el docente les mencionó algunos ingredientes que solía tener el mole y ahora no, como el pavo o guajolote.

En la segunda aplicación, la receta que se utilizó fue la de los tamales ya que es un platillo que se consume actualmente. Aunque existan variantes, en todo el territorio mexicano y que en la época prehispánica se consumía también, pero con ingredientes distintos ya que algunos como las carnes de puerco fueron añadidos por los europeos a su llegada a este territorio. Para hacer que los alumnos comprendieran los cambios y permanencias en la alimentación, primeramente se les preguntó qué alimento consumen con mayor frecuencia, la mayoría respondió que tortillas, a partir de esto se les empezó a plantear que el maíz ha sido la base de la alimentación en el actual territorio mexicano desde la época prehispánica y que

en platillos como los tamales podemos apreciar las aportaciones tanto de las culturas prehispánicas como de los españoles al haber conquistado este territorio. Se trazó un cuadro de doble entrada en el pizarrón en el que se distinguía entre ingredientes prehispánicos y añadidos por los españoles y se pidió la participación de los alumnos para que pasaran al pizarrón a colocar estos alimentos, finalmente se estuvieron comentando si eran o no correctos sus aportes, la mayoría de ellos coincidió y estuvo en lo correcto en que la carne de res, pollo y cerdo fue traída por los españoles al igual que la manteca con la que actualmente se preparan. Como actividad final se mostraron a los alumnos 3 imágenes de platillos de origen prehispánico, el huazontle, las flores de calabaza y los huitlacoques, se les pidió que anotaran los ingredientes y características del platillo que veían en la imagen para que con ello realizarán de tarea una historieta en la que integraran el origen prehispánico del platillo

Cómo actividad en la primera aplicación se les pidió a los alumnos que realizarán un cuento que hablara sobre los cazadores recolectores y/o las sociedades agrícolas (tema anteriormente visto) y qué hicieran mención de la gastronomía. Los resultados de esta primera aplicación fueron satisfactorios ya que los alumnos fueron capaces que describir en qué superárea cultural se encontraban y cuál era su alimentación en esa área, no plantearon ingredientes o platillos actuales, sino platillos prehispánicos y alimentos prehispánicos, logrando así diferenciar la gastronomía prehispánica de la actual.

En la segunda aplicación, en el trabajo entregado por los alumnos, se pudo observar que muchos de ellos no sabían que estos platillos se consumían desde la época prehispánica de la misma manera en la que se consumen ahora, pero pudieron reconocer que su forma de preparación ha cambiado ya que los utensilios que se utilizan para ello son distintos a los antiguos. Sin embargo, fueron pocos los alumnos los que se percataron que la forma de cultivo del ingrediente principal de cada platillo ha cambiado y que ya no son tan frecuentes en la alimentación como en la época

prehispánica. El objetivo se cumplió ya que los alumnos pudieron identificar cambios y permanencias en platillos específicos, pero pudieron ver que ingredientes que antes no se utilizaban han sido integrados y que algunos otros se han dejado de utilizar, pero que el maíz se ha mantenido como base de la alimentación.

CONCLUSIONES

Al trabajar con cambio y permanencia es útil hacer que los alumnos se sorprendan con los datos encontrados ya que con esto crea un interés en ellos para que a la vez los conocimientos les sean significativos y no los olviden fácilmente, más allá de almacenar información lograrán comprender, en este caso, el porqué de algunos alimentos que se consumen actualmente en el territorio mexicano y así reconocerán también la importancia de la agricultura para su cultivo.

El objetivo de ambas docentes se cumplió y se lograron los aprendizajes esperados con la actividad, cada docente buscaba resultados similares, sin embargo, no eran los mismos y estos se lograron cubrir en ambos casos. A pesar de esto, hace falta el profundizar más con este tema y poder utilizarlo continuamente con los alumnos ya que si solo lo utilizamos una vez, estos terminarán por olvidarlo, pero si se utiliza continuamente de forma directa o indirecta lograrán comprender que las sociedades no son estáticas y cambian en cosas tan comunes como la alimentación, que incluso el conocer lo que nos es cercano nos ayuda a comprender los cambios y permanencias de nuestra sociedad.

REFERENCIAS

Bayona, Y. A. (2009). Debates de la historia.

Belinda Arteaga, S. C. (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.

Carla Peck, P. S. (2006). Estándares de pensamiento histórico: primeros pasos.

LA EDUCACIÓN HISTÓRICA: REFLEXIONES Y ALTERNATIVAS DIDÁCTICAS EXPERIMENTADAS EN MIS PRÁCTICAS DOCENTES DE SÉPTIMO SEMESTRE

Autores: Diego de Jesús Rivas Morales, Marco Antonio Sánchez Daza. Escuela Normal Superior de Chiapas. Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Historia

RESUMEN

El presente ensayo busca reflexionar la experiencia y situación en la que el docente-alumno de historia se desenvuelve en la escuela secundaria, en un espacio urbano del sureste mexicano. Esta intención se ubica en la enseñanza de la Historia durante el actual ciclo escolar, desde un docente normalista en formación; cuyas prácticas le llevan a contextualizar, planear, problematizar y situar su labor de enseñanza de la Historia en una escuela de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Desde una metodología cualitativa se pretende observar, leer, interpretar y dar significado a mis experiencias tenidas en los grupos de práctica docente del actual ciclo escolar, y su entrelazamiento con el contexto áulico, las reflexiones y opiniones de alumnos y maestros, y la reflexión teórica educativa de la enseñanza de la Historia. Para ello se utiliza la observación, el diario de clase, la entrevista y la encuesta. Bajo esta perspectiva indago cómo se interpreta la historia y su enseñanza desde la mirada del adolescente, cómo la conceptualiza y vive en clase y cuál es su función para él; así como la contrastación entre la experiencia tenida, la propuesta institucional y la teoría de la acción pedagógica en la enseñanza histórica; los obstáculos que emergen en la construcción de la enseñanza-aprendizaje de la Historia. Al final, anotamos algunas preocupaciones, interrogantes y consideraciones didácticas basadas en su aplicación, experiencia y resultados, mismas que se plantearon propiciar la construcción del pensamiento histórico entre los adolescentes.

Palabras clave: Formación, enseñanza de la historia, observación, reflexión y estrategias.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de este ensayo, forma parte de mis procesos de observación, reflexión e investigación durante las jornadas de Observación y Práctica Docente (ciclo escolar 2019-2020), en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, en la escuela secundaria técnica no.59. Estas prácticas se desarrollan con base en el Plan 1999 de Normales en educación secundaria. La escuela se localiza en un contexto de colonias urbanizadas, con alumnos (según encuesta realizada) provenientes de distintos puntos de la ciudad, de diferentes condiciones sociales y económicas, pero todos colocados en una visión propia de la sociedad de consumo y del desarrollo histórico global. Sin embargo, ellos sueñan, ríen, disfrutan; pero también lloran, sufren y son víctimas de abusos y males silenciosos. La investigación lleva un enfoque cualitativo (Sandín, 2003), usando la entrevista y la observación para aproximarse a los sujetos-alumnos, sus preocupaciones, sentires, problemas y ubicación en la EAH.

La intención de este escrito no es agotar el cómo ocurre el aprendizaje como proceso cognitivo ni de las diversas teorías postuladas, aunque para Moya:

[...] históricamente se han puesto de relieve tres modelos de concepción del aprendizaje y por consiguiente de la enseñanza: la adquisición de respuestas, adquisición de conocimientos y construcción de conocimientos, [...] siendo el último una teoría que recoge la riqueza de las nociones del procesamiento de la información y la metacognición. (Moya, 1997, pp. 17-18).

Formación, experiencia y reflexión para la construcción de pensamiento histórico

La formación docente incluye la propia historia, la experiencia y vida del sujeto como ser social, sus procesos de construcción subjetivos y emocionales que exterioriza en sus formas de ser, actuar, soñar y construir sus actos, pensamientos y creencias. Interviniendo en ello el espacio y contexto en el que se desenvuelve y las relaciones e interacciones con otros actores.

El término formación tiene variados significados e interpretaciones. En el ámbito educativo hace referencia a diferentes procesos, construcciones, acciones e interacciones. En un sentido amplio según Ferry (1990) la formación es “una función social de transmisión del saber, como suele decirse del saber-hacer o del saber-ser, que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico, o más generalmente, de la cultura dominante” (p. 50). Por ello en el campo educativo alude a procesos de instrucción y en especial a la formación profesional, bajo determinadas instituciones y características establecidas.

La formación educativa expresa procesos de instrucción y de formación profesional. Sin embargo, hay una distinción entre enseñanza y formación, citando a Anzualda:

La enseñanza concierne a procesos psíquicos de intercambio de información y adquisición de conocimientos, a través del aprendizaje. Mientras que la formación implica procesos psíquicos conscientes e inconscientes, vinculados al aprendizaje y la aplicación de los conocimientos, pero especialmente a la conformación de imaginarios y vínculos transferenciales con respecto a las prácticas para las que el sujeto se forma y a las relaciones interpersonales que desarrollará en ellas. (Anzualda, 2009, pp. 6-7)

En la escuela se interrelacionan e interactúan en torno al discente muchos actores más: sus pares, los docentes, el sistema escolar, el contexto, la localidad, el despliegue de su propia historia de vida, los nuevos imaginarios compartidos, etc. La escuela secundaria tiene trascendencia e influencia en diversos ámbitos de la vida cotidiana del adolescente, pues forma nuevos vínculos, se problematiza, emergen nuevos fenómenos y problemáticas existenciales que resolver, construye otros supuestos e hipótesis, así como maneras de búsqueda. Es en este espacio donde forma nuevos aprendizajes.

Las teorías de enseñanza-aprendizaje han estado sujetas a diversas interpretaciones y nociones, siendo la teoría constructivista una de las más reconocidas, aquí consideramos... "la construcción de conocimientos donde unas piezas encajan con las otras en un todo coherente" (Ballester Vallori, 2002: 16).

La escuela es el medio -más no el único como sabemos en el amplio mundo de las redes y distintos espacios de convivencia- en el que el adolescente puede llegar a la construcción de saberes y nociones, supuestos y certezas. Así, en la secundaria busca a través de sus propias formas de construcción y particularidades, explorar o desarrollar distintos mecanismos e inteligencias con base en sus acercamientos a nuevos conocimientos en disciplinas de ciencias exactas y ciencias sociales.

Sin embargo, un problema del proceso formativo dentro de esta etapa de la vida académica surge, cuando sus profesores no saben o desconocen, el sentido de la enseñanza-aprendizaje de sus asignaturas, como es el caso de la Historia: ¿Cuál es el fin o para qué sirve la Historia?

Observando a mi titular: al momento de proyectar una línea de tiempo en pizarrón elaborada por el titular, algo que me llamó la atención es que estaba dividida por periodos, colocando al inicio del primer segmento la palabra "prehistoria" y de ello, se desprendía un cuadro que decía "aquí vivieron los

dinosaurios", esto me causó asombro, millones de años de historia resumida en una sola frase, además de ser superficial, resulta poco útil para su estudio o comprensión; también me da una idea de cuál es la postura o visión respecto a la historia del docente titular.

Rivas Morales, D. J. (2019). Diario del profesor ESTI. 59 (Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. 29 de agosto de 2019)

¿Debe o no saberse historia para construir conocimientos en el aula? Rescato la siguiente experiencia de mi Diario:

Destaca en ella la duda sobre el sentido e interpretación que el docente da a la asignatura, pues además de la falta de veracidad de sus apreciaciones, repite el esquema tradicional que conduce a la memorización y a la ausencia de significación. Prevalece el tipo de historia que se pretende desde la tradición hegemónica a través de Planes y Programas, libros de texto, medios audiovisuales y concepciones formadas y heredadas por los imaginarios de docentes y alumnos.

Belinda Arteaga y Siddhartha Camargo mencionan que "la enseñanza de la historia en la educación básica, tiende a la formación de una conciencia histórica, pero sin definir esta noción compleja, polisémica; de pensamiento histórico" (Arteaga & Camargo Arteaga, 2012, p. 4)

Así, los sentidos e interpretaciones del estudio de la Historia se ven altamente influenciados por diversas ideas y connotaciones imperantes. Monsiváis menciona que la historia sirve para agregarle al presente la inteligibilidad del pasado, para alentar la disidencia y favorecer la cohesión de grupos o naciones, para crear y leer gozosamente, para contribuir a la inserción del individuo en la comunidad (o la deserción, si este es el caso) [...] o fortalecer y ampliar la conciencia colectiva (Monsiváis, 2005, p. 171).

Sobre ello pregunté a mis alumnos:

Pregunta: Para ti, ¿qué es la Historia?

Alumno 1: Pues creo que es un relato muy bonito sobre lo que sucedió hace mucho tiempo tanto en mi país como en el resto del mundo.

Alumno 2: Es saber más sobre fechas importantes o lo que pasó hace siglos atrás y de quienes fundaron cada espacio de México.

Alumno 3: Son relatos de hechos pasados que forman parte de nuestro presente.

(Fonseca Ley, William; Anzá Hernández, Ximena & Hernández Ibarra, Paulo, comunicación personal, 15 de octubre de 2019)

Resalta en estas respuestas tres formas de concebir la historia. Aunque en ninguno aparece un sujeto actuante, la idea de explicar el pasado para comprender el presente y ver la opción aspiracional de construcción de futuro. Lejos de ello, sobre la historia ha permanecido en el ideario colectivo el estudio del pasado. No obstante, a nivel institucional el plan de estudios 2011 establece que:

El aprendizaje de la Historia tiene un carácter formativo y desarrolla conocimientos, habilidades, actitudes y valores que facilitan la búsqueda de respuestas a las interrogantes del mundo actual. Usualmente, los alumnos piensan que el presente es el único que tiene significado, por lo que es importante hacerles notar que es producto del pasado. [...] El aprendizaje de la historia permite comprender el mundo donde vivimos para ubicar y darle importancia a los acontecimientos de la vida diaria, y usar críticamente la información para convivir con plena conciencia ciudadana. (SEP, 2011 (A), p. 52).

Institucionalmente, la asignatura de Historia aparece como formativa, pretende crear nociones y conciencia a través de la reflexión del pasado para comprender el presente, hacerle

Al inicio de la clase, realicé algunas preguntas generadoras, la primera fue “¿Para ustedes qué es la historia?” y todos concordaron en que solamente se trata del estudio del pasado, (...) la siguiente pregunta fue: ¿Quiénes construyen la historia?” hubo quienes respondieron que las personas importantes, los héroes, las personas buenas y pocos dijeron que “nosotros”, esta visión de la historia de bronce, de próceres, dista mucho del sentido de la historia, pero da qué pensar, pues ellos tienen esa visión de la historia como posibles resultados de años de formación histórica basada en hechos, nombres, etc. Esta visión, interpone un constante choque de interpretaciones en el sentido y utilidad de la historia.

Rivas Morales, D. J. (2019). Diario del profesor ESTI. 59 (Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. 04 de septiembre de 2019)

saber al alumno que él y su entorno o contextos, son producto de las decisiones y actos del ayer, para encausarlo a un mejor futuro. Sin embargo, la realidad nos brinda ejemplos distintos a la pretensión oficial.

Pensar históricamente va más allá de ver al pasado como una aglomeración de fechas, hechos, datos y un sinnúmero de información carente de significación. Pensar históricamente implica

“[...] desarrollar habilidades como la interpretación, el análisis, la reflexión, la imaginación y la crítica, entre otras habilidades necesarias para observar con mirada crítica el contexto actual en donde convergen procesos económicos, políticos, y sociales, así como la temporalidad humana: pasado, presente y futuro” (Barón, 2015, p. 30).

Tras iniciar la sesión, realicé esta pregunta al grupo: “¿La historia debe juzgar a los hechos, procesos históricos o quienes intervinieron en ellos? Todo el grupo a excepción de un chico dijeron que sí, al preguntarle por qué no piensa eso, me dijo: “la historia no debería juzgar lo que ya pasó, creo que no debe tener amigos ni enemigos”, a lo que respondí: ¿dices que debería ser imparcial?, y dijo: “exacto profe, al final quienes deciden si son buenos o malos, somos nosotros”, este momento, me ha dicho mucho, que de un grupo de más de 30 personas, solo uno tenga esa interpretación al respecto, me dice qué tipo de historia están acostumbrados a ver, aprender y construir.

Rivas Morales, D. J. (2019). Diario del profesor ESTI. 59 (Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. 13 de noviembre de 2019)

Desde mi perspectiva como alumno y como docente frente a grupo, durante esta jornada de prácticas; en momentos la realidad se torna un tanto tenue, pues no siempre se pueden promover las estrategias y recursos necesarios para favorecer la construcción de aprendizajes, muchas veces esto no depende de mí, puede ser obstáculo el tiempo, las suspensiones de clases, el rigor parametral e institucional del docente titular que no permite ciertas actividades o impone las de él.

Rivas Morales, D. J. (2019). Diario del profesor ESTI. 59 (Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. 18 de octubre de 2019)

Tal es el caso de discernir la forma o metodología más apropiada para enseñar historia, bajo qué enfoque enseñarla; el tipo de actividades a seleccionar, qué técnicas y estrategias implementar. Mi relativa experiencia y conocimientos se fragmentan a momentos. Dentro de los principales aspectos que observé de los maestros que imparten la asignatura en el aula fueron:

- No dominan el tema.
- Ante tanto ruido la voz del docente no es adecuada, por lo que tiene que esforzarse.
- El desinterés de los alumnos.
- La información de los libros de texto es obsoleta.

Los docentes de historia en la escuela secundaria ante la enseñanza

¿Qué sucede en las escuelas urbanas de Chiapas con la asignatura?
¿Por qué continúa siendo vista como solo la repetición y estudio del pasado?

Observé a mis tutores y vi cómo tienen que enfrentar diversos retos o problemáticas que surgen dentro o fuera del aula, como el desinterés generado en los alumnos por distintas causas, la fuerte carga de la noción tradicionalista del aprendizaje de la historia, la influencia de los medios de comunicación que se siente en el uso de celulares y en sus pláticas, la alta carga burocrática dentro de los planteles, la desinformación, la falta de preparación, entre otros.

- Las fuentes de estudio especialmente las de primer orden pueden ser limitadas y en ocasiones desconocidas.
- Los maestros realizan actividades tradicionalistas.
- Falta de estrategias para despertar el interés.
- El carácter de algunos maestros con los alumnos.
- Situaciones imprevistas entre los adolescentes que implican factores de riesgo.
- Grupos sobresaturados de 40 a 45 alumnos por grupo.

Pero ¿Cómo logra entonces el docente crear un aprendizaje significativo? Parafraseando a Perrenoud (2004), para lograrlo, el docente debe conectar los conocimientos previos de los alumnos con los nuevos; creando un puente cognitivo. Entonces el docente requiere priorizar, crear espacios, ambientes y/o condiciones que favorezcan la construcción de estos aprendizajes o confianza. Desde mi experiencia me preocupo por:

- Dar una mayor significación a la lógica de los materiales y temas.
- Buscar significatividad psicológica de los ejercicios.
- Impulsar la motivación en sus dos categorías principales.

Algo que siempre he tenido presente y en constante cuestionamiento es preguntarme: ¿Qué tipo de Historia estoy enseñando? ¿Les interesa todo esto? ¿Qué pasará por su mente? Pues en momentos puede resultar molesto y hasta triste que no demuestren interés, pero eso también hace replantearme constantemente cuál es el sentido del nuevo profesorado.

Rivas Morales, D. J. (2019). Diario del profesor ESTI. 59 (Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. 16 de octubre de 2019)

Por la experiencia que llevo en el actual ciclo escolar mis alumnos adolescentes, han sido influenciados y son producto de un modelo de enseñanza de la historia a base de nombres, fechas, datos, héroes y villanos, mismos que surgen desde la educación inicial.

[...] las formas que adopta la enseñanza de la historia en los niveles de escolaridad básica y media, la difusión de cierto saber histórico a través de los medios de comunicación masiva, la inculcación exaltada de unas cuantas recetas generales, el aprovechamiento mediante actos conmemorativos oficiales de los pasados triunfos y conquistas populares, etc., son pruebas de la utilización ideológica-política de la historia." (Pereyra, 2005: 22)

Al avanzar en mis prácticas siento que

[...] la Historia narrada en los libros de historia suele ser una ciencia descriptiva, en el cual, solo cabe una versión de los acontecimientos – la del autor. En el libro jamás se ve que hay diferentes interpretaciones de un mismo suceso... (Se) privilegia la historia oficial. También esta postura deja ver una posición científica positivista. La historia aparece como una ciencia que sólo tiene una verdad" (Lerner, 1998, p. 7).

En mis recorridos docentes en aula está presente esta limitante.

He notado que en el salón las fuentes pueden llegar a ser limitadas, pues el único recurso con el que se cuenta es el Libro de texto oficial, la carencia de material es un obstáculo para poder profundizar más en los temas, para el fomento del análisis, las comparaciones, el acercamiento vivencial y real hacia la historia.

Rivas Morales, D. J. (2019). Diario del profesor ESTI. 59 (Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. 02 de octubre de 2019)

Es muy tradicional en la educación mexicana enseñar un tipo de historia política, de bronce, y atribuir el transcurrir histórico a un solo actor en un hecho trascendental, sin ubicar otros elementos en la construcción histórica como la causalidad, el peso del contexto, la interrelación economía-sociedad-cultura, la empatía, la participación controversial de grupos sociales, la simultaneidad, el espacio-tiempo, la analogía temporal, la significación y reflexión compleja presente-pasado-futuro, entre otros. Ello ha conformado toda una mirada que desemboca en una sola perspectiva de historia positivista que se acomoda a la continuidad del poder hegemónico en el país y la región (Sánchez Daza, 2017, p. 218).

Descubro que el alumno tiene arraigada esa concepción sobre la Historia, que difícilmente puede por sí mismo cambiar o revalorizar esas perspectivas; a lo que ellos casi siempre

554 Pregunta: Para ti, ¿qué sentido tiene la historia?

Alumno 1: El sentido es conocer muchas cosas importantes

Alumno 2: Que nos relata el tiempo de nuestros antepasados y gracias a ella empleamos muchas cosas en la vida diaria

Alumno 3: Tiene sentido porque nos ayuda a tener una idea sobre de dónde venimos y las primeras cosas

Fonseca Ley, William; Anzá Hernández, Ximena & Hernández Ibarra, Paulo, comunicación personal, 15 de octubre de 2019)

preguntan: “¿y esto para qué me va a servir?”, entonces requiero coadyuvar a construir una reflexión como respuesta.

Mi búsqueda de alternativas y estrategias

Hay actividades que promueven una nueva reinterpretación de la materia y que coadyuvan a la formación o construcción del

pensamiento histórico; por lo que requiero descubrir y desarrollar las estrategias necesarias que favorezcan a ello.

Para comprender con mayor profundidad el sentido de las actividades de aprendizaje a través de estrategias, empiezo por recordar qué es una estrategia de enseñanza-aprendizaje; esta, se conceptualiza como el “instrumento de los que se vale el docente para contribuir a la implementación y el desarrollo de las competencias de los estudiantes”. (Pimienta, 2012, p. 3)

El problema radica cuando las estrategias son siempre las mismas, que caen en un concepto que se suele entender como tradicionalista, y es precisamente, en la asignatura de historia, que la mayoría de los docentes trabajan con las mismas estrategias a lo largo del ciclo escolar y los temas.

Hay una polaridad muy grande y marcada en las escuelas de nivel básico, en este caso de secundaria, pues hay aún maestros que implementan estrategias de carácter tradicionalista, como el uso de dictados, excesivas preguntas abiertas basadas en el libro de texto, resúmenes, mapas, etc. Eso pude notar en los apuntes y algunos testimonios de los alumnos, además sin importar el tema, el docente titular hace uso de las mismas actividades. Las actividades tienen impacto en el interés o desinterés de los alumnos en la educación histórica; tristemente se privilegia la memorización y no el aprendizaje.

Rivas Morales, D. J. (2019). Diario del profesor ESTI. 59 (Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. 18 de noviembre de 2019)

Reflexionando las palabras de Arteaga, menciona que en la educación histórica, la docencia implica una intermediación cultural entre los contenidos curriculares, la cultura mediática, la local, y la personal de cada alumno y del mismo profesor (Arteaga).

Es importante señalar que no hay estrategias excelentes ni malas; siempre y cuando, a la información se le brinde la necesaria

conceptualización y significación en el grado de entender, analizar y reflexionar sobre lo que se habla, así como entendiendo que no es una verdad absoluta, es ahí, cuando entra de por medio pensar históricamente.

Durante las clases, he notado y aprendido que no se puede unir cualquier actividad al tema o asignatura en cuestión, inclusive si la actividad fuese de una naturaleza innovadora, pero si no se sabe adecuar o vincular correctamente con los contenidos de la materia, difícilmente causará un efecto positivo en los alumnos. Hay que analizar el rigor y profundidad de algunos temas para reconocer qué actividades pueden llegar a implementarse, cuál será su sentido y cómo los estudiantes podrán asociarlas con nuevos conceptos.

Rivas Morales, D. J. (2019). Diario del profesor ESTI. 59 (Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. 11 de octubre de 2019)

Es aquí cuando la construcción de nuevas nociones adquiere una trascendencia significativa; pues gracias a las estrategias se pueden lograr crear nuevas formas o maneras de ver la Historia, romper con ese paradigma en donde la historia es solo la repetición de nombres y fechas, por lo que solo es tediosa y aburrida.

Las estrategias, los procedimientos y los recursos son herramientas que el docente debe optimizar, para auxiliarse en la creación de ambientes de aprendizaje que favorezcan la enseñanza de la historia, pues las prácticas no son innovadoras por sí mismas y su aplicación puede estar inscrita en la enseñanza tradicional. Estas herramientas son innovadoras cuando cumplen con eficacia el poder recrear situaciones de aprendizaje que sean atractivas para los alumnos (SEP, 2011 (B), p.125).

Pregunta: Cuando el docente titular imparte la asignatura ¿Qué es lo que más te gusta de la clase de Historia? ¿Por qué?

Alumno 1: Que nos explique el tema ya que me gusta aprender "datos interesantes".

Alumno 2: Las actividades y la forma de explicar porque de eso depende mucho si pones atención o no.

Alumno 3: La explicación de cada tema y como lo desarrolla

(Fonseca Ley, William; Anzá Hernández, Ximena & Hernández Ibarra, Paulo, comunicación personal, 15 de octubre de 2019)

El docente aprende mediante la práctica el cómo crear los vínculos de cohesión y comprensión necesarios entre los alumnos y las estrategias, pero también, sabe que en ocasiones no siempre todas las estrategias por más novedosas e interesantes que parezcan pueden aplicarse con los alumnos, sino que depende o varía según su grado de interés, compromiso, apertura y disponibilidad. Para ello he realizado las siguientes estrategias:

- El uso de imágenes para la comprensión de la Historia: tomé imágenes del libro de texto, o pedí que las llevaran para que todos los alumnos pudieran apreciarlas, también les pedí videos, fotografías, dibujos, pinturas, etc. Desde mi práctica, al acercar a los estudiantes al uso de imágenes, me doy cuenta que despierta su curiosidad, incita en ellos formular preguntas pero también están ansiosos de buscar respuestas. En diferentes sesiones, el trabajar con imágenes me ha permitido darme cuenta que su análisis va más allá solo de apreciarlas o expresar una emoción, en ese proceso, lo que priorizo rescatar son elementos como: qué pretende enseñar,

cómo y para qué fue realizada, elementos iconográficos que la acompañan, cuál es su significación, qué representa y cuál es su influencia en el mundo actual, tanto en el ámbito artístico, social o cultural pero sobre todo el histórico.

Me di cuenta que esta estrategia ayuda a que los alumnos se interesen por esa historia que no está escrita, a la par que fomenta la investigación para conocer y aprender más del periodo histórico en cuestión, con un grupo de tercero, analizamos imágenes de la evolución de la Ciudad de México, desde su fundación hasta la actualidad, todos se miraban sorprendidos y notaba que les interesaba, además que daba paso a muchas preguntas, dudas, comparaciones, ideas, anécdotas o historias que ellos sabían. Quizá y algo que pueda resultar complicado, es encontrar o usar las imágenes correctas, por lo que he priorizado buscarlas en sitios especializados.

Rivas Morales, D. J. (2019). Diario del profesor ESTI. 59 (Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. 09 de octubre de 2019)

En la clase, los chicos han realizado actividades que les ayudan a ver a través de la mirada de la experiencia o vivencialidad, como en el tema de hoy, al hablar del desarrollo de la comunidad, donde elaborarían un texto de lo que ellos supieran de su historia, pero consultando algunos testimonios, acercándolos a su familia, sus abuelos, o algún conocido mayor para conocer más sobre el tema en cuestión, esto es parte de la vida personal y la historia del individuo; recaban y unen lo que saben sus familiares, lo que ha escuchado, los mitos, las leyendas; ayuda a reconocerse a sí como parte de esa historia y se identifica con ella, desarrolla empatía histórica y puede empezar a comprender que es producto de esa historia, por lo que rompe con el concepto tradicional de la historia.

Rivas Morales, D. J. (2019). Diario del profesor ESTI. 59 (Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. 08 de octubre de 2019)

- Historia de vida personal: en segundo grado, con los últimos planes y programas de Historia, se cambian los temas y enfoques de la asignatura, en ellos se priorizan la historia de vida; al trabajar con ello, los estudiantes se posicionan como un referente importante en la historia, pero no al tipo de historia que están acostumbrados a aprender; me di cuenta que esto ayuda a desarrollar y comprender la importancia del pensamiento histórico, pues el adolescente empieza con la descripción de su vida y vida familiar, reconoce tiempos, espacios, lugares o personas que se encuentran en su comunidad.

- Mapas mentales: durante las clases, algo que he rescatado –y que no están acostumbrados a hacer- es el uso de mapas mentales, en las sesiones que hemos trabajado, usar y realizar imágenes y asociarlas a un significado, ayudan tanto a desarrollar la imaginación como la creatividad, así como la fácil comprensión y asociación de la información, en las prácticas, he asimilado que con ello empiezan a desarrollar mejores nociones e inteligencia espacial y artística mientras aprenden e identifican hechos o sucesos históricos.

Durante la sesión, al hablar sobre las ciencias auxiliares de la historia en un grupo de segundo año, les pedí que realizaran un mapa mental sobre el tema, muchos tomaban como referencia la descripción del libro, mientras que algunos iban creando una imagen de ello desde su propia percepción, por lo que de forma directa o indirecta ellos expresan sus ideas y creatividad desde su propia perspectiva; hubo quienes se escudaron bajo el pretexto de decir “es que no sé dibujar” a lo que les decía, “no hay problema, de eso se trata, que desde ustedes aprendan desde ustedes”, eso me hace pensar también sobre el sentido de la escuela, pues muchas veces la escuela – o los docentes- vulneran el libre desarrollo de la identidad y la personalidad del estudiantado, desalentándolo o diciendo que lo que hacen “de nada les va a servir”, hay que ver la escuela desde las aras de la libertad y no de la opresión.

Rivas Morales, D. J. (2019). Diario del profesor ESTI. 59 (Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. 26 de septiembre de 2019)

- La indagación: Durante algunas sesiones en el aula, había planeado que los estudiantes viesan más allá de los libros de texto, por lo que esta estrategia es una buena opción para ello, algo que vale la pena tener en cuenta, es que mi papel no había sido el de un facilitador de la información, sino el de un orientador, ayudando o aconsejando cómo y dónde podían indagar; empezamos por el uso de materiales dentro del salón de clases; y en casa algunos sitios web, etc.; otro aspecto con el que hay que tener especial atención, es el de no aislar la investigación, hay que vincularla con otras asignaturas o temas para que así no solo desarrolle el pensamiento histórico, sino que reconozca la simultaneidad y transversalidad del estudio de la historia.

La investigación fue un poco limitada para la mayoría de los estudiantes, ya que muchos dijeron que nunca lo ha realizado o también que no sabían dónde investigar, esto es un problema que ha escalado a niveles superiores; revisé su información y la mayoría solo había copiado y pegado lo primero que vieron sin siquiera leerlo; quizá esto dé paso a que de forma futura, trabajemos más en cómo y dónde poder investigar, también noté entre algunos comentarios, que muchos se mostraron interesados al percatarse que hay mucha información relacionada a los temas, que no se encuentran en el libro de texto.

Rivas Morales, D. J. (2019). Diario del profesor ESTI. 59 (Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. 15 de octubre de 2019)

- Consulta de fuentes: aunque es similar al anterior; el oficio de historiar necesita ser también inculcado desde temprana edad; al inicio del ciclo, le preguntaba al grupo de segundo grado si conocían cuáles eran los tipos de fuentes; a lo que nadie respondió. Antes de explicar, procedí a dialogar con ellos, sobre cosas como: ¿a dónde recurrirían para investigar algo que ya ha pasado? Todos concordaron en recurrir a internet y muy pocos hablaron de libros; allí es cuando empecé la explicación, y comentando que quizá ya habían hecho un primer acercamiento a un tipo de fuente; esto permitió que reconocieran que no es solo una tarea de los historiadores, sino que ellos pueden también desde su lugar como estudiantes comprender la relación causa-efecto de las cosas o hechos y procesos históricos para reconocer que la historia es la construcción de una realidad con base en hechos interpretados por muchos actores y componentes, así como que toda la historia que se sabe no se encuentra totalmente escrita, ni es la única versión que existe.

La consulta de fuentes puede resultar una actividad un poco difícil, y pude corroborarlo, ya que la mayoría de alumnos no distingue aún cuáles son los tipos de fuentes, por lo que aunque no viniese marcado en el plan de trabajo, tuve que dedicar una sesión para establecer cuáles eran las fuentes de la historia, así mismo, que de forma individual seleccionaran algún tema de su interés y dieran los ejemplos que ellos consideraban necesarios para acercarse a conocer del tema de su agrado.

Rivas Morales, D. J. (2019). Diario del profesor ESTI. 59 (Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. 04 de octubre de 2019)

- Tecnologías de la Información y la Comunicación: las condiciones contextuales de la escuela, permiten el uso de herramientas tecnológicas, especialmente del video proyector y bocinas por lo que las posibilidades de trabajo son más amplias, me permitió también la facilitación o profundización de los temas. Pero algo que vale la pena comentar, es que se necesita ser consciente del tipo de información que se presenta, el manejo de los contenidos necesita dinamismo; tomando en cuenta referencias actuales que a los jóvenes agrade y pueda motivar al interés por la materia.

Durante varias sesiones con grupos de tercer grado, hemos hablado sobre la conquista de Nueva España, vimos distintos videos donde se hablaba de cómo fue ese proceso histórico, los alumnos se miraban emocionados, pero sobre todo interesados por no ser el tipo de actividades que realizan en el aula; algo para señalar, es que primero hay que revisar los videos y notar si incluye las fuentes de donde obtiene la información para su elaboración, no es solo poner un video y ya.

Rivas Morales, D. J. (2019). Diario del profesor ESTI. 59 (Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. 10 de octubre de 2019)

- Empleo de mapas geográficos: si bien llega a ser un poco tedioso en ocasiones o aburrido para los alumnos, es importante reconocer y saber el espacio en el que se dieron los hechos históricos a tratar.

Con ayuda de un mapa de México, ilustraron las zonas donde se asentaron algunas culturas prehispánicas en Mesoamérica, varios alumnos se preguntaban cómo era posible que estos grupos llegasen a ocupar tantos espacios; el proceso fue interesante, ya que muchos alumnos ni siquiera sabían ubicar los puntos cardinales o algunos estados de México; por lo que tenía que ayudarles de forma constante para hacer la lectura e interpretación del mapa.

Rivas Morales, D. J. (2019). Diario del profesor ESTI. 59 (Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. 25 de septiembre de 2019)

Al inicio del ciclo, al trabajarlo con un grupo de tercer grado, muchos tuvieron confusiones en cómo usar el mapa, al platicar con ellos, me contaron que no habían realizado esa actividad antes, por lo que no entendían qué hacer, tras algunas explicaciones y ejemplos empezaron a elaborarlo, quienes aún tenían dudas las manifestaban, me acercaba a ellos y los orientaba en sus dudas.

- Uso de mapas gráficos para analizar y contrastar la información: esta es una de las actividades que más emplee en la asignatura, aunque muchas veces se le da un uso tradicionalista.

Cuando comenzó el curso, la mayoría de los estudiantes habían manifestado abiertamente que no sabían cómo realizarlos, ha sido un proceso que hemos trabajado paulatinamente hasta estas fechas, por lo que el avance ha sido progresivo, si bien hubo quienes al inicio se opusieron a la realización de estas

actividades –por no saber hacerlas- me percató que han ido mejorando, en las diferentes sesiones de clase en que lo han realizado, he notado que el uso de mapas como conceptuales, cuadros comparativos, sinópticos, etc.; coadyuva a que ellos innoven en sus diseños pero también en cómo clasifican la información, recatan los puntos importantes y crean un esquema y concepto de ello, van más allá de la memorización o solo el hecho de copiar y pegar un texto; así mismo, facilitan el desarrollo y construcción de nuevos aprendizajes por los puentes cognitivos que entrelaza.

- Visitas a museos o sitios arqueológicos: desde mi experiencia, es una estrategia que aún no he podido implementar, derivado a que en ocasiones las mismas escuelas no brindan el apoyo suficiente para que los alumnos salgan y descubran parte de la colección de objetos o del acervo histórico de su localidad, además que son muy pocos los interesados en ir por su cuenta; esto no es solo realizar una visita y paseo escolar; sino que hay que profundizar en las explicaciones, manifestar o realizar preguntas o hacer propias hipótesis.

Si bien son solo algunas recomendaciones, no son las únicas que pueden implementarse dentro o fuera del aula, los docentes necesitamos crear nuevas propuestas didácticas con base en las necesidades y objetivos del alumnado, el contexto y la comunidad.

Hay que hacer énfasis en que el docente también en ocasiones facilita la información a través de la explicación, esta debe ser una explicación que no caiga en lo tedioso o aburrido del momento, sino que sea de carácter enérgico y apropiado al nivel cognitivo del alumno; así como al final alumno-docente realicen una retroalimentación general para contrastar lo aprendido con el mundo actual, como la importancia o trascendencia que tuvo en su momento así como sus repercusiones en la actualidad, mediante el análisis, la crítica y la imparcialidad; es ahí donde radica también el aprender a pensar históricamente.

CONCLUSIONES

La enseñanza de la Historia tiene entonces un fin en la escuela secundaria, contribuir a formar pensamiento histórico, con diferentes recursos y estrategias, la didáctica de la historia va más allá de la memorización de nombres, fechas y datos. Quienes intervenimos como docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje somos los encargados de construir, junto a los estudiantes de educación secundaria, una nueva significación y función de la asignatura, innovar en las formas y técnicas de enseñanza para poder revalorizar el sentido y entender el por qué es importante la enseñanza y aprendizaje de la Historia. Este trabajo contribuye a la reflexión de experiencias docentes, así como su aportación a través de alternativas didácticas en la escuela secundaria y su impacto o resultado entre los adolescentes; especialmente para superar cognitivamente problemas que persisten en el ideario colectivo, coadyuvando a la construcción de seres libres y no ciudadanos espectadores, a la formación o construcción del pensamiento histórico, a grado personal, tanto a nivel local como nacional.

559

REFERENCIAS

Lerner, V. (1998). La enseñanza de la Historia en la actualidad: problemas y aciertos en el nivel básico en Historia y Nación I: Historia de la educación y enseñanza de la historia. DF México: El Colegio de México.

Anzualda, R. E. (21 al 25 de Septiembre de 2009). La formación: una mirada desde el sujeto. X Congreso Nacional de Investigación Educativa I área 15 procesos de formación. Veracruz, México: COMIE.

Arteaga, B. (s.f.). Educación histórica.

Arteaga, B. (s.f.). ¿Cómo se enseña hoy historia en las escuelas normales mexicanas?

Ballester Vallori, A. (2002). El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula. España .

Barón, C. V. (2015). La formación del pensamiento histórico un marco teórico en La Historia enseñada a discusión. Morelia, Michoacán, México: REDDIEH.

Ferry, G. (1990). El trayecto de la formación. México: Paidós.

Monsiváis, C. (2005). La pasión de la Historia en Historia ¿Para qué? D.F. México: Siglo XXI.

Moya C., J. (1997). Teorías Cognoscitivas del aprendizaje. Santiago, Chile: Universidad Católica Blas Cañas, Dirección de Investigación. Plan de Estudios 2011. (2011). D.F. México: SEP.

Pereyra, C. (2005). Historia ¿Para qué? en Historia ¿Para qué? México: Siglo XXI.

Perrenoud, P. (2004). "Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos". Barcelona: Grao.

Pimienta Prieto, J. (2012). Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Edo. de México: Pearson.

Sánchez Daza, M. A. (2017). Construcción de sentido en la Enseñanza de la Historia. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: NECH.

Sandín, M. P. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.

SEP. (2011). Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la educación básica. México D.F.: SEP.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. LA DECONSTRUCCIÓN DE INDIVIDUOS A CIUDADANOS

Autores: Édgar Fernández Álvarez, Salvador de Lira Saucedo y Jesús Domínguez Cardiel. Correo electrónico: edgarcam@camzac.edu.mx. salvadorlira@camzac.edu.mx y juanmanuel@camzac.edu.mx

RESUMEN

La enseñanza de la historia en las instituciones formadoras de docentes debe ser un proceso permanente y eficaz, donde el estudiante desde la diversidad académica proyecte su aprendizaje en el día a día en la sociedad que le tocó vivir, esto es, en la praxis cotidiana dentro de su contexto social en una interacción dinámica entre éste y la sociedad, que permanentemente debe ser cuestionada. Este texto ofrece analizar la posibilidad de acción del docente de Historia de las escuelas normales en interacción con los estudiantes en el contexto de la posmodernidad desde la mirada de la teoría crítica y los posmodernos. La reflexión parte desde la idea de un sujeto (estudiante) anclado en los efectos de la posmodernidad, esto es: individual, hedonista pasivo y sedentario anclado en un contexto económico neoliberal, y se propone una deconstrucción hacia la formación de un ciudadano activo dentro de la colectividad a la que debe preservar.

Palabras clave: Historia, posmodernidad, deconstrucción, conciencia, ciudadanía.

Este trabajo arranca de algunos supuestos que se derivan de la experiencia docente de los que escriben, los que sugieren que: algunos estudiantes normalistas, envueltos en la

voráGINE de la posmodernidad, no poseen una conciencia clara de su responsabilidad ética como entes sociales dentro del contexto histórico social que les tocó vivir, ello conlleva a algunas actitudes que asumen como la de ser individualistas, esto es hedonistas y egoístas porque de manera inconsciente reflejan el modelo de hombre de la dinámica de la sociedad de consumo actual. Se preocupan poco por el conocimiento y en el mejor de los casos van a estudiar por el interés de adquirir el certificado que les dotará de la licencia para poder ejercer un trabajo en una sociedad que se sostiene en la meritocracia.

Entonces, la cuestión es replantear cómo se debe asumir el individuo en la sociedad a partir de la reflexión del papel social que desempeña, de ahí que el estudio de la historia no debe encerrarse en sí misma entre las cuatro paredes de las aulas, sino que debe proyectarse hacia el entramado social.

En consecuencia, se propone partir desde la perspectiva de la teoría crítica por ser ésta la teoría que facilita la interpretación de este hecho histórico, pues:

(...) la teoría crítica se aproxima más a una visión de mundo que a un universo cerrado, más a una perspectiva de análisis de la sociedad que a un corpus homogéneo que, por otra parte, contradiría los propios criterios de la 'teoría crítica'. De ninguna manera una totalización que evada el conflicto o las contradicciones, de ninguna manera una visión esencialista que eluda los procesos históricos y, fundamentalmente, una perspectiva que halle en la negatividad el motor de una dialéctica donde lo implacable en el pensar y la resistencia a aceptar lo dado como natural forman parte de un mismo proceso" (Entel, 2005, p. 44).

El sujeto al que se hace referencia en el ámbito social es un estudiante distraído que se pierde en el bullicio del mercado, su actuar no obedece a cubrir necesidades, se inclina más bien por la adquisición de objetos innecesarios a lo que Heidegger (1997)

le denominaba modelo de vida "inauténtica", por la avidez de la novedad, que es un estado de sopor donde el individuo se pierde en el mundo del consumismo lo que le reduce a cosificarse o reducirse a cosa, según Marx, al momento de su obsesiva avidez por lo nuevo, en cuanto a las novedades de la farándula y por la posesión inmaterial innecesaria. En contraposición la vida "auténtica" corresponde al sujeto consciente que reflexiona y proyecta cada acto de su vida y es responsable de sus decisiones.

Si se parte de la idea de que el sujeto no está desarticulado del complejo entramado social en donde las acciones que éste emprende repercuten de alguna manera en el contexto histórico social en el que interactúa, se comprende el interés por deconstruir "La deconstrucción exige la fragmentación de textos y, en ella, el filósofo detecta los fenómenos marginales, anteriormente reprimidos por un discurso hegemónico" (Krieger, 2004, p. 180). Pero *deconstrucción*:

no significa en modo alguno: mera aniquilación o sustitución con vistas a una nueva restitución. La deconstrucción se opone a la simplicidad de una operación semejante. No excede el pensamiento occidental, la metafísica tradicional, situándose más allá del mismo, sino que se mantiene constantemente en un equilibrio inestable entre lo que lo constituye y lo excede, trabajando en su margen mismo a fin de lograr un pensamiento que no descanse nunca en el tranquilo sosiego de lo que le es familiar. (Peretti, s.f, p. 21).

El papel que el estudiante desempeña en la sociedad de estos días como "sujeto sujetado", en frases de Foucault; es decir, está sujeto a los designios de los dispositivos de poder. Años atrás ya Adorno (1920) había planteado algo relacionado con esa idea:

Estoy dispuesto, con todo, a admitir que en una situación en la que la dependencia virtual de todos respecto del todopoderoso entramado global reduce la posibilidad de libertad a un mínimo, la apelación a la libertad del individuo

tiene un punto de vaciedad; la libertad no es un ideal inmutable e inalienable que pende sobre las cabezas de los hombres —imagen ésta que no en vano me recuerda la de la espada de Damocles—, sino que su propia posibilidad varía con el momento histórico (p. 46).

Antes de seguir con el desarrollo del texto, debe aclararse que este no pretende ser un manual que dará solución a la problemática que engendra el modelo de individuo de estos tiempos posmodernos, sino explicar la condición que le toca vivir al estudiante contemporáneo para así redireccionar la labor docente y proyectarla hacia la transformación de esa condición desde la Historia. Y así, superar la idea de que “la escuela es para la evolución del individuo particular el prototipo casi de la alienación social”. (Adorno, 1920, p. 75). En consecuencia, este esfuerzo de investigación es modesto, en tanto que, si bien, señala la importancia de formar ciudadanos que trasciendan al individuo, queda pendiente la estrategia sistematizada de cómo hacerlo. Además, se recurre a la Historia y a la Filosofía para explicar el origen y evolución del sujeto actual, el estudiante.

El ser humano es un ente producto de un devenir histórico en el cual su formación y actitudes son parte de las experiencias adquiridas en su vida. Por tanto, es necesario centrar la atención en el tiempo histórico que les toca vivir a los estudiantes del siglo XXI, el cual, como ya se explicó, se ubica en la posmodernidad, esto con la intención de situar un punto de partida que permita explicar las actitudes que reflejan en su vida académica. Ahora bien, para entender los elementos constitutivos de la posmodernidad, que se corresponden con los tiempos actuales, es necesario dar marcha atrás en el tiempo y comenzar por explicar su antecedente: la modernidad. Pero ¿qué es la modernidad?

La modernidad nace en el siglo XV, se entiende como una actitud ante las cosas. Tiene como rasgos característicos la plena confianza que el ser humano tiene de sí, por tanto, se centra más en el conocimiento que proviene de la ciencia que en la teología; se

aleja de Dios y de todo lo que excede al hombre (metafísica), por primera vez no se concibe como conducta pecaminosa cuestionar a la sociedad, incluso a su propia existencia sin correr riesgos de ser considerado como hereje, apóstata o infiel a su religiosidad, en suma no cree más en las verdades reveladas ni en actos de fe. Representa, en sí, un despertar en el que no hay límites para intentar cambiar al mundo con evidente inclinación por lo secular (*seculorum*, lo del siglo lo mundano).

Entonces, el hombre se erige como el centro de las cosas, a esa tendencia se le conoce como etnocentrismo, en sustitución al teocentrismo (Dios en el centro de la vida), el hombre se instituye como el centro del conocimiento al tiempo que deposita su confianza en la razón como salvadora de su condición de indefensión ante la naturaleza. No se impone más límites que los que su propia condición le marcan, y siente angustia por lo que queda fuera de su conocimiento y sufre la ansiedad por no poseerlo todo. El ser humano moderno cree, con firmeza, que su papel fundamental en este plano de la existencia es transformar a la sociedad que le tocó vivir para alcanzar la felicidad en el aquí y el ahora.

La modernidad es también una actitud de ruptura ante el pasado una lucha permanente contra las imposiciones y dogmas. Es crear y ser portavoz de lo nuevo, el sujeto deconstruye lo establecido como verdades y cree que las cosas pueden ser de otro modo, por lo que parte de la percepción de un mundo en que todo fluye y está en permanente cambio y posibilidad de replanteamiento, por tanto, no existen las verdades absolutas.

Es en la utopía de la modernidad que el hombre cree que puede transformar la realidad en su beneficio y retoma el sentido teleológico (el *telos*: fin) de otros modelos de pensamiento en la espera de que algo bueno está por llegar en el decurso histórico que traerá felicidad al individuo. La modernidad fue demasiado optimista en tanto que creyó que con la razón se iba a alcanzar la luz del progreso para toda la humanidad, ese fue el ideal burgués instalado desde la revolución francesa; pero a través del tiempo

quedó demostrado que no todos los individuos disfrutarían el progreso anhelado, que la mayoría quedaría excluido de los frutos de la razón y los beneficios de la tecnología.

Finalmente, el siglo XX vio estallar dos grandes guerras mundiales lo que dejó ver con claridad que la prometida felicidad quedó en el tintero y que para el caso de los poderosos dependía de vencer al adversario. Se hace presente la intolerancia al "otro", a los judíos, que llevada al extremo se sintetiza en el holocausto. Lo paradójico de esa condición es que a pesar de haber conquistado la "libertad", el ser humano experimenta la más profunda de las soledades aparejado de un miedo a la libertad: "en la medida en que el niño emerge de ese mundo se da cuenta de su soledad de ser una unidad separada de todos los demás" (Fromm, 2005, p. 47). Es así que:

El hombre, cuanto más gana en libertad, en el sentido de su emergencia de la primitiva unidad indistinta con los demás y la naturaleza, y cuanto más se transforma en individuo, tanto más se ve en la disyuntiva de unirse al mundo en la espontaneidad del amor y del trabajo creador o bien de buscar alguna forma de seguridad que acuda a vínculos tales que destruirán su libertad y la integridad de su yo individual (Fromm, 2005, p.42).

Deviene, entonces la etapa posmoderna (el prefijo pos significa algo que procede, en este caso a lo moderno), o modernidad líquida como le denomina Bauman que es un despertar del sueño del progreso ante la realidad que se vivía en el mundo, donde las verdades establecidas sucumbían ante la ambición de los grupos hegemónicos quienes instalan su verdad pero que se aleja del mundo feliz que prometió el iluminismo (desde los pensadores enciclopedistas franceses). Esta etapa representa el agotamiento de la modernidad y sus contrastes, es el desencanto que los sujetos experimentan, mismos que se revelan ante los sofismas de la realidad tan distante de la promesa original de bienestar universal. Por su parte el Estado a través de los distintos dispositivos

disciplinarios y de poder someten al individuo para que se logre llegar mediante la coacción a ese "estado de plenitud" con el apoyo de la ley, quien le otorga el uso legítimo de la fuerza (Véase Foucault, M. 2009, Foucault y Miranda, M.1979).

La posmodernidad cobra su mayor ímpetu después de la caída del muro de Berlín. Cuando aparece la obra de Jean Francois Lyotard (1924-1998) *la condición posmoderna y otro texto La Posmodernidad explicada a los niños* (1986), en este se incluye un texto axial "misiva sobre la historia universal" donde decreta la muerte de los grandes relatos (o historias). Los grandes relatos son una interpretación metafísica de la historia porque se sustenta en una perspectiva teleológica de la historia, un decurso histórico que espera que algo devenga necesariamente en un mundo mejor. A saber: el relato cristiano, el relato marxista, el relato del iluminismo, el relato capitalista. Todas estas grandes historias coinciden en que el individuo va irremisiblemente en el tiempo orientado hacia la plenitud, que de manera determinista el futuro será mejor, siempre que se sujeten a los designios de la sociedad, todo lleva un orden que culminará con la realización del individuo.

Después del desencanto por los grandes relatos y las fallas de esos modelos, ante la ausencia de utopías emergen con fuerza los microrrelatos estos son los que surgen de la multiculturalidad como los movimientos feministas, los indígenas, los gays, etcétera. El individuo reclama en potencia como nunca la libertad y su derecho a elegir, el Estado casi todo lo concede e impone como límite el no sobrepasar el respeto a la hegemonía de este. De este modo el individuo ante el desencanto que experimenta se otorga la decisión de elegir libremente su ideología, así, en su vida cotidiana manifiesta libremente su preferencia sexual, decide tatuarse, pintar el pelo de colores exóticos, etcétera. El Estado, por su parte, no limita esas manifestaciones que en otros tiempos serían un escándalo, y no impone más límites que su propia hegemonía. Este es el tiempo que les toca vivir a los estudiantes de hoy. Un tiempo en el que nada sigue patrones preestablecidos. De esa manera:

Un artista, un escritor posmoderno, están en la situación de un filósofo: el texto que escriben, la obra que llevan a cabo, en principio, no están gobernados por reglas ya establecidas, y no pueden ser juzgados por medio de un juicio determinante, por la aplicación a este texto, a esta obra, de categorías conocidas. (Lyotard, 1987, p. 25).

Enseguida, es pertinente que se analice el concepto de "individuo", que sustituye al súbdito del periodo medieval; entonces, sin espacio para la duda, es un término moderno. El individuo toma como base el liberalismo político para irrumpir en la sociedad moderna y reclama sus derechos como ser humano, como ser individual. Pero en ¿qué momento esa posición se radicalizó y prefiguró un sujeto hedonista y egoísta? Como ya se explicó en la modernidad se instituye ese ser que busca su autonomía pero que cada vez se aleja de la idea de vivir en la colectividad.

Durante la edad antigua y edad media la sociedad se organizaba por medio de grupos o colectivos que correspondían con la forma de organización familiar o bien con alguna actividad productiva o religiosa. La dinámica de organización social durante la edad media fue conocida como la "sociedad de sociedades" porque la organización social se proyectaba a través de agrupaciones que daban rostro a la estructura social de esos días, por mencionar algunas las gremiales, las cofradías, las Repúblicas de indios, Repúblicas de españoles. El mecanismo social funcionó en sociedades y sociabilidades que conformaron una totalidad.

En consecuencia, el individuo, es un ente que es producto de los tiempos modernos. En la modernidad el individuo cobra su mayor peso. En esta etapa donde el talento personal determina el valor del sujeto. La forma de propiedad también presenta otro rostro de ser propiedad colectiva pasa a propiedad privada o individual. El individuo, al igual que una célula, pasa a formar parte de los millones de células de la sociedad apegada a la producción de mercancía y al consumismo, donde al consumir de forma compulsiva

se vuelve una pieza más de esa maquinaria inhumana donde todo es comercio; en definitiva, "se inculca a los individuos que su importancia y su protagonismo consiste en someterse al papel que les corresponde cumplir en la realización de esa empresa" (Diccionario de la existencia, 2006, p.132).

Ante esa condición actual del estudiante normalista inmerso en una sociedad posmoderna, líquida (con cambios constantes y precipitados) y portadora de contrastes, pero tendiente al individualismo, aquí surgen algunas interrogantes ¿cómo podrán contribuir las instituciones de Educación Superior a la formación de ciudadanos? ¿de qué manera podrá superar el estudiante la condición de individuo, la soledad de verse reducido a sus propios esfuerzos al intentar solucionar la problemática compleja que conlleva la sociedad de estos tiempos? ¿Cuáles serán las acciones pertinentes para que el sujeto logre desarrollarse de una manera más eficaz en una dinámica social marcada por la competencia? ¿cómo deben actuar las instituciones educativas a través de los docentes de Historia para ofrecer espacios de apoyo a los estudiantes para un mejor desarrollo intelectual y afectivo, pero en un clima de apoyo colectivo?

Ante las anteriores reflexiones se presenta la problemática y objeto de este trabajo como un dilema, cómo hablar de colectividad en un mundo capitalista donde el "otro" el prójimo (próximo) representa a la competencia por obtener un escaño en la vida social, llámese una plaza de profesor o una dirección más tarde, en la que los méritos personales son los que le van a llevar al sujeto a posicionarse de ese lugar privilegiado.

El posible remedio a la individualización desenfrenada es la colectivización, que implica el actuar en la sociedad bajo organizaciones que realicen acciones en común que favorezcan al individuo en sociedad y así se sienten las condiciones para crear la ciudadanía como una propuesta diferente al individualismo exacerbado, porque:

el individuo de *jure* no puede transformarse en un individuo de *facto* sin primero convertirse en ciudadano. No hay individuos autónomos sin una sociedad autónoma, y la autonomía de la sociedad exige una autoconstrucción deliberada y reflexiva, algo que solo puede ser alcanzado por el conjunto de sus miembros (Bauman, 2004, p. 46).

Tal parece que la sociedad de estos tiempos requiere mirar hacia atrás y retomar lo mejor del pasado, parte de lo recuperable de ese pasado es el pensar en el "otro", en retomar la conciencia de que todos los sujetos forman parte de una totalidad, como si fuesen cada uno piezas de un gran cuerpo, una estructura que habrá de funcionar de manera adecuada en la medida que cada uno de los ciudadanos actúen de manera responsable en una sociedad que les tocó vivir, pensando no sólo en el bien personal sino en un bien común. En palabras de Sartre (2010): "Y cuando decimos que el hombre es responsable de sí mismo, no queremos decir que el hombre es responsable de su estricta individualidad, sino que es responsable de todos los hombres" (p. 22).

Sin duda alguna la filosofía sartreana es muy hermosa porque instala al sujeto como un ser que forma parte de esa condición humana solidaria, al margen de todo egoísmo sin por ello dejar de reconocer la importancia de su singularidad. Así, al mismo tiempo que su singularidad se afirma lo responsabiliza de su participación y construcción dentro de una sociedad que está conectada en tanto que considera que las acciones que cada sujeto emprende de alguna manera influyen sobre los demás. Pero ¿esa influencia se da para bien o para mal? Al respecto dice:

En efecto, no hay ninguno de nuestros actos que al crear al hombre que queremos ser, no cree al mismo tiempo una imagen del hombre tal como consideramos que debe ser. Elegir ser esto o aquello, es afirmar al mismo tiempo el valor de lo que elegimos, porque nunca podemos elegir mal; lo que elegimos es siempre el bien, y nada puede ser bueno para nosotros sin serlo para todos (Sartre, 2010, p. 22).

En consecuencia, el estudiante deberá apropiarse de esas frases para actuar tanto en la vida escolar como en la vida cotidiana, es decir, deberá asumirse parte de una colectividad en la que habrá de participar para practicar el bien al interactuar en ese colectivo. En ningún momento debe de dudar sobre practicar la solidaridad en bien común a pesar de que los demás no practiquen el bien, porque no se puede dejar llevar por la duda de que su elección no garantiza que los demás hagan lo mismo, sino actuar por convicción; dado que, si todos los sujetos promueven el mal mediante el individualismo en una sociedad ésta se colapsaría, como la historia de la humanidad ya tantas veces lo ha demostrado.

En las instituciones educativas, entonces, se debe tener cuidado cuando al tratar de promover el pensamiento darwinista se dice que el fuerte sobrevive y el débil perece, porque en el fondo promueve el racismo, la xenofobia y la intolerancia, es preferible elegir el ideal del imperativo categórico kantiano que a la letra dice "actúa de tal manera que tu máxima se vuelva universal" que en palabras más simples se traduce en la frase "no hagas a otros lo que no quieras que te hagan a ti".

Así, la escuela es el centro, por excelencia, donde se puede y debe formar ciudadanía. El estudiante deberá con-vivir con el próximo (prójimo) ese que llega e irrumpe -el otro-, el diferente, la otredad, el que está cerca, quien se hace presente en la sociedad. En el aula se puede incidir para que el estudiante se logre despojar de su condición de individuo al transformarse con los nuevos valores y la educación en un ciudadano que se sabe y reconoce como ser social e histórico.

El ciudadano ideal posee una conciencia histórica férrea, se sabe producto de un pasado y desde un presente elige para proyectarse en un futuro pleno de posibilidades. Así:

La conciencia histórica es la noción en que todo presente tiene su origen en el pasado, la certeza de que las sociedades no son estáticas, sino que cambian; es la idea de que, en esa

transformación, los procesos pasados se unen para constituir las condiciones del presente. Es, además, la convicción de que-cada quien-, como parte de la sociedad, tengo un papel en el proceso de transformación social y, por otra parte, el pasado me constituye, forma parte de mí, hace que yo –mi ser social- sea como es (Sánchez, 2002, p. 82).

La conciencia histórica se nutre de la fuente marxista, de donde abreva la praxis social para que el ciudadano activo actúe sobre la sociedad y a través de su participación influya en su edificación. Para el caso del estudiante normalista a través del discurso académico en su quehacer docente es que se proyectará de manera dinámica en la escuela y localidad donde éste se asiente, donde actuará como un ente articulador de propuesta y cambio permanente en ese espacio geográfico. Una más:

La conciencia histórica es, pues, una sofisticación de la memoria histórica, cuya especificidad proviene de la perspectiva temporal, en la que el pasado se relaciona con el presente y con el futuro, de forma compleja y elaborada, permitiendo que un procedimiento mental cree significado para la experiencia del tiempo, mediante la interpretación del pasado, con el fin de entender el presente y sentar expectativas para el futuro (Cataño, 2011, p. 230).

Para este asunto conviene meditar de Zemelman, quien hace una fusión de historia y la política como parte práctica, para quien pensar la historia desde un ángulo político: "significa sentar nuevas bases para el análisis y ampliar tanto nuestra visión de la historia, como de la política (...) para entenderla como un proceso complejo de construcción de voluntades sociales, como un horizonte abierto de posibilidades hacia el futuro" (Zemelman, 2007, p. 18).

¿Entonces, hay viabilidad de trabajar como formadores de docentes en la construcción de una conciencia histórica que redunde en formación de una sólida ciudadanía? Al respecto Arteaga y Camargo sostienen que:

¿Es posible (y deseable) hablar de la conciencia histórica de un colectivo profesional en particular? Nos parece que sí, pues admitimos la necesidad de que los miembros de los colectivos profesionales y los profesionistas en lo individual, se asuman como sujetos históricos y desarrollen un compromiso ético con su desempeño profesional (2014, p. 132).

En consecuencia, si se pretende situar al estudiante como un ente dinámico en la sociedad donde se va a insertar a cumplir con su vida laboral, es importante la inserción del estudiante normalista en el análisis crítico de la problemática de carácter nacional y local, un ciudadano que sea sensible de la situación en que se encuentra su país y un notable defensor ante los actos de injusticia de los que sea testigo, elementos esenciales de un real ciudadano.

Reflexiones finales

Es desde la teoría crítica que se posibilita la explicación de la circunstancia del sujeto actual, del individuo inmerso en una sociedad globalizada donde todo responde a las dinámicas del mercado, para provocar desde las instituciones educativas por medio de la historia transitar de la condición de individuo a ciudadano. Desde esa mirada se logrará recuperar lo que la modernidad denegó, el ser humano, el sujeto que se pierde en un concierto global, por eso declaró Foucault "el hombre ha muerto" o cuando sentenció a propósito de un sujeto que desaparece poco a poco en una sociedad donde la dinámica del dinero lo disuelve y lo reduce a cosa: "*podría apostarse a que el hombre se borraría, como en los límites del mar un rostro de arena*".

La teoría crítica provee al individuo de la crítica liberadora en la eterna búsqueda de la emancipación del individuo, como fin; esto parte desde la idea de no perder la brújula en esta sociedad de consumo, deconstruyendo en todo momento las verdades instaladas, para que se dé el tránsito de individuo a ciudadano, el que es consciente de su lugar en la historia. Ahora bien, en la posmodernidad donde se agotan los grandes relatos, emergen

los microrrelatos y los grupos minoritarios retoman fuerza, es el mejor momento para que el estudiante bien orientado se instituya como ente de propuesta y cambio permanente, el estudiante normalista se encuentra en su mejor momento para crecer y buscar su emancipación, mediante la cultura. Deberá, entonces, responsabilizarse de sí mismo de sus acciones en beneficio de la humanidad, pero sobre todo tomar conciencia histórica de que la educación es lo que podría salvarlo de la condición cultural limitada en que la sociedad de estos tiempos lo ha reducido. Un sujeto que se erige como ciudadano del mundo, inmerso en una totalidad: la humanidad. El ideal de ciudadano del mundo que se propone en estas líneas, entonces, es aquel individuo que se sintetiza en la voz de Nietzsche en una de sus más hermosas máximas: "Supérate a ti mismo incluso en los demás".

REFERENCIAS

Adorno, T. (1920). *Educación para la emancipación*. Madrid: Ediciones Morata.

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*, vol. 6, núm. 13, septiembre-diciembre, 2014, pp. 110-140., Florianópolis, Brasil: Universidade do Estado de Santa Catarina.

Bauman, Z. (2004). *Modernidad Líquida*. Argentina: Fondo de Cultura económica.

Cataño, C. (JULIO-DICIEMBRE de 2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *HISTORIA Y SOCIEDAD*, Volumen (No. 21), pp. 221-243. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/hiso/n21/n21a10.pdf>. 15 de noviembre de 2019

Entel, A. (2005) *Escuela de Franckfurt. Razón, arte y libertad*. Argentina: Universidad de Buenos Aires.

Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: siglo XXI.

_____y Miranda, M. (1979) *Jeremías Bentham. El ojo del poder. Bentham en España. El Panóptico*. Madrid: Las Ediciones de la piqueta.

Fromm, E. (2005) *El miedo a la libertad*. Buenos Aires: Paidós.

Heidegger, M. (1997) *Ser y tiempo*. Chile: Editorial Universitaria.

Krieger, P. (2004) La Deconstrucción de Jacques Derrida. *ANALES DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ESTÉTICAS*, (NÚM. 84), (México, p. 180).

Lyotard, J (1987) *La posmodernidad explicada a los niños*. España: Gedisa.

Ortiz, A. y Lanceros P. (2006). *Diccionario de la existencia*. Barcelona, España: Anthropos Editorial. Rubí (Barcelona) En coedición con el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. Universidad Nacional Autónoma de México.

Peretti, C. (s.f). *Jacques Derrida, texto y deconstrucción*. Barcelona, España: Pensamiento crítico/pensamiento utópico. Anthropos/ Editorial del hombre.

Quintar, J. (2010). "Pensar la Historia como compañera de la esperanza", en Hugo Zemelman y Guadalupe Valencia (coord.), *¿Cómo pensar las Ciencias Sociales hoy?*, Colombia: IPECAL- Universidad Pedagógica de Colombia.

Sartre P. (2010). *El existencialismo es un humanismo*. México: Editores Mexicanos Unidos, S. A.

Zemelman, H. (2007). *De la Historia a la Política. La experiencia de América Latina*, México: siglo XXI Editores y Universidad de las Naciones Unidas.

APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS LÚDICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA CON ALUMNOS DE PREPARATORIA EN AMAZCALA, MUNICIPIO DEL MARQUES, QUERÉTARO.

Dr. Homero Arriaga Barrera, homeroarriaga@hotmail.com, Mtro. Morel Luna Morales, morelluna84@gmail.com

RESUMEN

Se presenta el resultado de la aplicación de tres estrategias lúdicas para la enseñanza de la historia, en cuatro grupos de estudiantes de preparatoria de primero a tercer semestre, en el campus Amazcala de la Universidad Autónoma de Querétaro. Dichas estrategias fueron implementadas una vez por semana durante dos semestres, como complemento al contenido básico de los planes de estudio. El objetivo fue buscar maneras de utilizar juegos que se pudieran adquirir comercialmente, adaptarlos a los contenidos educativos y esclararlos para ser utilizados en grupos mayores de 40 alumnos. Como parte de los resultados, se consiguió adaptar tres juegos comerciales, Timeline, Código Secreto y Concept, a los contenidos del programa de estudios y fue posible esclararlos para aplicarlos en todos los grupos. Para ello fue necesario crear materiales que aumentararan el tamaño de los tableros y crear nuevas narrativas. Se explica además cómo se hicieron estas modificaciones y los motivos para realizarlas.

Palabras clave: Memoria, historia, enseñanza, gamificación, juego

Extenso

La historia es memoria. Es un elemento social que constantemente se re-significa en la acción e interacción de los grupos sociales y la comunidad en su medio, produciendo un contexto de relaciones complejas, un proceso social en el tiempo y espacio. Marc Bloch (2003, 58) escribió que la historia es el estudio de los hombres en el tiempo; durante el siglo pasado se ha partido de ese concepto para favorecer a la comprensión de lo que probablemente sea la historia. Un acercamiento a los acontecimientos, eventos sociales cotidianos en un tiempo y un espacio, por medio de relatos provenientes de su memoria. Contempla entonces una forma específica y constante de estudio, de indagar los pormenores sociales sucedidos en el transcurrir del tiempo, que a su vez implica la interacción necesaria con otras disciplinas.

La historia toma al tiempo más que como medida, como un vehículo donde la sociedad realiza actividades configuradas como hechos y/o acontecimientos. Son actividades políticas y económicas las que inciden directamente en el conocimiento acerca de lo que la sociedad realiza, determinando sus propias formas de relacionarse entre sí y con su medio. Es en éste donde quedan evidencias de lo que la sociedad hace a lo largo de su vida. La historia no es otra cosa que una constante interrogación a los tiempos pasados en nombre de los problemas o curiosidades –e incluso las inquietudes y las angustias- del presente que nos rodea y nos asedia (Braudel, 2009, 9). Como bien indica Braudel, el presente es la total evidencia del antecedente que es pasado, la actualidad como la síntesis de todo aquello que la sociedad ha constituido y ha plasmado la evidencia de su ser.

Hay que tomar en cuenta que las acciones ejercidas por los grupos sociales son entre sí en interacción con el medio natural en el que se vive. Chesneaux (2013, 140) hace ver que “Los complejos ecológicos ‘naturales’, las sabanas, los bosques, las estepas son casi siempre el producto de relaciones complejas, entre las plantas, los animales y el hombre, como leñador, pastor, agricultor incluso intermitente”.

Lo anterior nos remite a la interacción hombre-naturaleza, relación que actúa en la producción de un espacio. Para Santos (2000, 18) el espacio es “un conjunto indisoluble de sistemas de objetos y sistemas de acciones”, donde la sociedad es la productora de sus espacios y del que se proponen otras categorías que favorecen su comprensión. Estas son el paisaje, configuración territorial, división territorial del trabajo, espacio producido o productivo, las rugosidades y las formas –contenido además de las delimitaciones espaciales como región, lugar, redes y escalas. Si bien las sociedades se vinculan entre sí y ejercen sus vidas en torno a acuerdos propuestos por sus miembros, es determinante para esas relaciones la forma en que se desenvuelven en el espacio que los contiene, ya que es justo ahí donde se desarrollan los hechos históricos que han de conformarlos como grupos sociales, sujetos de la historia que manejan los recursos que tienen al alcance.

Esas acciones realizadas en tiempo y espacio específico y bien delimitado se albergan en la memoria de las personas. Es garante de la existencia de un pasado, de ahí provienen relatos de comunidades para las que la presencia del pasado en el presente es un elemento esencial en la construcción de su ser colectivo (Chartier, 2007, 38). En síntesis, la historia es un conjunto de relatos albergados y ordenados en la memoria individual y colectiva de acontecimientos enmarcados en un espacio-tiempo pasado rememorados por el presente.

Acerca de la enseñanza de la historia

Se distinguen cuatro momentos en la enseñanza de la historia en México, donde según diferentes intereses y características, se integra la historia como parte del currículo en la educación formal básica. Lima y Reynoso (2014, 43) muestran estos periodos en un marco que permite visualizar y caracterizar momentos importantes para la inclusión de la historia en educación básica, periodos que van de 1821 a 1860, donde se construye la asignatura, a través de congresos en que se discute la configuración para la inserción curricular de la enseñanza de la historia de 1860 a 1920, un tercer

periodo de 1920 a 1960 en que se institucionaliza y extiende a gran parte del país correspondiendo a la propuesta de la recién creada Secretaría de Educación Pública y, por último, de 1960 a 2014 donde la historia aparece entre debates, incluso actualmente. Sebastián Plá enmarca los años setenta como el tiempo en que iniciaron los estudios acerca de la enseñanza de la historia. Localiza además que, hacia la década de los noventa en México, la enseñanza de la historia tuvo un impulso importante al estudiar nuevos mecanismos para renovar materiales didácticos, indagar sobre la escritura de la historia para favorecer procesos interpretativos del pasado e investigar sobre la formación docente y el sentido que se le da a la enseñanza de la historia (Plá, 2012, 163).

Los antecedentes muestran que en Inglaterra se generaron proyectos que rompieron, de una manera radical, los viejos tópicos de la enseñanza de la historia, al proponer modelos que buscaron retomar la historia como materia escolar, así como enseñar una forma de construir conocimiento histórico a través de situaciones de simulación de la indagación histórica y centrándose en el aprendizaje de conceptos fundamentales de la teoría histórica" (Prats, 2017, 16). En este sentido Prats propone a la Historia como una materia científica con toda la rigurosidad sistemática que requiere ese planteamiento sin dejar de lado las múltiples posibilidades que el ejercicio de la enseñanza permite y requiere en el aula (Prats, 2017, 16)

Otros autores conciben la didáctica de la historia como una praxis sobre Ciencia de la Educación "[...], con un campo de especificidad científica que ha de definir los conceptos fundamentales acerca de su objeto [...], así como el conocimiento de los procesos cognitivos, valorativos y sociales implícitos en el Proceso Unitario de Enseñanza y Educación; [...]" (Rincón, 1997, 84). En esa interacción teórico-práctica de la relación enseñanza-aprendizaje, se establecen diálogos, formas en que los participantes expresan sus intenciones socio-históricas para consigo y con los demás, dando cuenta de elementos que guardan en sus memorias y que les son significativos, compartiendo plasman esa memoria y los

traen al presente, a su ejercicio escolar, a pensar históricamente. Es aquí donde se construye la formación de la conciencia histórica mediada por los procesos de conocimiento y valoración en la cultura educativa" (Rincón, 1997, 85).

La educación es una praxis social que implica relacionar tiempo y espacio. Dicha actividad sucede en la escuela vista como un socio-espacio de integración que permite "[...] incentivar la construcción y el fomento de la paz acordes al escenario de pos acuerdo y a las diversas realidades problemáticas vigentes" (Flores y Valencia, 2018, 901). Generar estrategias lúdicas para el aprendizaje en ciencias sociales favorece diversos aspectos en quienes participan del proceso enseñanza-aprendizaje a través de su aplicación, en este caso favorece la memoria histórica ubicada "[...] en la corriente historiográfica Historia Reciente, lo que conlleva que se relacionen mutuamente en su comprensión" (Flores y Valencia, 2018, 902).

La memoria histórica requiere la interacción de diferentes disciplinas para favorecer procesos de aprendizajes significativos. Es por ello que resulta necesario revisar aspectos de la historia como ciencia social atravesados por fuentes orales, así como la experiencia que cada sujeto histórico tiene. Esa experiencia se ve favorecida al implementar recursos lúdicos en la enseñanza de la historia. "La Historia Reciente, la memoria histórica y la oralidad, incentivan un modelo de innovación al cual la enseñanza de la historia debe recurrir si quiere transformar sus objetivos y fines" (Flores y Valencia, 2018, 904). Como historia reciente y, en particular, la enseñanza de la historia en diferentes niveles educativos debe reconocer que la Historia como ciencia estudia las transformaciones de las sociedades en el tiempo, por lo que no poseen verdades absolutas pues se encuentran en cambio constante, de acuerdo con nuevas interpretaciones y descubrimientos (Lima, Bonilla y Arista, 2010, 3).

El modelo de estrategias lúdicas

El Modelo Educativo Universitario de la Universidad Autónoma de Querétaro tiene tres componentes fundamentales: 1) Principios y

valores humanistas, de compromiso social y de sustentabilidad; 2) Un enfoque pedagógico centrado en el aprendizaje significativo, flexible y multi-inter-trans disciplinario, así como una búsqueda continua por la 3) Innovación educativa, nuevas modalidades de enseñanza, planes actualizados, uso de tecnologías y con vinculación social (Pineda, et al., 2017). Para darle cumplimiento, los profesores necesitamos ser sumamente creativos y retar la inteligencia y habilidades de nuestros alumnos constantemente.

Mientras las clases que se imparten en prácticamente todos los niveles educativos suelen ser aburridas, los videojuegos atrapan a sus usuarios durante horas. Si estos productos pueden mantener el interés, ¿por qué no hacer lo mismo en clase?

La clave está en el planteamiento de retos interesantes, mediante los cuales, los alumnos deban buscar soluciones creativas. Estos retos son el componente principal de las estrategias lúdicas de enseñanza.

Una estrategia es una manera de alcanzar un objetivo. El objetivo es conquistar el reto, y la estrategia es el conjunto de herramientas, ejercicios, dinámicas, haceres y pensares, que le proporcionamos a los alumnos para dominar el reto planteado.

Por su parte, un juego es un sistema de reglas e interacciones que plantean un reto abstracto, que ha de ser resuelto mediante acciones cuantificables, para adquirir la categoría de ganador. Dichas acciones generan una retroalimentación positiva o negativa, que guían al jugador para maximizar su esfuerzo y generan reacciones emocionales (Kapp, 2012).

La gamificación o ludificación es el uso del pensamiento y las mecánicas del juego, para interesar a la gente, motivarlas a que hagan algo, promover el aprendizaje y resolver problemas, en ambientes o contextos que tradicionalmente no son de juego (Kapp, 2012).

El objetivo de utilizar estrategias lúdicas para enseñar historia es establecer condiciones para que los alumnos construyan su propio conocimiento de manera significativa y se sumerjan en el proceso hasta alcanzar el estado de flujo.

De acuerdo con Csikszentmihalyi (2012), el flujo es un estado mental en el que la persona está completamente inmersa, enfocada e involucrada en lo que está haciendo. Es el estado ideal que se encuentra entre el aburrimiento y la ansiedad o frustración.

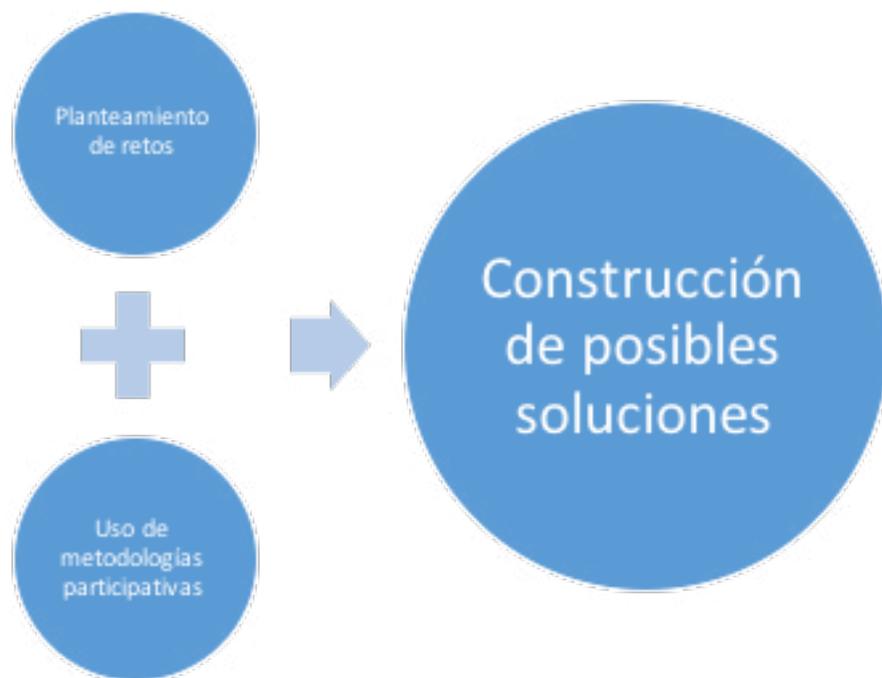
Para explicar cómo funciona un juego es necesario hablar de sus reglas, que son el conjunto de restricciones que limitan las acciones de los jugadores e indican, entre otras cosas, cuántas personas pueden participar, la manera en que ganan puntos y lo que tienen permitido o no. En el nivel operativo describen cómo se debe jugar, implícitamente gobiernan el comportamiento e interacción entre jugadores (Kapp, 2012).

En el ámbito instruccional, las reglas definen qué debe aprender o internalizar el estudiante, es decir, la razón por la cual se crea o usa un juego o una estrategia lúdica.

La metodología de enseñanza combina la teoría, la práctica y la reflexión, mediante la exposición de temas por parte de los profesores, el planteamiento de retos que serán resueltos mediante dinámicas lúdicas grupales y el análisis de lo ocurrido, que conduce a la reflexión y la aplicación mediante ejemplos prácticos.

Todo comienza con el planteamiento de preguntas interesantes a partir de las cuales se genera uno o más retos, que son planteados a los alumnos, quienes deberán resolverlos utilizando las herramientas que les dan los profesores, dentro del marco de restricciones que plantea el juego. Estas son las condiciones básicas para que los estudiantes analicen la información disponible y decidan el curso de acción que van a seguir.

Figura 1. Modelo de retos.



Fuente: elaboración propia.

En la medida en que las preguntas interesantes, los retos y las estrategias, no son lineales, no siempre dan los mismos resultados y pueden combinarse de forma amplia, integrando el paradigma de la complejidad con en el salón de clase.

Materiales

Se presenta el trabajo realizado entre agosto y noviembre de 2018 con el grupo de primer semestre de preparatoria al que se le impartió la materia de Historia I, integrado por 42 alumnos, así como el grupo de tercer semestre, conformado por 45 alumnos, al que se le impartió Historia III. También se trabajó de agosto a noviembre de 2019 con el grupo de primer semestre de la materia Historia I, conformado por 42 alumnos. Todos ellos son parte de la preparatoria de la UAQ, campus Amazcala, en el municipio del Marques, a una hora de la ciudad de Querétaro.

Con todos los grupos se aplicaron estrategias lúdicas una vez por semana, en jueves en unos casos y en martes en otros, de acuerdo con los horarios disponibles de los profesores.

El objetivo fue buscar maneras de utilizar juegos que se pudieran adquirir comercialmente, adaptarlos a los contenidos educativos y escalarlos para ser utilizados en grupos mayores de 40 alumnos. Se utilizaron varios juegos de mesa que ya existen en el mercado como base para establecer retos y estrategias lúdicas con los alumnos, sin embargo, para este documento solo se abordarán los siguientes:

- Timeline, editados por Asmodee Editions Ibérica, en sus versiones "Eventos", "Inventos", "Ciencia y descubrimientos" y "Challenge".
- Código Secreto, editado por Devir y Czech Games Edition.
- Concept, editado por Repos Production, en idioma inglés.

573

Timeline consta de varias cartas que por un lado muestran un acontecimiento histórico y por el otro el año en que ocurrió. El objetivo del juego es acomodar las cartas en una línea de tiempo, si el jugador acierta se descarta, pero si se equivoca debe robar una nueva carta. Gana el jugador que se descarte primero.

En su versión "Challenge", se agregan varios retos como ubicar cuatro acontecimientos en alguno de los nueve periodos de tiempo en que está dividida una línea de tiempo que va de 500 AC a 1970 o posterior; ordenar cuatro acontecimientos desde el más antiguo al más reciente; estimar el número de años que hay entre dos acontecimientos, apostar en cuál de los nueve periodos de la línea de tiempo está ubicado un acontecimiento o mencionar el año exacto de un acontecimiento.

El reto para los alumnos fue contextualizar los acontecimientos históricos en lugar de memorizar fechas.

Código secreto es un juego en el que se forma una matriz de cinco x cinco, utilizando cartas con diferentes palabras. Los jugadores se dividen en dos equipos, rojo y azul, y un jugador de cada equipo menciona una palabra (no incluida dentro de la matriz) y un número, para que su equipo relacione la palabra que les fue dada con las palabras que están en la matriz, de acuerdo con el número que se les menciona, de tal manera que pueden relacionar una o más palabras, para “descifrar” el código. Hay una palabra prohibida que, si es mencionada, hace perder a todo el equipo y varias palabras que no dan puntos porque no forman parte del código. Dicho código está conformado por ocho o nueve palabras, dependiendo de qué equipo inicia, que se relacionan por colores de acuerdo con su ubicación en la matriz. Dicha ubicación está señalada por una carta que contiene el código.

Gana el equipo que logra identificar antes todas las palabras que le corresponden a su color, sin mencionar la palabra prohibida.

574

Concept consiste en utilizar 118 conceptos básicos, representados gráficamente dentro de un tablero, para evocar conceptos con tres niveles de dificultad, sencillos, medios y difíciles, estableciendo un concepto central y otros periféricos, son jerarquizados y relacionados mediante piezas de diferentes colores. Los jugadores se dividen en varios equipos y gana puntos el equipo que logre mencionar primero, de manera literal, el concepto contenido en una carta.

Se realizó un registro visual (fotos) y mediante notas de campo.

Aplicación del modelo de retos

Se eligió usar Timeline para contextualizar los acontecimientos históricos en lugar de memorizar fechas. Primero se utilizó el juego en su forma original, dividiendo a los grupos en equipos de cinco jugadores y repartiendo a cada uno cinco cartas de las versiones mencionadas, para que las fueran ubicando en la línea de tiempo a partir de una primera carta.

Lo primero que se observó es que los alumnos tenían muy poco conocimiento de los acontecimientos contenidos en las cartas, por lo que se procedió a plantearles preguntas interesantes como: ¿Qué sabemos del inicio de la Revolución francesa? ¿Fue antes o después de la Revolución industrial?

Se les pidió también que observaran las imágenes y que mencionaran pistas que les pudieran aportar, como la ropa que visten los personajes, el tipo de objetos que aparecen, etc.

Posteriormente se les pidió que confeccionaran sus propias cartas de acuerdo con los temas que se estaban revisando en clase, poniendo un título y una imagen, por un lado, y la fecha en el lado contrario. El material fue recogido por los profesores al inicio de la clase, revuelto y repartido nuevamente para que los estudiantes fueran colocando los acontecimientos en el pizarrón por turnos. Nuevamente se les fue cuestionando respecto a lo que sabíamos todos de cada acontecimiento y dónde debería ser ubicado, hasta conformar la línea de tiempo.

Se observó que el tamaño ideal del material era el formato carta (21 x 27 cm), para que las imágenes y títulos fueran visibles desde cualquier parte del salón.

Cuando no lograban contextualizar el acontecimiento, se les animó a que buscaran información en internet mediante sus teléfonos celulares y compartieran la información con el resto de la clase.

Una vez que los alumnos dominaron esta dinámica de juego, se elevó la dificultad utilizando la versión de retos. Se observó que esta versión generaba más interés e interacción entre los alumnos, así como diálogos para obtener respuestas con apoyos mayoritarios.

También resultó en dinámicas más interactivas en la medida en que cada estudiante podía proponer su propia respuesta y posteriormente compararla con la confirmación de fechas.

El diseño de sus propios materiales también les aporta aprendizaje en dos sentidos, uno es la revisión de sus notas para seleccionar los acontecimientos y otro es que deben seleccionar acontecimientos que se presten para el juego, por ejemplo, poner "Primer viaje de Colón", "Segundo viaje de Colón" y "Tercer viaje de Colón", no tiene mucho sentido debido a que indica por sí mismo el orden de los acontecimientos. Eso los lleva a revisar más detenidamente qué acontecimientos van a seleccionar para fabricar sus cartas.

Figura 2. Timeline.



Fuente: Morel Luna Morales.

El juego Código secreto fue elegido originalmente por su potencial para aplicarlo en grupos grandes, dividiéndolos en dos equipos que compitieran entre sí. Pero durante sucesivas aplicaciones se observó que permite a los alumnos comparar conceptos aprendidos y determinar qué tienen en común y qué los hace diferentes. También fue posible adaptarlo para jugar con tres equipos en lugar de dos, agregando más dinamismo al juego.

En la primera aplicación se utilizaron las palabras que vienen contenidas en el juego y se escribieron en el pizarrón para conformar la matriz de cinco por cinco. Se dividió al grupo en dos equipos, se eligió a uno de sus integrantes para que diera las claves: una

palabra y un número, y se utilizó la carta de código contenida en el juego.

Se observó que le resultaba difícil a los alumnos conformar las claves para darle las pistas a sus compañeros. Por ejemplo, daban pistas sencillas para relacionar una sola palabra, lo que daría como resultado que ganaría el equipo que había realizado la primera acción. Es por ello que las reglas del juego asignan nueve palabras al equipo que inicia y ocho al otro.

Se decidió apoyar a los alumnos que generan las pistas mediante preguntas como: ¿Qué tienen en común las diferentes palabras que corresponden al color de tu equipo? ¿Eso que tienen en común, las relaciona con otras palabras que no sean del color de tu equipo? ¿Hay alguna característica que las relacione con la palabra prohibida?

De esta manera fue más fácil para los alumnos encontrar pistas que les permitiera relacionar varias palabras y evitar la palabra prohibida.

Figura 3. Código secreto



Fuente: Morel Luna Morales

Posteriormente se les pidió a los alumnos que escribieran en hojas tamaño carta palabras que habían visto en clase, para utilizarlas en la conformación de la matriz de cinco por cinco. Debido al tamaño de la nueva matriz ya no fue posible utilizar el pizarrón, por lo que se determinó usar el piso como tablero y ubicar a los estudiantes en círculo alrededor de la matriz. Para identificar las palabras que eran identificadas, se determinó cambiar la narrativa del juego, utilizando tres equipos identificados por íconos en blanco y negro: una imagen de policías para el equipo azul, una imagen de bomberos para el equipo rojo, y una imagen de un hombre con traje y corbata para los civiles, que conformaban el tercer equipo. Se siguió utilizando el ícono del espía para la palabra prohibida.

Utilizando las palabras que generaron los propios alumnos fue mucho más fácil relacionar el juego con el contenido de la clase y resultó mucho más aleccionador el acompañamiento, tanto de los alumnos que generaban las pistas, como de su equipo.

576 Por su parte, el juego Concept fue seleccionado debido a que permite dividir conceptos en elementos más pequeños, relacionarlos y jerarquizarlos. Fue aplicado por primera vez proyectando el tablero con las imágenes de conceptos básicos en el pizarrón, y utilizando notas adhesivas de colores para señalar las imágenes y relacionarlas, primero seleccionando un concepto principal, con una nota grande, que se refina con notas más pequeñas.

El primer obstáculo fue el idioma del juego, pues las tarjetas están en el idioma inglés, por lo que fue necesario traducirlas durante cada partida.

Se observó que los alumnos tenían problemas para identificar conceptos centrales y ubicarlos en el tablero de imágenes. Algunas quedaban demasiado altas y otras muy abajo. Se diseñó entonces un tablero que pudiera ser impreso por partes en hojas de papel tamaño carta, y posteriormente armado en el piso del salón, para que los alumnos se ubicaran el rededor de este.

Fue necesario agregar imágenes nuevas que permitieran ubicar acontecimientos históricos en diferentes tiempos y lugares, por ejemplo, AC - DC (antes o después de Cristo).

Se solicitó también que los alumnos generaran sus propios conceptos, con base en la información recibida en clases, en tres niveles de dificultad: conceptos sencillos, medios y difíciles. El grupo fue dividido en tres equipos. Se pidió que cada alumno mantuviera en secreto su selección de conceptos para que sus demás compañeros pudieran adivinar, sin importar a qué equipo perteneciera.

Se observó que el juego funcionaba bien cuando se utilizaron conceptos sencillos y con amplias referencias contextuales, pero que los conceptos más técnicos o con significados muy específicos, eran mucho más difíciles de representar y entender.

Figura 4. Concept.



Discusión

El uso de estrategias lúdicas para la enseñanza de la historia permitió introducir diferentes actividades en las clases, que los alumnos esperaban con curiosidad cada semana, preguntando, por ejemplo: “¿hoy qué vamos a jugar?”.

La eficacia de la gamificación en el proceso de enseñanza y aprendizaje ya ha quedado establecida en múltiples investigaciones (Kapp, 2012), por lo que nuestro objetivo fue buscar maneras de utilizar juegos que se pudieran adquirir comercialmente, adaptarlos a los contenidos educativos y escalarlos para ser utilizados en grupos mayores de 40 alumnos.

Con base en esta experiencia entendimos que es importante dejar de explicar reglas para empezar a formar capacidades, tal como se ha establecido ya en la metodología de Lego Serious Play, mediante la cual se habilita a los participantes para utilizar los bloques como adultos y usarlos para representar metáforas y contar historias (Blair y Rillo, 2016).

Al inicio de las sesiones se llevan a cabo ejercicios, como construir una torre o explicar lo que se ha construido, para generar estas habilidades y normalizar el uso de los bloques de Lego, derribando barreras y escepticismos (Blair y Rillo, 2016).

Esto se puede llevar a cabo fragmentando las reglas y convirtiéndolas en actividades puntuales, que les permitan entender a los alumnos cómo se juega y qué deben hacer para ganar. Así se explica el juego mientras se juega, agregando poco a poco sus diferentes normas de forma práctica.

Una de las primeras limitaciones que se enfrentaron en el escalamiento de los juegos para aplicarlos a grandes grupos fueron los tableros y componentes. En todos los casos fue imposible reunir a todo el grupo alrededor de los elementos originales. Por ello fue necesario replicar sus componentes utilizando imágenes de libre uso a una escala mayor, impresas a una sola tinta.

En el caso de Timeline, es importante que los acontecimientos sean visibles para todos los alumnos y se cuente con una línea de tiempo general que sirva de contexto, sea una guía y permita completar los retos.

Por su parte, Código secreto fue adaptado con una narrativa diferente para tener tres equipos que pudieran relacionar fácilmente los colores contenidos en las cartas de código, con las imágenes en blanco y negro que se colocan encima de la matriz de palabras. El siguiente paso para adaptar este juego es que el profesor descomponga diferentes conceptos en sus componentes clave, para asignarlos a cada equipo y que sus integrantes reflexionen sobre lo que tienen en común y generen sus propias palabras clave. De esta manera podrá generar que los alumnos discutan entre sí y lleguen a sus propias conclusiones.

En cuanto al juego Concept, consideramos que puede funcionar adecuadamente con palabras sencillas, y que requiere una mayor contextualización y explicación cuando sea utilizado con palabras con usos técnicos o muy específicos. Sin embargo, esta diferenciación también podría ser utilizada para crear varios niveles de dificultad.

REFERENCIAS

Blair, S. y Rillo M. (2016). *Serious Work. How to Facilitate Meetings & Workshops Using The Lego® Serious Play® Method*. ProMeet.

Bloch, M. (2003). *Apología para la historia o el oficio de historiador*. México: FCE.

Braudel, F. (2009). *El Mediterráneo. El espacio y la historia*. México: FCE.

Chartier, R. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Barcelona, España: Gedisa.

Csikszentmihalyi, M. (2012). *Fluir: una psicología de la felicidad*. Editorial Kairós.

Flores, O. J. C., y Valencia, I. M. (2018). Pedagogía de la memoria y de la paz: herramientas para la implementación de la memoria histórica y la oralidad en la enseñanza de la historia escolar. *Revista Cambios y Permanencias*, Vol. 9, Núm. 1, pp. 898-912.

Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction*. San Francisco: Wiley.

Lima, M. L., Bonilla, C. F., y Arista, T. V. (2010). La enseñanza de la historia en la escuela mexicana, *Proyecto Clío* núm. 36.

Lima, M. L. H., y Reynoso, A. R. (2014). La enseñanza y el aprendizaje de la historia de México. Datos de su trayectoria en la educación secundaria. *Clío & Asociados*. (18-19). pp. 41-62

Ortega, V. P., Merchán, D. J., y Vélez, V. G. (2014). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario. *Pedagogía y Saberes*. No. 40. UPN. 59-70

Pantoja, S. P. T. (2017). Enseñar historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: reflexión desde la formación de docentes de ciencias sociales en Colombia. *Diálogo Andino*. No. 53, pp. 59-71.

Pineda L.R.F., Gilio M.M.C., Andrade C.C.A., Escalante V.P.L., Amezcua M. (Comp). (2017). Modelo Educativo Universitario: Procesos de reflexión participativa y propuesta para su actualización e implementación. Cuaderno de Planeación 4. Disponible en: <http://planeacion.uaq.mx/docs/cuadernos-de-planeacion/CUADERNO%204%20MEU%20.pdf>

Plá, S. La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia*. Núm. 84, septiembre-diciembre, 2012, 163-184

Prats, C. J. (2017). Retos y dificultades para la enseñanza de la historia. En Sanz, C. P., Molero, G. J. M, y Rodríguez, G. D. (Coords.). *La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria*. Lleida, España: Milenio

Rincón, C. N. A. (1997). ¿Qué es la enseñanza de la Historia? ¿Qué Historia enseñar? ¿Para qué, cómo ya quién enseñarla? *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (2), 5-11.

CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD NACIONAL FUERA DEL AULA: MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Autores: Mixteco Sánchez Sidonio: sithmixteco@gmail.com, Vargas Márquez Enrique Rey: vargasrey144@gmail.com, Vargas Márquez Juana Minerva: minervavargas72@gmail.com.

RESUMEN

Este trabajo hace una discusión a partir de una investigación documental que se centró en el concepto de identidad nacional y la construcción de la misma a través de los medios de comunicación, específicamente la televisión, ya que mantiene una presencia estable en los hogares mexicanos. La investigación se rige bajo un marco teórico y referencial que retoma estudios sobre los fines y el papel que juega este medio en la construcción de la identidad nacional. Otro eje que sirve de propósito para el análisis, es describir situaciones de interacción que los medios tienen con la sociedad receptora partiendo del hecho de que la construcción de la identidad nacional es un proceso dinámico que es diferente entre una época y otra y donde los contenidos televisivos y los televidentes, también están sujetos al cambio; para el mismo caso, ha de estarlo también el discurso ideológico y cultural que se usa para construir el imaginario social.

Palabras clave: construcción de la identidad nacional, medios de comunicación masiva, televisión.

INTRODUCCIÓN

A inicios del siglo XX se despertó un interés por la identidad nacional como una de las características del proyecto de nación posrevolucionario que pretendía la unificación de la población mexicana y que buscaba la homogenización cultural y educativa, en torno al ideal de un mexicano civilizado, culto y sensible. Para tal pretensión el Estado se valió de una de las instancias de socialización primaria: la escuela. Sin embargo este proyecto parece haber durado poco y dejado algunos elementos de continuidad que vinieron a ser desplazados por la ola tecnológica que trajo consigo nuevas estancias de socialización que lograron situarse en el seno de la sociedad mexicana como principales agentes socializadores encargados de hacer una reconstrucción de significados, de regular normas, cambiar cosmovisiones y dictar los estándares normativos de la sociedad mexicana, elementos importantes para la construcción de la identidad. Como estudiosos de la educación es necesario hacer un análisis sobre cómo los medios de comunicación, interactúan con la audiencia y cómo han desplazado la labor pedagógica de las instituciones educativas encargadas de la construcción de la identidad nacional. Si la socialización es el proceso a través del cual los seres humanos aprenden e interiorizan las normas y la cultura de una sociedad, entonces los medios de comunicación se han convertido sin duda en los encargados de este proceso.

Pareciera ser que, por la era tecnológica que vivimos, la televisión ha sido relegada por la audiencia, llevándola casi al desuso, sin embargo, el 9 de octubre del 2019, el Instituto Federal de las Telecomunicaciones (IFT) dio a conocer en un comunicado que los canales abiertos son vistos por un 72% de la población que tiene televisor, dando cuenta en cifras que la presencia y alcance de la televisión abierta nacional, sigue vigente.

DESARROLLO

La identidad nacional se construye a través de los años mediante procesos de asimilación y rechazo efectuados por un grupo en común, así, lo asimilado en su forma original o “reconstruida” se sedimenta para dar cuerpo a la misma. La identidad nacional es un proceso continuo que pasa de generación en generación a través de las instancias que cada grupo emplea para transmitir las, es por eso que es calificada como “elemento vivo” que está en constante enriquecimiento. En el mundo, cada país posee su propia identidad nacional que genera una diferenciación de los restantes, por lo que la identidad nacional es, además, una manera de distinguirse ante el mundo. Según Guibernau (2009) la *identidad nacional* está estructurada por las siguientes dimensiones: psicológica, cultural, histórica, territorial y política, donde las élites cumplen una función importante en la construcción de la misma a través de estrategias implementadas por el Estado-nación. En el México posrevolucionario, el proyecto de nación incluyó una búsqueda del fortalecimiento de la identidad nacional utilizando a la cultura y la educación como principales medios. Este proyecto se hizo realidad con la fundación de la Secretaría de Educación Pública en septiembre de 1921.

A lo largo del siglo XX, los medios de comunicación tuvieron un crecimiento constante, se instalaron en el seno de las sociedades más modernas y remotas, se convirtieron en un fenómeno que, como otros en la historia, representaron cuestiones positivas y negativas para las sociedades, principalmente porque los medios de comunicación pasaron a ser una instancia de educación informal con un alcance que relegó la tarea que hasta entonces, había sido exclusiva de las instituciones educativas.

Cuando nos referimos a los medios, aludimos a aquellos espacios de comunicación de masas que propagan mensajes a grandes

públicos y que al recibirlos los públicos se convierten en audiencias; y dependiendo de las audiencias a las que el mensaje va dirigido, requerirán recursos técnicos e instrumentos de propagación para emitir el mensaje deseado.

En la actualidad existen en contraste dos posturas frente a los medios de comunicación: los que ven a los medios de comunicación como los causantes de del desastre moral, la pérdida de la identidad nacional y cultural del país, y aquellos que por el contrario los ven como una especie de remedio a la solución de los problemas de educación y el uso de los mismos para la reconstrucción de la identidad nacional. Es por esto que es necesario hacer un análisis de las interacciones que han establecido de los medios de comunicación, especialmente la televisión, con la sociedad para poder hacer una conclusión determinante.

Modus operandi de los medios de comunicación masiva como agentes socializadores

La socialización es posible por los agentes sociales, Ramírez S. (2003) clasifica la socialización primaria como importante al ser llevada a cabo durante la infancia. La instancia de mayor predominación ha sido a lo largo de muchos siglos, la familia, sin embargo, la constancia de la era tecnológica colocó a los medios de comunicación como principales estancias socializadoras de los infantes y de alcance incluso como instancia secundaria pues en la adultez sigue posicionándose como principal agente de construcción de criterio, transmisor de cultura y por tanto constructor de una identidad nacional nueva.

El propósito de los medios de comunicación masiva es, precisamente, comunicar; y corresponden al espacio público. Comunicar es compartir significados mediante el intercambio de información, y una de las características básicas de los medios de comunicación masiva es la instantaneidad con el que es llevado a cabo ese intercambio de información. Pero además de la función comunicativa, en los medios de comunicación masiva, existen

otras funcionalidades que han representado un desafío para la educación, estas interacciones entre el individuo y los medios, están descritas en las siguientes problemáticas:

Sucesión de noticias

Existe una impresión de corte postmodernista sobre la manera en la que los medios de comunicación transmiten las noticias, es decir, pareciera que la velocidad de los acontecimientos en el presente demanda una proyección estándar y sucesiva, de manera que cada acontecimiento nuevo terminará restando importancia o incluso, desapareciendo al anterior. Así, el estándar establecido corta en la misma duración una matanza de campesinos y una noticia (irrelevante al final de cuentas) sobre el casamiento entre tal y cual personajes de farándula. Como ejemplo de ello es la noticia emitida en mayo del 2015 sobre el asesinato poco esclarecido en Tlatlaya y la inmediata mediatización de la boda entre Anahí y el político chiapaneco Manuel Velasco. Así, muchos eventos importantes y significativos para que la construcción de la memoria se edifique, no consiguen ser observados detenidamente, analizados, no llegan a implantarse en la memoria pues la discusión que esta puede generar es efímera y ambigua de modo que su significación es nula, por requerimiento, pues un evento casi alterno será presentado en su lugar. "Porque efectivamente la contemplación que es la etimología de "teoría" (Gómez de Silva, 1985), posibilita que las cosas se observen, se sientan, se palpen, se signifiquen, se introduzcan en la memoria". La relevancia que la anulación de la construcción de historia representa es que sin historia no es posible la construcción de una imagen de nación actual que pueda ser comparada con referentes anteriores e importantes para la comunidad. Sin una imagen de la nación real a la que se pertenece es imposible fortalecer la creencia y el sentimiento personal de formar parte de una gran y extensa "nación-familia". La pertenencia es un elemento fundamental en la creación de la identidad nacional.

Temporalidad

La sucesión de noticias genera un problema de temporalidad de modo que un hecho es transmitido a velocidad tal que no permite una significación concreta o trascendente. Edward Thompson (1995) afirma que es necesario que exista una significación central común para que tenga lugar una comunicación efectiva. Podría con esto surgir la interrogante sobre si los medios de comunicación masiva actuales, están cumpliendo o no su propósito. Lo que es un hecho fáctico es que el problema de temporalidad derivado de la rapidez con la que un suceso es transmitido, impide que se "anclen" a la memoria, y un acontecimiento que no puede integrarse a la memoria, no aparecerá en el recuerdo del colectivo, en el futuro.

Construcción de significados

"El ser humano construye significados de la interacción con su entorno natural y social a través de la comunicación, y cómo se ha dicho, comunicar es compartir significados mediante el intercambio de información" Manuel Castells (2012: p.23). Los grupos autoritarios entienden bien esto y es por eso que su lucha por el poder ha sido en gran énfasis, por el control de la construcción de significados en las mentes del colectivo social valiéndose en gran medida de los medios de comunicación masiva, y no podría ser de otro modo dado que estos utilizan el lenguaje, creación cultural esencial para comunicar los significados: "Los hombres que viven en sociedad usan palabras de las cuales comprenden el sentido: esta es la condición del pensamiento colectivo", Maurice Halbwachs (1978:p.279).

En este sentido, para la educación en México podría representar la necesidad de una escuela en la que aprender a comunicar signifique aprender a distinguir, a discriminar, a valorar los significados que emiten los medios de comunicación. En otras palabras, necesitamos una educación que no deje a los ciudadanos inermes frente a las poderosas estrategias de las que se valen los medios de comunicación para camuflar sus intereses y disfrazarlos de opinión pública.

Así, comunicar a través de los medios de comunicación, no es necesariamente decir la verdad, ni describir los acontecimientos tal y como ocurren, es más bien tener el poder para el moldeamiento ideal a las estructuras sociales. La construcción de los significados sobre lo que puede considerarse cultura de una nación, es uno de los pilares que sostienen a la identidad nacional.

Al respecto Manuel Castells expone: "la construcción de significados en la mente humana es una fuente de poder más estable y decisiva". Esto es que además de generar sometimiento, la construcción de significados puede representar sustituir el capital cultural educativo por un capital mediático.

Control social

El sometimiento a través de los medios de comunicación, representa una pérdida de la cultura política. Es necesario hacer un referente en la importancia que esto representa pues esta fue inicialmente transmitida por la educación en el México posrevolucionario, los ciudadanos "educados" bajo la exigencia del proyecto de nación demandaban una participación constante en los procesos políticos que se llevan a cabo en el país, sin embargo y este es otro aspecto negativo de la pérdida de identidad, con la entrada de los medios de comunicación se ha generado una cultura de la apatía.

Noam Chomsky (1993) expone sobre el control social:

En un estado totalitario no importa lo que la gente piensa, puesto que el gobierno puede controlarla por la fuerza empleando porras. Pero cuando no se puede controlar a la gente por la fuerza, tiene que controlar lo que la gente piensa, y el medio típico para hacerlo es mediante la propaganda (*manufactura del consenso*), creación de ilusiones necesarias, marginalizando al público en general o reduciéndolo a alguna forma de apatía.

La idea de Chomsky converge con la anterior expuesta por Castells pues señalan que los medios de comunicación masiva pueden incluso generar una forma de apatía con sus emisiones significativas, empatía general sobre aquellos sucesos que tienen una relevancia en la participación política que sería propia de una identidad nacional.

En el año 2002 fue publicado un documento en la web "syti.net" de idioma francés y cuyo título es *Stratégies de manipulation*, en la que el autor Sylvian Timsit plantea un decálogo sobre las estrategias de dominación que usan los medios de comunicación hegemónicos: estrategias de distracción, crean problemas y después dan soluciones; estrategias de gradualidad; estrategias de diferir, dirigirse al público como niños de poca edad, utilizar el aspecto emocional mucho más que la reflexión, mantener al público en la ignorancia y mediocridad, estimular al público a ser complaciente con la mediocridad, reforzar la auto culpabilidad y conocer a los individuos mejor que ellos se conocen. Sin embargo, no ahondaremos en ello por tener rasgos políticos más que educativos.

La propiedad principal de la dimensión política en la construcción de la identidad nacional es que esta es compartida por los ciudadanos de un Estado-nación y es en esta donde se insertan las racionalidades jurídicas, de orden y de poder. Durante mucho tiempo ha sido la educación la que juega un papel preponderante en promover una cultura de participación nacional que ha empezado a competir con la desidia generada a través de los medios de comunicación que han desfavorecido el cultivo de la ciudadanía que originalmente buscó el Estado-nación como parte de la construcción de la identidad nacional.

Construcción de héroes y villanos

Los medios de comunicación masiva han logrado construir a través de sus difusiones, imágenes negativas de quienes consideren atenten contra los intereses de la hegemonía. Es una funesta tarea,

destruccion y corruptora efectuada por sus espacios que emiten sólo la versión pre manufacturada por los grupos correspondientes que se han visto señalados o desaprobados por los ciudadanos que demandan democracia. Ejemplo de ello es la imagen negativa de los maestros que se ha logrado imponer a través de las televisoras y sus socios en constantes campañas de desprestigio, no mostrando el hecho que el director del consejo de la prueba enlace, que impone la SEP a las escuelas, es el expresidente de Fundación Televisa. Aquí se inserta la idea que se expuso en el apartado de construcción de significados, pues es necesario que la educación genere sujetos autónomos que masifica estructuras a favor de algunos, Martín Barbero (2003, p.30) dicta sobre esto: "La posibilidad de ser ciudadanos es directamente proporcional al desarrollo de sujetos autónomos", esto es: sujetos libres en el sentido de que sean capaces de hacer diferenciación, de analizar ideas y de exponer a partir de su criterio y no con las ideas que han de circular en los medios de comunicación masiva.

Pérdida de la cultura tradicional e identitaria

Explica Javier Esteinou Madrid (2010):

Mediante las grandes capacidades tecnológicas y de posicionamiento social que conquistaron históricamente los medios de difusión colectivos, éstos se convirtieron en las principales instituciones cotidianas de construcción de la memoria social. A través de su intensa labor de creación de sentidos y subjetividades, cada vez más sustituyen a la memoria histórica larga y profunda por la memoria mediática rápida, corta, efímera y superficial, en particular en las urbes. Con ello transforman la memoria social colectiva y producen de forma cotidiana el olvido comunitario, lo cual contribuye a la reproducción de estructuras de poder preexistentes.

Los medios de comunicación masiva han adquirido la capacidad de reconstruir la memoria colectiva en la sociedad a partir del capital cultural mediático que margina o sustituye al capital cultural

e identitario que generan las instituciones del Estado. Es decir, se produce el olvido social permanente del capital cultural tradicional e imponen un nuevo capital cultural mediático y efímero que borra de manera paulatina las huellas o raíces del que lo precedió. Por ejemplo, las figuras históricas tradicionales del capital cultural del Estado-Nación mexicano y que forman parte de la memoria esencia del país, son sustituidas por las figuras cotidianas del acervo cultural mediático, nacional y transnacional. En este sentido, el poder de educación cotidiana de los medios de información ha sustituido la capacidad pedagógica que ejerce el sistema de la escuela nacional impulsado por el Estado mexicano, vía la Secretaría de Educación Pública y otros órganos de emisión cultural.

Sin memoria histórica es imposible dimensionar a la identidad nacional, no expondremos los cambios culturales o la hibridación cultural que los medios de comunicación representan en un mundo globalizado, el punto que se considerará de importancia aquí es que el capital cultural que se ha transmitido a través de las ciencias sociales en la educación en México, ha sido sustituido por un capital de tipo mediático. Esto es capaz de relegar a las encarnaciones indentitarias como las tradiciones, la cultura propia de la nación que es compatible con los ancestros y que debe legarse a las siguientes generaciones entendido desde el concepto de identidad nacional como elemento vivo, y principalmente con la historia, elemento discutido anteriormente como pilar en la construcción de la identidad nacional.

El empobrecimiento de la capacidad de entender

México es un país entretenido e informado principalmente por la televisión gracias al alcance y la cobertura que esta posee. Representa incluso la primera escuela de generaciones pasadas y actuales. El Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT) estima que los niños mexicanos pasan en promedio 4 horas con 34 minutos diarios frente al televisor, mientras que otra encuesta hecha con la Encuesta Nacional de Lectura, expone que apenas cada 4 de 10 personas en México leen. La importancia de conocer este

dato radica en valorar como es que los medios de comunicación impresos han sido desplazados por la televisión, y en la manera en la que esta genera un empobrecimiento en la capacidad de entendimiento de los infantes.

En su libro *Homo Videns*, Giovanni Sartori (1997) establece a la televisión como una primer escuela para los infantes, una primera escuela que genera una noción de sí, divertida, completamente ajena a la escuela aburrida y en la que ha de permanecer mucho tiempo. Sartori explica lo imperante que resulta la imagen en la televisión y como esta produce un deterioro en la capacidad cognitiva del individuo. Y el proceso cognitivo es sólo a través de los conceptos y concepciones, lo inteligible y no a través de los sentidos como lo hace la televisión, es decir la televisión produce imágenes y anula los conceptos y del mismo modo que cuando algo no se ejercita, se atrofia, en este caso la capacidad de abstracción y, por consiguiente, la de entendimiento. Otra manera de entender la teoría de Sartori es explicar precisamente la relación entre la sustitución del lenguaje de conceptos (lo abstracto) por el lenguaje de percepciones (lo concreto), siendo este último infinitamente más pobre, más pobre no sólo por la carencia de palabras (que sí existen pero pasan a ser subordinadas por las imágenes al sólo insertar ideas cuyo objetivo es "cuadrar" lo que se concretiza) sino sobre todo, a la carencia de significados que alecciona la capacidad connotativa. Sartori cita a Kant quien expone: "La idea es un concepto necesario de la razón, al cual no puede ser dado en los sentidos ningún objeto adecuado". Con esto queda anulada la relación de las imágenes que concretizan, con el desarrollo de la capacidad de entender.

Otro problema que representa, ser un *hombre teledirigido*, es que los medios de comunicación han desplazado a los medios impresos y esto es parte de la saturación de imágenes que eliminan la fuerza de los conceptos. Esta tendencia es capaz de generar una pereza mental, se modifica la relación entre el entender y el ver, cada vez se ve más y se entiende menos. Dice Javier Esteinou (2001, p. 80) "El uso de los medios electrónicos, sobre todo los

audiovisuales, desarrolla más el hemisferio derecho del cerebro (área de la creatividad, del placer y de las emociones) que el hemisferio izquierdo (área del pensamiento, lógica y abstracción).” Esto podría explicar incluso el desarrollo de conductas violentas por parte de los contenidos que evocan violencia. Y la sustitución de la memoria histórica larga y profunda (memoria colectiva) por una memoria mediática rápida, corta y superficial (olvido social), se ha hablado ya de la importancia que esta sustitución representa en la construcción significativa de la historia cotidiana, cultural e identitaria.

Conclusiones

Los apartados enunciados anteriormente representan varias razones para considerar que los medios de comunicación han adquirido gran importancia como primer instancia socializadora, podría decirse que incluso mayor que la escuela en la labor pedagógica que ha buscado a través de la misma, la perpetuación de la identidad nacional. Uno de los factores de gran consideración es la base tecnológica de la cual se valen para realizar sus operaciones pues permiten un largo alcance territorial, penetración en todos los niveles sociales, dominio de obstáculos como horarios y fechas de descanso que, por el contrario, carece el sistema educativo quien apenas se vale de un cuerpo de maestros para esta labor. Los medios de comunicación se han convertido entonces en instancias educativas y políticas de gran importancia en la sociedad mexicana y he de precisar que es en esta misma donde valiéndose de todas sus expresiones culturales, su estructura social e instituciones, establezcan formas de acción y funcionamiento que permita recuperar el terreno educativo que han ocupado los medios de comunicación. Es aquí donde se presenta un área de oportunidad para los profesionales de la educación, pues son estos quienes pueden implementar contrarespuestas que permitan sobre todo una escuela que sea capaz de formar una sociedad receptora y crítica, es decir, una sociedad democratizada. La escuela representa una potencial institución en el proceso de crear una sociedad crítica y participativa.

El eje de esto es solo un ejemplo de una de las tantas problemáticas que representan los medios de comunicación en la educación de la sociedad mexicana, consideramos que es suficiente para que como analistas de la educación podamos empezar a plantearnos interrogantes: ¿Qué significa la identidad nacional ante el contexto de un México telecomunicado? ¿Cómo lograr una concordia entre los medios de comunicación y la educación? ¿Cuál es la imagen ideal del ciudadano que plantea actualmente el Estado-nación? por citar algunas.

Las cuestiones planteadas hablan claramente de la compleja crisis que se vive en la educación en México, pero paradójicamente plantean un área de oportunidad sobre la cual se podría a empezar a fijar proyectos que ayuden a minimizar esta crisis desde el área que nos corresponde, la educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Castells, M. (2012). *Redes de indignación y de esperanza*. Madrid, España. Editorial Alianza.

Chomsky, N. (1993). *Decálogo de la manipulación mediática*. Recuperado de: http://blogs.fad.unam.mx/asignatura/claudia_mena/wp-content/uploads/2015/10/Chomsky.pdf

Esteinou, J. (2010) *Los medios de información colectivos y la reproducción de la memoria social*. Editorial Lima.

Halbwachs, M. (1968). *Memoria colectiva y memoria histórica*. Capítulo II de la memoria colectiva. París, PUF.

Instituto Federal de las Telecomunicaciones (2019). *Encuesta nacional de consumo de contenidos audiovisuales*. Recuperado de: <http://www.ift.org.mx/comunicacion-y-medios/comunicados-ift/es/el-ift-da-conocer-la-encuesta-nacional-de-consumo-de-contenidos-audiovisuales-2018-comunicado-552019>

Janowitz-Eco (1969). *Los efectos de las comunicaciones en masas*. Buenos Aires.

La Jornada. Niños mexicanos pasan 4.5 horas diarias frente a la TV. 10 de febrero de 2015

Mendoza, J. (2007). A otra cosa mariposa: o la rapidez como forma del olvido social. *Revista Casa del Tiempo*, 100. México: UAM.

Ramírez, S. (2003) *El enfoque sociológico*. En J.L. Álvaro *Fundamentos sociales del comportamiento Humano*. Barcelona, España.

Sartori, G. (1997). *Homo Videns, La Sociedad Teledirigida*. México, Punto de lectura. Editorial Taurus.

EL DESARROLLO DE LA NOCIÓN DE CAUSALIDAD A TRAVÉS DE FUENTES PRIMARIAS Y SECUNDARIAS

Juan Antonio Aguilera Carrizales, María Guadalupe Escalante Bravo.

RESUMEN

La siguiente investigación realizada en un grupo de quinto año de primaria, en la ciudad de San Luis Potosí en el ciclo escolar 2019-2020 está centrada en el desarrollo de la noción de causalidad considerando que esta "Forma parte de redes complejas, para producir conjuntos de procesos que no ocurrirían si esta retícula no se hubiera puesto en movimiento" (Arteaga B. y Camargo S. 2014. P. 130) y debido a que el grupo en exámenes y trabajos no mostraban poseer ni el inicio de esta. Tomando como base las aportaciones de autores reconocidos en el campo como Carretero (2006), Prats (2011) y Plá (2014) con la intención de analizar los beneficios y dificultades que enfrenta la enseñanza de la historia en el uso de fuentes primarias y secundarias. Esta investigación tuvo como fundamento metodológico de la investigación-acción donde el docente interviene y funge como investigador. Se implementó la propuesta "Educación Histórica" de Arteaga y Camargo (2014) basado en el trabajo con conceptos históricos de primer y segundo orden con la finalidad de facilitar la enseñanza de la historia. Por esto se analizaron diferentes producciones que demostraran el desarrollo de esta noción de causalidad; sus beneficios, dificultades y; los retos del uso de fuentes primarias y secundarias para la enseñanza de la historia.

Palabras clave: Causalidad, Enseñanza, Fuentes Primarias.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de los años la enseñanza de la historia en México ha estado en cuestión, por las exigencias evaluativas que se enfocan a la memorización y lo que dice el plan de estudios 2011 enfocado por medio del docente a desarrollar alumnos críticos capaces de cuestionar la realidad. Con este panorama auestas, el docente ha necesitado de buscar estrategias de trabajo en su práctica docente que logren cubrir con los requerimientos de las autoridades.

La historia es una materia de complejo análisis y largo proceso, aunque las autoridades hablan de la apropiación de conceptos relacionados con el pensamiento histórico Santisteban (2011) lo define "La intención de dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión, de interpretación, que les permita abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación" (p.72) desde esta perspectiva la historia se hace compleja al requerir que el alumno se apropie de conceptos propios de la historia como lo son tiempo, cambio, permanencia, causalidad, espacio histórico, etc.

METODOLOGÍA

El método de trabajo fue la investigación-acción mismo que Terán y Pachano (2005) definen como "Un proceso reflexivo-activo que precisa para su realización de la implementación individual y colectiva de los sujetos, la reflexión para la generación del conocimiento, la acción transformadora" (p. 179). Centrándose en la intervención del docente-investigador como el sujeto a investigar dentro de su práctica, permitiendo tener una descripción más ajustada de la realidad y dándole herramientas para intervenir por medio de acciones sustentadas en diversos actores que participan en la práctica docente.

Por lo cual esta investigación, además, de fomentar la investigación formativa como un medio para cambiar la práctica, permite como docente poner en juego mis saberes, siendo acordes a las

exigencias de mi realidad, volviéndose un factor de cambio en las aulas y en la sociedad.

Este estudio realizado en un grupo de quinto año con 22 alumnos 14 niños y 8 niñas, en una escuela de la periferia de la capital de San Luis Potosí donde la mayoría de los habitantes viven del campo o del trabajo en fábricas. Se llevó a cabo durante dos sesiones con el tema "La rebelión cristera" perteneciente al bloque IV durante el ciclo escolar 2018-2019. El problema analizado en esta investigación es la adquisición de la noción de causalidad en estudiantes que oscilan entre los 10 y 12 años de edad, como antecedentes en el ciclo anterior solo trabajaron con los recursos didácticos marcados en el programa 2011, diagramas de información, objetos y videos, pero, su forma de trabajo estaba focalizado en memorizar para los exámenes, por lo tanto las nociones de hechos relevantes como el poblamiento de América, la Conquista e Independencia de México no tenían presencia en pruebas escritas y orales donde los alumnos demostraban dificultades; en la aplicación de la prueba diagnóstico todos reprobaron. Lo anterior propicio que surgiera la necesidad de buscar una forma de trabajo que permitiera atender esta problemática.

Para esta investigación se utilizó la propuesta de trabajo de los historiadores Belinda Arteaga y Siddharta Camargo titulada educación histórica del 2014, que se basa en el trabajo de conceptos de primer y segundo orden. Conceptos de primer orden son las palabras claves de los temas a abordar contextualizados así al alumno, como guerra, revolución, independencia, batalla, son algunos ejemplos (2012). Conceptos de segundo orden son los conceptos históricos que se trabajaran en el tema, por ejemplo tiempo, cambio, causalidad y espacio histórico. (2012) Tomando como referencia que los alumnos deben de construir sus propias definiciones de los conceptos para que sean significativos y faciliten el trabajo con los temas históricos.

Otro elemento de esta propuesta es el trabajo con el uso de fuentes primarias y secundarias, propuesta también por Plá S. (2014) que

las recomienda por ser un medio de relevancia inmediata para el alumno, ya que permite conocer la forma de pensar de los protagonistas, la época y los instrumentos de uso cotidiano. De las múltiples fuentes seleccioné una fuente primaria (escrito de la época) y tres fuentes secundarias (corrido, reportaje y video) con la intención de facilitar el trabajo con la noción de causalidad.

DESARROLLO

La intervención se efectuó los días 02 y 03 de mayo del 2019, en las primeras horas de la mañana 8:00 a 9:00 hrs, con la finalidad de tener mayor atención y productividad en los estudiantes, esta es una creencia que fundamenta con mi experiencia docente. El tema a trabajar fue “La Rebelión Cristera” cuyo propósito era que los alumnos identificaran las causas que provocaron el conflicto.

La primera sesión se enfocó en el concepto de primer orden (rebelión) para facilitar a los alumnos su comprensión del tema Arteaga B. y Camargo S. (2014) sostienen “Los conceptos de primer orden constituyen significados que se despliegan a partir de contextos específicos y apoyan un manejo preciso de los contenidos históricos” (p.125) por lo cual para diseñar el trabajo fue de suma importancia ordenar las actividades de tal manera que los alumnos pudieran crear una definición propia del concepto.

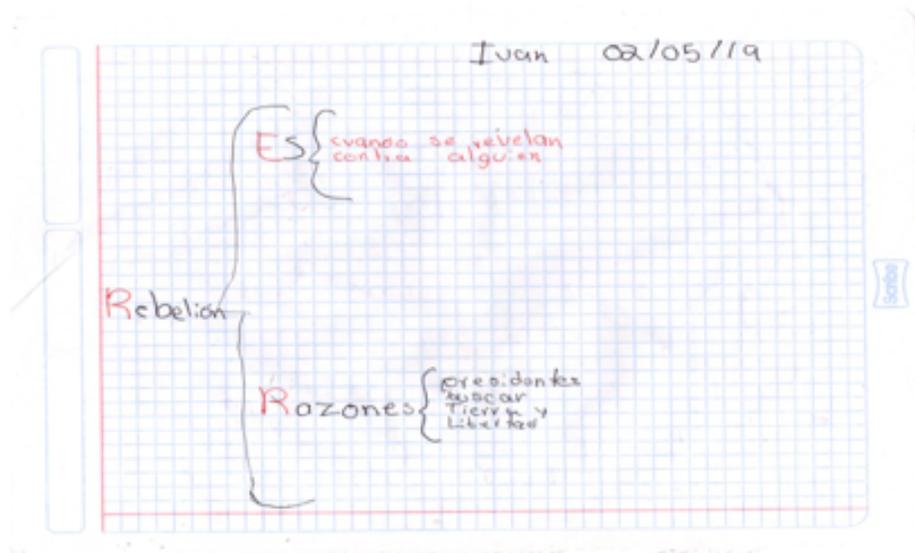
Inicié la clase con el video “Tras la rebelión en Venezuela, un futuro incierto” al ser un hecho reciente e interés en el tema por parte de mis alumnos, después de la observación del video solicité que contestaran las siguientes cuestiones. ¿Qué observas en el video?, ¿Quiénes se están enfrentando?, ¿Cuál es el motivo de su enfrentamiento? Y ¿Qué imaginas que significa “Rebelión”?

Les di 15 minutos para terminar con su trabajo, muchos efectuaron de manera individual su trabajo algunos solicitaron trabajar en grupo. Los alumnos terminaron rápidamente respecto al tiempo, el interés hacia el video Bermúdez (2017) afirma “Su empleo en

los cursos de historia puede contribuir a apartar al estudiante de la actitud pasiva, meramente receptiva, para desarrollarle su capacidad crítica y motivarlo a ser más participativo” (p.108) las respuestas de mayor repetición entre los alumnos en la primera cuestión fueron: pelea entre presidente y la gente, en la segunda cuestión centraron su atención a la figura del presidente, la tercera cuestión fue quedarse en el gobierno y la cuarta pregunta: levantamiento en armas o guerra.

Las conclusiones de los alumnos en su primera definición de rebelión, tuvieron gran influencia por el video, al momento de rescatar sus conocimientos previos relacionaron con enfrentamiento y el significado de la palabra, Carretero (1989) sostiene, “La historia no dispone de una estructura conceptual jerarquizada, para muchos ni siquiera presenta unos conceptos específicos, sino que utiliza los de la experiencia humana esto con la relación entre sus primeras concepciones y el significado” (p.142) Posteriormente se les proporcionó una hoja con dibujos y la definición del real diccionario de la lengua española, con la intención de colorear los dibujos que tuvieran relación con el concepto. El trabajo tuvo una duración de 15 minutos esto con la intención que analizaran detalladamente el trabajo, muchos de los alumnos antes del tiempo marcado ya habían finalizado e inclusive algunos ayudaban a sus demás compañeros para terminar. Este momento llamó mucho mi atención ya que los alumnos tuvieron una confrontación entre sus respuestas, alcanzando una argumentación sencilla y vincularon su decisión con lo visto en las clases anteriores, demostrando que en algunos existió una relación entre el concepto y su interpretación.

Como actividad final después de una breve explicación por parte del docente sobre rebelión, formé en parejas a mis alumnos con la intención que entre ellos reforzaran su concepción o la modificaran. La indicación fue que en un diagrama de información, los alumnos plasmarían su significado del concepto y las razones por las cuales las personas se rebelan contra el gobierno.



Cuadro sinóptico "Rebelión" del alumno Iván Alexis

El trabajo, aunque pareciera sencillo, muchos de los alumnos discutían qué poner y otros buscan en su hoja de trabajo qué palabras tomar para hacer su concepto, al percatarme de esto, les volví a señalar que era importante que escribieran lo que ellos entendían, les di la facilidad de seleccionar el diagrama de su preferencia. Las respuestas de los alumnos estuvieron más enfocadas en la definición con "la lucha contra alguien", "pelearse o manifestarse todas encaminadas a un enfrentamiento". En esta parte los alumnos no hicieron una definición compleja y precisa sino al contrario muy sencilla y breve, algo que tiene relación con su estadio (operaciones concretas) según el autor Piaget los alumnos apenas están alcanzando a tener sus primeras concepciones, lo cual significa que no son capaces de formular una definición precisa, considerando que muchos de ellos apenas tienen 11 años y no tenían experiencias de este tipo.

De los motivos, la mayor razón fue la pobreza y no querer a la persona, pocos alumnos (4) pudieron anotar dos o más motivos, pero la mayoría anotó uno sencillo y práctico como la definición,

pero con relación al tema, Carretero (2006) sostiene que, "Los alumnos no son capaces de hacer una definición satisfactoria del concepto, pero si hacer nociones de él sencillas pero relevantes, proporcionar a los alumnos un bagaje conceptual imprescindible para que puedan dar sentido a los datos del pasado" (p.14)

La segunda sesión estuvo enfocada en trabajar la causalidad según la propuesta de educación histórica se centra en los conceptos de segundo orden en este caso causalidad Arteaga B. y Camargo S. (2014) lo describen "cambio en la medida en que se identifica con procesos que rompen con el continuum de la vida cotidiana" (p.128). Las actividades diseñadas estaban enfocadas en trabajar la causalidad de la rebelión cristera, conociendo que los alumnos ya habían creado un concepto de rebelión, además como recurso de trabajo la utilización de fuentes primarias y secundarias para facilitar la comprensión del alumno sobre el hecho histórico.

Sabiendo el interés generado en los alumnos en la clase pasada, mi actividad de apertura fue la canción "El martes me fusilan" del autor Álvaro Correa interpretado por Vicente Fernández, recordando que muchos de los alumnos viven en el contexto rural este es un género con el que se sentían identificados, además, la letra habla del fusilamiento de un cristero, los lugares donde participó, las razones de su muerte e ideología, junto con un video que contenía escenas de la película "Cristiada" (2012) film sobre esta rebelión, respecto al uso del video hay que decir que debido a la complejidad y especialización de estos medios se requiere de un conocimiento técnico, lingüístico y estético por parte del docente y del investigador, quienes muchas veces se ven limitados por no saber emplear adecuadamente la herramienta, aunque estén conscientes de sus ventajas. (Bermúdez, 2017 p.104)

Al poner la canción y el video, los alumnos de inmediato reconocieron al interprete y pusieron muchísima atención en las escenas donde unos soldados asesinaban a sacerdotes y disparaban a imágenes religiosas; sobre la letra de la canción, "me encontraron una estampa de Jesús en el sombrero y me agarraron de rodillas

adorando a Jesucristo” tal fue su interés que muchos alumnos solicitaron repetir el video y la música dos veces, recordando a un alumno que dijo es la guerra que más me ha gustado.

Posteriormente les solicité a mis alumnos que escribieran en su libreta lo que entendieron solicitándoles que rescataran personajes, suceso, lugar y alguna frase o imagen de su interés, este trabajo estaba programado para 10 minutos, pero debido a las inquietudes se extendió a 20.

Al solicitar la participación de mis alumnos muchos desearon expresar lo escrito en sus trabajos coincidiendo en algunos elementos, como el lugar: Sierra de Jalisco, Michoacán y Guanajuato, el suceso al hablar de una guerra, pero, también presentaron diferentes opiniones, algunos dijeron que la pelea fue entre soldados contra sacerdotes, pero otros alumnos decían que no, era la gente, porque recordaban haber visto niños, hombres y mujeres con armas, preguntó una alumna si dispararle a Dios era bueno. Del Pozo (2006) sostiene que “En los últimos años el valor de las imágenes, como herramientas para proporcionar un conocimiento más preciso de la sociedad” (p. 293), pues producen una realidad, lo que provocó una interpretación propia de los alumnos sobre el hecho.

Posterior a la explicación pasamos al libro de texto a las páginas 121 y 122 para el rescate de las ideas más importantes y reforzar su conocimiento proporcioné el texto “Guerra Cristera en México; personajes, causas y consecuencias” de la revista México desconocido, escrito basado en las aportaciones de la historiadora Mónica Uribe, así como fotografías de la época que pudieran contextualizar de mejor manera, con esta información completarían un esquema que rescataría en una primera instancia para ellos, qué fue ésta rebelión, lo sucedido y las causas que la provocaron.

Al cuestionarlos, la mayoría de los alumnos consideró, que la rebelión cristera fue una batalla entre el gobierno y la iglesia; en las causas, sus respuestas fueron diferentes, algunos hablaban por

la libertad de culto, por no creer en la iglesia, los bienes de la iglesia y Calles no quería a las iglesias. Al analizar sus causas, pocos coincidían en una misma respuesta, la gran mayoría tenía diferentes, pero reconocieron al actor central que es la iglesia. (Prats, 2011) argumenta que “las fuentes escritas son las más importantes para construir la historia de hecho el mismo concepto de historia se relaciona con la existencia de escritura. (p. 72)” Al haber tenido los alumnos un artículo de un autor y el libro de texto pudieron obtener datos significativos, los cuales utilizaron en su criterio, este esquema me mostró un avance importante en la identificación de causas.

Posterior a la actividad les proyecté un fragmento de la película “Cristiada” en donde muere el niño José Sánchez del Rio, santo que los alumnos tenían conocimiento al tener en su iglesia de la comunidad una imagen de este personaje, al ser una muerte y sabiendo el impacto que podría tener en los alumnos solo vieron partes claves que no generarán malestar o inquietud por las escenas, durante la proyección un alumno dijo que era verdad que decía ¡¡Viva Cristo Rey!! (debido a que en su muerte dice esta frase). El tiempo era corto, 10 minutos, y decidí que las siguientes preguntas fueran respondidas de manera oral. ¿Qué bando hubieras apoyado y por qué? Y ¿Crees que esta rebelión fue muy importante?

Muchos de los alumnos presentaron empatía con el personaje presentado e inclusive se le hacía exagerado que murieran por solo creer en Dios. Plá (2014) argumenta que “la empatía es una creación didáctica procedente del historicismo... posibilidad de conocer las motivaciones de los agentes históricos” (p. 243), pero en mi grupo la experiencia ocasionó una disparidad de apoyos, pues algunos alumnos defendieron a los cristeros, otros no, mejor al gobierno porque los podrían matar e inclusive dos alumnos cuestionaban si aún por eso los podían matar; en la segunda cuestión fue unánime que no valía matarse por su religión, ni estar peleando la iglesia y el gobierno.

El último trabajo, la elaboración de una narración que rescatara la explicación del hecho, los personajes que participaron, las causas

del conflicto y sus posibles consecuencias, les proporcioné 25 minutos con la libertad de consultar trabajos anteriores, trabajarían en parejas pero la condición era no tener el mismo trabajo. La actividad se desarrolló con calma y me agradó mucho ver que la gran mayoría buscaba en su libro, diagrama y hoja que le proporcioné para elaborar su trabajo, siendo estos algunos de los textos.

Yazmin: "Que los soldados quemaban a los santos y a los católicos no los mataban; que los soldados son malos y matan a los padres en las tierras de Michoacán; quisieron una guerra y mataban a los católicos si los padres traen una estampa de la virgen; que gritaban ¡viva Cristo Rey!; que perdió Plutarco Elías".

Montserrat: "Una batalla que acabó muy mal, Plutarco Elías no quería ir a la iglesia, un matadero de personas, hasta que la iglesia y estados tomaron acuerdos permitiendo la iglesia la libertad de culto".

592 Isis: "Una guerra muy mala porque no quería a la iglesia, que destruyeron, que mataron a los sacerdotes y a las personas; el conflicto creció y se convirtió en una rebelión, el enfrentamiento duró de 1926 a 1929 hasta que la iglesia y el estado tomaron acuerdos permitiendo la iglesia la libertad de culto, vivieron felices".

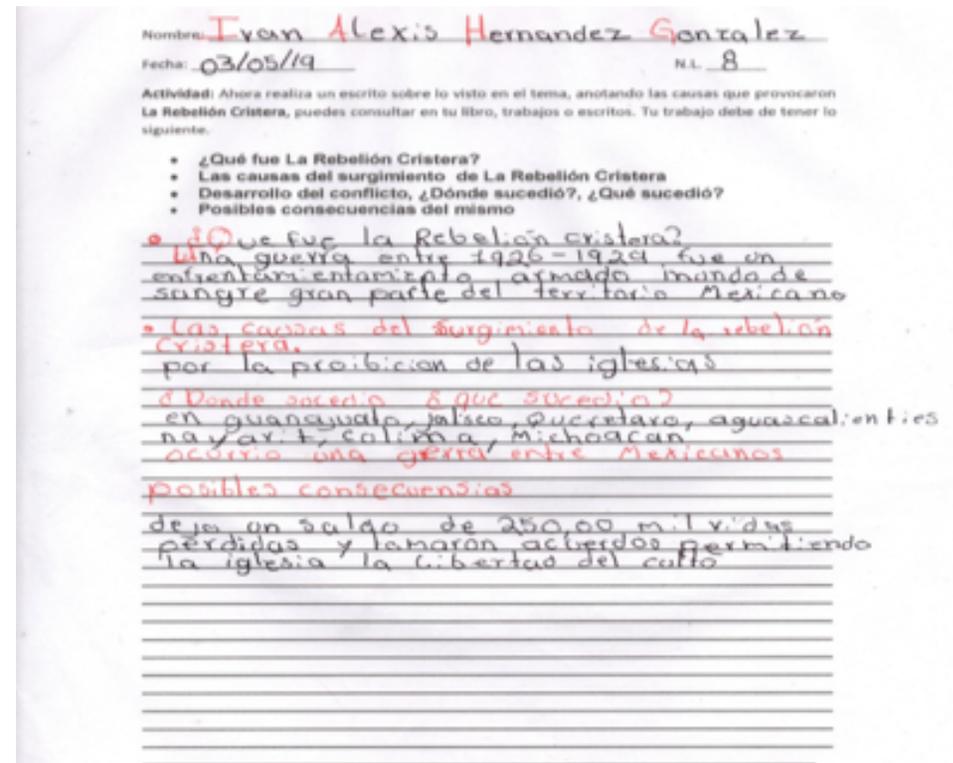
Fernando: "La rebelión cristera fue la guerra de México contra México, los soldados contra cristeros, el presidente Plutarco Elías Calles, sucedió en Zacatecas, Guanajuato, gritaban Santa María Guadalupe y hubo muchos muertos".

Luis: "La rebelión cristera fue la guerra entre dos bandos de creencias diferentes, se pelean por una entrada a los padres destruyeron y rompían las cosas de la iglesia mataban a las personas que creían en cristo".

Gabriel: "Una guerra que fue de un presidente y los católicos por no dejar la libertad de culto, Plutarco Elías Calles no dejó a

los cristeros que estuvieran en las iglesias, sucedió en Jalisco, Michoacán y Guanajuato".

Francisco: "La rebelión cristera fue una guerra entre mexicanos, las causas fueron que Calles no quería a las iglesias, ni creía en Cristo Rey y el pueblo se rebeló, sucedió en las iglesias, calles y sierras, consecuencias podrían morir más personas".



Respuesta de uno de los alumnos

Las producciones de los alumnos tuvieron puntos en común muy interesantes, tres alumnos rescatan el concepto de rebelión pero que complementan con guerra una unión entre los dos conceptos para explicar el conflicto, otros alumnos la definieron como guerra, mientras una alumna rebelión, esta explicación deriva que su contexto influyó en esto, guerra es una palabra de mayor cotidianidad, la identifican con facilidad, mientras que rebelión no, pero estos alumnos pudieron incorporarlo en su definición.

En las explicaciones del conflicto las causas no son mencionadas de manera directa, solo el caso de un alumno que si nombra el concepto, pocos alumnos hacen mención de los años. Carretero (1989) sostiene: "Uno de los rasgos que definen la enseñanza actual de la historia es su carácter explicativo frente a la naturaleza narrativa de aquella otra vieja historia de fechas y de reyes" (p.141).

La causa más mencionada fue el descontento de Calles con la iglesia, varios alumnos tomaron ideas tanto de la canción, libro y texto proporcionado pero también hicieron sus propias conclusiones, uno de ellos por ejemplo habla de una libertad de culto, algo que también concordaba con otra alumna, esta idea al cuestionarlos me decían haber recordado que la Constitución de 1917 decía algo de eso, no recordaban ni el artículo pero si la idea sencilla y clara, esto gracias no tanto a un proceso memorístico sino a una interpretación que hacen del texto y ligan con un tema anterior demostrando que los alumnos pueden reflexionar con anterioridad los motivos de un hecho histórico, no de manera directa pero si con base en una interpretación impulsada por el uso de fuentes primarias y secundarias.

"La educación histórica situada en las aulas, debe modularse en función del desarrollo cognitivo y psicosocial de los alumnos. Ello conlleva, necesariamente, el abandono de la narrativa única por parte del docente y la memorización como el epicentro del trabajo áulico". (Arteaga B. y Camargo S. 2014, p.113)

Esta parte demostró que estos alumnos han hecho su propia interpretación con base en el uso de fuentes primarias y secundarias, si es verdad que no son capaces de definir más de dos causas, esta noción que tienen de casualidad les permitió entender el inicio del conflicto.

En varios textos los alumnos lograron de manera muy sencilla presentar todos los aspectos, pues mencionan los estados, los espacios geográficos donde ocurrieron las batallas y definen como consecuencia la muerte de más personas, el actor principal del

conflicto. Pero hubo otros alumnos que presentaron dificultades para establecer una narración de manera coherente y sencilla, con esta actividad y la participación de algunos alumnos se dio por terminada la clase. En los trabajos pude darme cuenta que había ideas en común y el proceso de identificación de causas no estaba completo del todo, pero presentaba avances.

CONCLUSIONES

Después de esta intervención que tenía por finalidad desarrollar el concepto de segundo orden de causalidad en un grupo de quinto grado de primaria, muchos fueron los avances y dificultades que se presentaron, esto tomando en cuenta que al tener los estudiantes una edad entre 10 a 12 años se encuentran en el estadio de operaciones concretas según Piaget (2007), van transitando a operaciones formales, por lo tanto la abstracción que es necesaria para comprender en su totalidad las causas de un hecho histórico, apenas se va presentando, y por lo tanto el pensamiento histórico tiene sus primeros desarrollos.

Por lo tanto, los alumnos desarrollaron no el concepto, si la noción al referirnos a sus primeras ideas de causalidad, una aproximación que le será de ayuda en los posteriores niveles (secundaria y preparatoria) para entender el hecho histórico y se irá desarrollando a lo largo de su formación, pero que no es al mismo tiempo, ni ritmo de su desarrollo.

Respecto a la utilización de fuentes primarias y secundarias son de gran importancia en el aula, esto pudo ser percatado al facilitar en los alumnos comprender los hechos, desde una visión propia y no quedarse con las versiones que ofrece el libro de texto Arteaga y Camargo (2014) argumentan que "el análisis de fuentes constituye el procedimiento básico a partir del cual es posible inferir lo que ocurre en el pasado y por qué sucedió de esta manera" (p. 140). La fuente primaria de mayor utilidad fue el texto escrito de la autora, muchos de los alumnos mostraron interés por ser un documento con la descripción del hecho, la curiosidad fue visible al momento

de realizar sus conjeturas más fácilmente, los alumnos llegaban a conclusiones o anotar una respuesta.

El uso del video también fue un recurso relevante, los alumnos estaban familiarizados con medios digitales y por ende la atención e interés fueron grandes, siendo muy útil en el aula, contextualizaron y se centraron en el hecho histórico, más con la canción fue donde se adaptaron por su connotación rural, por esto es importante la selección de estos recursos, ya que una mala elección sin fundamento de algún historiador o especialista en el tema, puede ocasionar confusión en los alumnos.

Respecto a la propuesta de trabajo Educación histórica de los autores Arteaga y Camargo (2014), los alumnos al trabajar con el concepto de primer orden, pudieron más fácilmente comprender el tema de estudio, aunque implicó un gran reto por la selección de actividades que ayudaran a los alumnos a comprender el significado. Sin embargo, esta propuesta de trabajo en el aula demanda que el docente conozca a profundidad los temas, propósitos y aprendizajes de cada bloque, que seleccione las fuentes a utilizar de manera oportuna, pero realizarlo a la demanda de tiempo que exige la planeación y el tiempo destinado a la materia, exige centrarse en temas que se consideren importantes para sus alumnos, ocasiona buscar estrategias que ayuden al alumno recordar personajes, lugares y hechos que respondan a las evaluaciones institucionales de las escuelas, mostrando la incongruencia entre lo que pide el programa de estudio y la evaluación que se sigue utilizando.

REFERENCIAS

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*, 6(13) p. 110-140

Bermúdez Briñez N. (2017). *El cine y el video: Recursos didácticos para el estudio y la enseñanza de la historia*. Venezuela 2017.

Carretero, M., & Pozo, J. I. (1989). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. M. Asensio (Ed.). Madrid: Visor.

Carretero, M., Rosa, A, González, M.F. y Berti, A. E. (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.

De Piaget, T. D. D. C. (2007). *Desarrollo Cognitivo: Las Teorías de Piaget y de Vygotsky*. Recuperado de http://www.paidopsiquiatria.cat/archivos/teorias_desarrollo_cognitivo_07-09_m1.pdf

María del Mar D.E.L. (2006) Imágenes e historia de la educación construcción, reconstrucción, y representación de las practicas escolares en el aula. *Historia de la educación*.

Plá, S. (2014) *Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la historia: los casos de México, Argentina y Uruguay*. México, D.F. Universidad Iberoamericana.

Prats J. (2011) *Geografía e historia investigación, innovación y buenas prácticas*. España, Barcelona. Editorial GRAÓ.

Santisteban, A. (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria: ciencias sociales para comprender, pensar y actuar*.

SEP (2011) Programa de estudio quinto grado. México. P. 141-162.

Terán de Serrentino, M., & Pachano Rivera, L. (2005). La investigación-acción en el aula: tendencias y propuestas para la enseñanza de la matemática en sexto grado. *Educere*, 9(29), 171-179.

CONCIENCIA HISTÓRICA PARA LA FORMACIÓN DE CIUDADANÍA RESPONSABLE EN UNA ESCUELA PRIMARIA DEL ESTADO DE QUERÉTARO

Carolina Pacheco Espinosa, Felicia Vázquez Bravo.

RESUMEN

Se presentan resultados de una investigación realizada con niñas y niños (NN) de una comunidad rural en el estado de Querétaro, México. El objetivo fue fomentar la conciencia histórica por medio de la reflexión sobre las transformaciones de su comunidad a lo largo del tiempo. Este proyecto se desarrolló en un contexto que carece de los espacios para difusión de información histórica y en un entorno escolar donde se replican prácticas de enseñanza de la historia que omite el contexto local. Ante esto, la investigación propone un espacio para que NN expongan la percepción que tienen de su entorno en una dimensión temporal y, en interacción con miembros de la comunidad, amplíen el reconocimiento del pasado, la comprensión del presente y la proyección al futuro, con ello se busca el fortalecimiento de la conciencia histórica para el ejercicio de una ciudadanía responsable. Siguiendo las metodologías de investigación acción participativa, se pidió a niñas y niños que recopilaran información de la comunidad y generaran narrativas en las que expresaran las transformaciones de las prácticas sociales de la comunidad para generar un proceso reflexivo a partir de los cuestionamientos: ¿cómo es la comunidad en el presente?, ¿cómo era en el pasado? y ¿cómo podría ser en el futuro? Como resultados se encontró que el fomento de la conciencia histórica contribuye a ir perfilando una ciudadanía responsable, ya que en el proceso NN reconocen las condiciones de su entorno, proyectan un futuro considerando las necesidades de la comunidad y orientan sus perspectivas profesionales en favor de la misma.

Palabras clave: conciencia histórica, ciudadanía responsable, infancia, enseñanza de la historia.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de las dos últimas décadas, se ha acentuado el interés por atender los efectos de la modernización y la globalización económica, las cuales han permeado en el ámbito político, económico, ambiental, tanto en el contexto mundial como en los locales. Dicha complejidad “del mundo presente y del futuro conlleva que las personas deben estar equipadas para hacer frente a circunstancias imprevistas. Los factores y los desafíos de más peso obligan a revisar las competencias y aptitudes que se deberán adquirir en el futuro.” (Scott, 2015, p. 3). Es pertinente reconocer que para lograr ser los ciudadanos que la sociedad necesita para construir el futuro en la era de la globalización, se requiere que, desde los contextos educativos, se formen sujetos con capacidad para transformar la realidad y para ello se requiere conocer y tomar conciencia de los fenómenos del entorno, en ese sentido la enseñanza de la historia juega un papel vital:

porque es irremplazable en su labor de ampliación de los horizontes del individuo y de sensibilización a las identidades colectivas. Sin embargo, su enseñanza debería rebasar el ámbito nacional y comprender una dimensión social y cultural, de modo que el conocimiento del pasado permita comprender y juzgar mejor el presente (Delors, 1996, p.64).

Esta perspectiva global propone a la enseñanza de la historia más allá del estudio del pasado, como una herramienta que contribuye a comprender la realidad y sus transformaciones a lo largo del tiempo, a reconocer las problemáticas y sus causas. Al conocer las dinámicas de la realidad, un sujeto desarrolla también la capacidad de encontrar soluciones a dichas afectaciones; de este modo la enseñanza de la historia adquiere el potencial para transformarse en un elemento de apoyo para la construcción social. En el caso de la enseñanza de la historia en el nivel básico en México, a partir

del año 2006 se plantearon programas basados en el enfoque por competencias, dentro del cual se propusieron nuevos contenidos históricos y tres competencias básicas del pensamiento histórico: la comprensión del tiempo histórico, el manejo de la información histórica y la formación de una conciencia histórica para la convivencia democrática e intercultural (Plá, 2012).

Por un lado, el enfoque didáctico a partir del 2006 comienza haciendo hincapié en el interés por evitar las prácticas meramente memorísticas, para dar prioridad a la comprensión temporal de sucesos y procesos (SEP), sin embargo la reproducción de prácticas, no sólo dentro de la asignatura sino en la cotidianidad de las escuelas como: los honores a la bandera, la conmemoración de fechas históricas relevantes a nivel nacional y la repetición de efemérides, por mencionar algunas, son ejemplos de que en los contextos educativos aún queda trabajo por hacer para hacer efectivo el desarrollo de las competencias que plantean las reformas educativas.

Ante este panorama, es necesario desarrollar estrategias que permitan llevar a la práctica las competencias de la asignatura de historia y sobre todo fomentar el estudio de la historia para contribuir a la educación para la ciudadanía como una herramienta para hacer frente a los retos que se presentan en la realidad. De las tres competencias que propone el enfoque didáctico, se retoma a la conciencia histórica como una herramienta con potencial para formar ciudadanía ya que permite el “desarrollo de 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” (SEP, 2011, p. 152).

Reflexionar sobre las transformaciones temporales de un entorno desde lo personal, local y global, es un ejercicio necesario para formar ciudadanos en el siglo XXI, ya que permite comprender el entorno y desarrollar mecanismos para la transformación social; en ese sentido es que la conciencia histórica puede contribuir a la formación de ciudadanía bajo un modelo de responsabilidad que

lleve a la transformación social. Para transformar la realidad actual se requiere conocerla, ser conscientes de los hechos históricos y situarse como sujetos dentro de ella, asumiendo la realidad desde la historicidad, “en ese contexto es que la globalización nos está invitando a ser sujetos capaces de leer la historia de una manera más compleja, con más variantes, con más opciones” (Zemelman, 1990. P. 220), recurriendo a una diversidad de fuentes que ayuden a que los sujetos construyan su propia historia y reflexionen sobre su propia realidad para comprenderla.

La conciencia histórica es un constructo teórico de creación de sentido histórico, integrado por la memoria histórica a partir de una perspectiva de dinamismo temporal, en la que el pasado se relaciona con el presente y con el futuro, “permitiendo que un procedimiento mental cree significado para la experiencia del tiempo, mediante la interpretación del pasado, con el fin de entender el presente y sentar expectativas para el futuro” (Cataño, 2011, p. 230). Desde la conciencia histórica se propone fomentar en los miembros de una sociedad, la capacidad para transformarse en sujetos constructores de realidad, para ello se requiere el acercamiento con la misma desde un conocimiento que refleje la demanda de colocarse ante las circunstancias del sujeto en su condición histórica, y por lo tanto configurar un sujeto histórico, capaz de ubicar el conocimiento que construye como parte de sus opciones de vida y de sociedad. (Zemelman, 2002).

Por otro lado, la narración es la estructura que permite articular desde la temporalidad a la conciencia histórica. Cataño la define como que “la habilidad de la conciencia humana para llevar a cabo procedimientos que den sentido al pasado, haciendo efectiva una orientación temporal en la vida práctica presente por medio del recuerdo de la realidad pasada” (Rusen 1992, en Cataño 2011, p. 235). Esta competencia genera un marco que orienta la praxis humana a través del tiempo, a partir del cual es posible interpretar las transformaciones de la realidad y a partir de ello dirigir las intenciones de los sujetos en la vida cotidiana.

La conciencia histórica además nos orienta a valorar los cambios y las continuidades en el tiempo, las transformaciones que sucedieron, que suceden en el presente, las que podrían ser y las que deseáramos que fuesen. Por lo tanto, la comprensión del cambio social en el pasado nos muestra las posibilidades del futuro (Santisteban, 2010), desde lo cual se reconoce el potencial de la conciencia histórica para la formación de ciudadanía. Por medio del fomento de la conciencia histórica, se busca desarrollar un modelo de ciudadanía responsable, un concepto que integra elementos vinculados “al compromiso y la responsabilidad social que implica ser ciudadano: participación en la vida pública, compromiso en la construcción de un proyecto común y en la transformación de la realidad social, etc.” (Gallardo, 2009, p. 122).

MÉTODO

El proyecto se implementó en la comunidad Santa María del Palmar perteneciente al municipio de Cadereyta de Montes, Querétaro, en México. La comunidad cuenta con 2884 habitantes (INEGI, 2010) y se ubica dentro de la región del semidesierto. Se atendió a un grupo de NN que cursan de tercero a sexto en la escuela primaria de la comunidad en el turno matutino; el grupo de trabajo estuvo integrado por 24 estudiantes, de los cuales 16 son mujeres y 8 son hombres entre 7 y 12 años de edad.

A partir de un enfoque cualitativo e interpretativo, se eligió el método de Investigación Acción Participativa, ya que propone una perspectiva de estudio que se caracteriza por brindar una postura horizontal entre el investigador y los sujetos, donde se propicia la participación real de las comunidades implicadas y se reconoce el aporte que puede dar cada integrante dentro del proceso de investigación. Así mismo la Investigación Acción, desde un enfoque crítico, no se queda en el análisis o descripción, sino que tiene un compromiso con la transformación social (Soliz y Maldonado, 2016, p. 4).

Como parte del método se integró la creación de narrativas, una herramienta de investigación que expone la realidad colectiva manifestada en el sujeto, a partir de lo cual se visibilizan los procesos sociales, políticos y culturales del entorno. Las narrativas así mismo proveen un carácter democrático al proceso de estudio, ya que el conocimiento se construye desde los sucesos locales y cotidianos en las voces de los sujetos, lo cual permite reconocer la diversidad de identidades y contextos, desde una perspectiva crítica de la realidad (Rivas-Flores, 2010).

DIAGNÓSTICO

Se realizaron ejercicios reflexivos con dibujos y narrativas sobre los conocimientos que tienen sobre el pasado y presente, así como la expectativa del futuro de su comunidad, así como su proyección personal a futuro. Posteriormente se realizó un ejercicio de diagnóstico participativo a partir del árbol de problemas y soluciones, en el cual las y los estudiantes detectaron en qué medida tienen conocimiento sobre su comunidad en el pasado, así como las causas y consecuencias de las carencias que detectaron. De manera colectiva se ideó tener acercamiento con la comunidad para ampliar los conocimientos que tenían sobre la misma.

INTERVENCIÓN

A partir de la información recopilada en el diagnóstico se comenzó la intervención, la cual se propuso desarrollar en tres ejes de análisis y reflexión sobre la comunidad: ¿cómo fue en el pasado?, ¿cómo es en el presente? y ¿cómo queremos que sea en el futuro?, para ello se planteó estudiar las prácticas sociales más significativas para las/los estudiantes y sus transformaciones a lo largo del tiempo. Tomando como base la información proyectada en el diagnóstico, la investigadora generó una estructura compuesta por 12 temas: medio ambiente, salud, educación, trabajo, vivienda, familia, transporte, comunicación, pasatiempos, fiestas y celebraciones, alimentación y vestimenta. Las y los estudiantes eligieron un tema por equipo, de acuerdo a sus intereses y motivaciones personales.

Pasado. NN realizaron entrevistas a los adultos mayores en sus casas, en las calles y en el campo, para indagar sobre las prácticas que se llevaban a cabo en el pasado, así mismo, se realizó un paseo a uno de los cerros con el cronista de la comunidad, quien les compartió información histórica sobre El Palmar, a partir de la cual las NN conocieron los procesos históricos más importantes que han dado origen a su comunidad: los pueblos originarios que habitaron la región, la invasión hispana y la configuración mestiza que existe hasta la actualidad. Posterior a la actividad, las/los estudiantes analizaron la información recopilada de personas adultas mayores para generar narrativas sobre cada uno de los temas y su situación en el pasado.

Presente. Se realizó una visita extra-escolar al planetario y al jardín botánico, como una actividad de contextualización, a partir de la cual, las y los estudiantes dimensionaron la ubicación de su comunidad geográficamente, así mismo reconocieron los elementos que componen el ecosistema de su región: el semidesierto. Para analizar el contexto y las prácticas del presente, las y los niños aplicaron cinco cuestionarios de manera individual, los cuales correspondían a 10 por cada tema y 120 cuestionarios en total, aplicados a la gente de la comunidad, indagando sobre el tema que les fue asignado. La información recopilada fue sistematizada por la investigadora y devuelta a las y los estudiantes en el salón de clase para que la analizaran y generaran una narrativa en pareja sobre cada tema.

Futuro. En el último eje de la intervención las y los estudiantes socializaron la información de cada equipo con el resto del grupo e integraron la información de las etapas anteriores por medio de un ejercicio de análisis de las prácticas sociales del pasado y del presente, para hacer la proyección hacia el futuro. En cada uno de los temas se les indicó que eligieran de 5 a 10 prácticas que ellos consideraran pertinentes para el futuro, las cuales debían de responder a tres tópicos: prácticas del pasado que deban rescatarse por su valor y aporte a la comunidad, prácticas que atiendan las necesidades de la población en el presente y prácticas innovadoras

que se alineen al concepto de sustentabilidad, el cual se trabajó con las y los estudiantes en clase. A partir de este ejercicio, cada uno de los equipos generó una narrativa proyectando sus propuestas en cada uno de los temas.

Cada uno de los equipos identificó de 5 a 10 elementos representados en las prácticas sociales que indagaron y lo representaron por medio de dibujos, estos a su vez se integraron con los dibujos del resto del grupo para configurar un mural colectivo, con una escena que representa a la comunidad en el futuro. El mural se realizó con apoyo de un artista plástico de la comunidad y con la participación de madres de familia, las y los estudiantes del proyecto, así como de otros grados. Para evaluar el impacto del proyecto desde la perspectiva de los estudiantes se aplicaron entrevistas individuales y se realizó la sistematización, análisis e interpretación de la información obtenida en los instrumentos para identificar las aportaciones antes y después de la intervención. El proceso de diagnóstico, intervención y evaluación comprendió un total de 289 instrumentos entre cuestionarios, narrativas y dibujos, así como un total de 90 horas en sesiones de trabajo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Con el fin de identificar la incidencia de la intervención en NN en torno a la formación de una ciudadanía responsable, el análisis que se presenta analiza la información recopilada en el diagnóstico y la intervención sobre las proyecciones de futuro, así como las proyecciones personales.

Las descripciones que realizaron NN sobre el futuro, en la etapa de diagnóstico (Tabla 1), se integraron en las siguientes temáticas: medio ambiente, infraestructura urbana, aumento de la población, vivienda, educación, seguridad, transporte e innovación tecnológica. Infraestructura urbana fue la categoría con mayor mención, NN reflejan en su proyección de futuro un ideal de desarrollo enfocado en la urbanización y con elementos que favorezcan el turismo, el esparcimiento tanto para los visitantes,

como para la comunidad, sin embargo, NN no son conscientes de la pertinencia de sus propuestas respecto a las condiciones de su entorno.

Sobre el medio ambiente, NN muestran interés en la mejora por medio de la presencia de mayor vegetación, asentamientos acuíferos, mejoras en la recolección de desechos y en las condiciones del aire. Aparece también la idea de aumento en la población y mayor seguridad en los espacios públicos, así como elementos de seguridad pública. En el transporte se hace mención a mejoras y otras formas de transporte. La educación fue otra de las categorías que tuvo menciones relevantes al referir la necesidad de acceso a la educación superior y mejoras en las instalaciones de la escuela. En innovación tecnológica aparece una proyección futurista y de ficción.

A partir de la intervención, las narrativas (Tabla 2) que generaron NN proyectan sus perspectivas a futuro a partir de las temáticas que se propusieron. Las y los estudiantes rescataron prácticas del pasado como el uso de canastas y bolsas de ixtle, la medicina tradicional, la milpa escolar, el trabajo del campo, las casas de adobe, las celebraciones, la alimentación de productos del campo y el uso de fibras naturales en la vestimenta. Así mismo, NN tomaron en cuenta las necesidades de la comunidad al proponer un hospital, escuelas de arte, una universidad, mayores oportunidades de empleo y espacios para la convivencia. Así mismo realizaron aportaciones a partir del concepto de sustentabilidad aplicada a cada uno de los temas, proponiendo cooperativas de campesinos, uso de energía sustentable, ferias de productos de la región, huertos comunitarios, reciclaje e intercambio de ropa.

Sobre las proyecciones personales en el diagnóstico, las niñas y niños reflejaron su situación en el futuro, a partir de profesiones (doctor/a, veterinaria, pediatra, actriz, maestra, fisioterapeuta), oficios (policía, atención a clientes, albañil, guía turística, en casa.) y negocios (veterinaria, farmacia). En la intervención, NN enfocaron sus proyecciones personales (Tabla 3) en profesiones (doctor/a,

investigadora, turismo, maestra, chef, consultorio de lentes, veterinaria, soldado, ecología, arqueóloga, piloto de aviones, informática) y oficios (albañil, carpintero, en la milpa), negocios (fábrica de ropa).

Se relacionan los resultados de la intervención con el proceso mental de perspectiva temporal para comprender la relación entre pasado, presente y futuro, a través de subprocesos que propone Rusen (en Cataño, 2011):

“La orientación de la vida humana por la interpretación de la historia”. Al reconocer las prácticas sociales del pasado, NN obtuvieron herramientas para contribuir a la mejora de la comunidad; al recuperar información, las y los participantes visualizaron las necesidades de la comunidad a lo largo del tiempo. Al recuperar las percepciones de la comunidad, NN plasmaron proyecciones a futuro considerando prácticas del pasado que aportaran a la comunidad y proponiendo innovaciones que fueran viables para la comunidad. De esta manera se constató cómo el recurrir al pasado permite orientar la vida práctica de una comunidad para proyectar un futuro.

“La motivación para actuar tras una orientación adquirida”. NN al reconocer las necesidades de la comunidad, reorientaron sus proyecciones personales, enfocándolas en su mayoría a contribuir en alguna profesión o proyecto dentro de la comunidad. Con ello se identifica que una orientación colectiva influye en la determinación de la voluntad individual, y posteriormente lo individual contribuirá al beneficio colectivo. Al desarrollar una conciencia histórica desde lo local, los sujetos se involucran en la vida comunitaria debatiendo sobre sus problemas, promoviendo, apoyando cambios y mejoras o confrontando cambios no deseados. La conciencia histórica aporta a la ciudadanía:

[...] los conocimientos, los valores y las habilidades mentales necesarias para que nuestros jóvenes sepan que su futuro será el resultado de lo que ha existido, de lo que estamos

haciendo y de lo que harán hombres y mujeres en un contexto cada vez más globalizado. (Pagés, 2007, p. 12).

La conciencia histórica permite conformar un ciudadano responsable a partir de que se reconoce como un sujeto histórico que habita un espacio y de un tiempo determinado, a partir de lo cual el sujeto se asume como parte de una comunidad, y al reconocer las transformaciones de su entorno a lo largo del tiempo se busca que desarrolle la noción de responsabilidad que le corresponde a su generación, lo que permitirá posteriormente contribuir a la construcción del futuro. En el proceso de construir un futuro, se reconocen metas en común y la ciudadanía toma conciencia de la responsabilidad de cada individuo para llegar a ellas, fomentando de esta forma una intrínseca y fuerte interdependencia entre cada uno (Ayllón Vega, 2003. En Gallardo, 2009, p. 122).

CONCLUSIONES

En la experiencia sistematizada se realizó una propuesta para desarrollar la conciencia histórica dentro de las competencias de la asignatura de historia, a partir de recuperar las visiones de los niños y niñas con respecto a su comunidad, enriqueciéndolas y contrastándola con una interacción sistemática y organizada con diferentes actores y espacios de la comunidad. Este acercamiento brindó soporte al proceso de formación de conciencia histórica, ya que, la comunidad fungió como fuente de información sobre el pasado y presente del entorno, y posteriormente generó referentes, así como motivaciones para que los sujetos realizaran proyecciones a futuro buscando el bien del entorno, tanto el trabajo grupal, como en sus perspectivas profesionales. Estos indicios son elementos constitutivos de ciudadanos responsables, capaces de reconocer las necesidades de su entorno y desarrollar iniciativas para mejorar las condiciones del mismo. A partir de ello, se percibe que la conciencia histórica es una competencia que se construye paulatinamente, que tendrá sus efectos en la edad adulta, sin embargo, es posible y necesario fomentarla desde la educación básica, propiciando ejercicios de observación y análisis del entorno, así como de sus transformaciones temporales.

Tabla 1. Diagnóstico/ Descripciones sobre el futuro (algunos ejemplos)

Temas	Descripción
Medio ambiente	<p>Que haya muchas plantas, que haya vegetación, y muchas plantas y muchos árboles, y muchas plantas y muchos árboles, habrá más naturaleza.</p> <p>Hay más vegetación, su clima es diferente, hay un lago, mi comunidad cambiaría en que tendría botes de basura para que la basura no esté tirada.</p> <p>Habrà más oxígeno, y se dañara menos el mundo.</p> <p>Hay una cascada, una fuente con un elefante lanzando agua, Habrà más oxígeno por más árboles que habrá, cascada, Con árboles más grandes.</p>
Infraestructura urbana	<p>Hay una pista de patinaje, hay una fuente, entre otras cosas, porque antes era con menos cosas.</p> <p>Cambiaron las casas y hay más lugares para visitar, cambió la delegación. Un hotel para los turistas, una pista para patinar, para que toda la gente se divierta y que haya un acuario Habrà edificios y hoteles y muchas cafeterías.</p> <p>Hay un parque acuático para todos los turistas y una delegación con muchas palmas y con muchos turistas.</p>

Temas	Descripción
Aumento de población	<p>Mucha gente y muchos niños, y mucha gente y muchos niños.</p> <p>Habrà más personas y familias.</p>
Vivienda	<p>Las casas son más bonitas, mi casa sería más grande y de otro color.</p> <p>Con casas donde quepan 7 personas.</p>
Educación	<p>Se evitará ir tan lejos para estudiar, por eso estarían más cerca los recursos por la universidad cercana.</p> <p>Un colegio.</p> <p>En el futuro los salones van a tener computadoras.</p> <p>El kínder tiene más juegos y pinturas muy bonitas.</p> <p>Más salones en la escuela, una escuela más grande donde vayan 500 estudiantes.</p>
Seguridad	<p>Muchos policías, muchos policías y muchos soldados, se evitarán accidentes, se evitarán choques o accidentes por la carretera segura.</p>
Transporte	<p>Una pipa y un carro.</p> <p>Una carretera nueva y un tren.</p>
Innovación tecnológica	<p>En el futuro los salones van a tener computadoras y los niños ya no van a caminar, si no van a tener mochilas cohete.</p>

Tabla 2. Intervención/ Narrativas sobre el futuro. (algunos ejemplos)

Temas	Narrativa
Medio ambiente	En el futuro queremos que la comunidad siga limpia y que haya muchas plantas. Que la gente use menos bolsas de plástico como antes y que vuelvan a usar canastas o bolsas de ixtle, queremos que haya más árboles y que la gente cuide más el agua, guardando el agua de la lluvia para usarla para lavar, para regar, y darle de tomar a los animales.
Salud	En el Palmar se necesita un hospital para que la gente no tenga que ir tan lejos, en el futuro queremos que haya un hospital grande y que haya una clínica donde la gente se cure como antes, con plantas. Queremos que la gente se alimente mejor y que coma alimentos sanos del campo, también que haga más ejercicio y caminen más.
Educación	La comunidad necesita más espacios para aprender y prepararse, en el futuro imaginamos que se va a utilizar de nuevo la milpa de la escuela para que niñas y niños aprendamos a cosechar, también queremos que haya escuelas o cursos de arte, idiomas y que haya una universidad
Trabajo	En la comunidad queremos que las personas tengan mejores prestaciones y que haya más oportunidades para trabajar en toda la comunidad. Para el futuro imaginamos que haya más empleos para las mujeres y mejores sueldos, nos gustaría que se siga haciendo el trabajo del campo, que haya una cooperativa

Temas	Narrativa
Trabajo	de campesinos y una fábrica de productos del maguey como pulque, agua miel, ixtle, quiote, entre otros. Estos productos se venderían a otros municipios y estados, también nos gustaría que haya proyectos que den trabajo a la comunidad como un Museo del semidesierto, un comedor turístico y atracciones eco turísticas como la tirolesa y paseos en cuatrimotos.
Vivienda	En el futuro imaginamos que las casas serán más grandes para las familias, algunas casas serán de adobe como antes porque así son más frescas. Nos gustaría que las lavadoras, refrigeradores, televisiones y todos los aparatos usaran energía solar y que las casas tuvieran medios para captar el agua de la lluvia y usarla en los quehaceres.
Familia	A las familias de nuestra comunidad les gustaría mejorar la comunicación y tener más tiempo para convivir, en el futuro imaginamos que las familias no sean tan numerosas para que las niñas y los niños sean bien atendidos. También nos gustaría que haya más lugares para convivir y pasear como un parque donde las personas puedan jugar en familia.
Medios de transporte	Para el futuro imaginamos que los carros, los taxis, las combis, las motos y las micros serán cargados con energía del sol, también que se usará gasolina más barata hecha de nopal o maíz, también queremos que se sigan usando las bicicletas, pero que sean más rápidas.

Temas	Narrativa
Medios de comunicación	Para el futuro imaginamos que haya más medios de comunicación que no gasten tanta energía, cambiaríamos cosas como los teléfonos que, en vez de electricidad, se carguen con energía solar, también nos gustaría que haya más compañías de teléfono y que más personas puedan usar el internet gratis en toda la comunidad.

TABLA 3. PROYECCIÓN PERSONAL (algunos ejemplos)

Informante	Diagnóstico	Intervención
S1	Voy a trabajar de doctora.	Quisiera ser doctora y trabajar en el hospital y apoyar a la comunidad, a las personas que estén enfermas.
S2	Estando en la universidad, trabajando en Estados Unidos.	Investigar sobre la cultura de nuestro país, porque me importa como era antes, como quieren que sea después y porque suena muy interesante. Haciendo murales, pegando cartelones, trabajando con un grupo de niños que pasen por la comunidad a preguntar o decirles que pueden venir a preguntar como era antes y como quieren que sea después en el futuro.
S3	Yo estaré trabajando de pediatra.	Doctora, maestra o de las personas que apoyan a todos pero que tengan en una buena causa entre todos, sobre todo a los abuelitos que ya no tienen muchas oportunidades de vida, que ya están en cama y ya no pueden hacer más cosas, brindarles un apoyo y ayudarlos en su salud.
S4	Voy a trabajar en chef.	En la comida de chef o tener un consultorio de lentes para ayudar a los niños de la comunidad.

Informante	Diagnóstico	Intervención
S5	Quiero ser de grande policía y trabajar de actriz.	Doctora, ayudando a los enfermos
S6	Trabajando de doctor.	Doctor para ayudar a las personas con cáncer o con problemas críticos en la comunidad y podría ayudar a las familias.
S7	Estaré trabajando de albañil.	De albañil, construyendo talleres para la comunidad.
S8	Estaré trabajando en las rutas de los Herrera donde hay como una cueva con estalactitas que forman figuras y en San Joaquín.	Ser doctora para ayudar a los enfermos y trabajar en el hospital.
S9	En nada, no me gusta nada.	De carpintero porque me gusta hacer cosas, y en hacer más grande la iglesia.
S10	Me imagino que trabajaré en un restaurante.	De chef, para que la comida lleve menos aceite y que todo sea más saludable.
S11	Voy a estar construyendo computadoras y voy a vivir en Cade.	Soldado, si uno estuviera enfermo o lastimado yo lo ayudaría.
S12	Voy a estar trabajando de fisioterapeuta.	En la milpa para que los niños aprendan a cosechar la milpa y en la universidad porque hay personas que se van muy temprano a estudiar y quiero que haya una universidad aquí.
S13	Trabajando en mi casa y con dos hijos, una niña y un niño.	De doctora para ayudar a salvar personas de la comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cataño Balseiro, Carmen Lucía. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y Sociedad*, (21), 223-245. Retrieved July 12, 2019, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01214172011000200010&lng=en&tlng=es

Pagés, J. (2007): "La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado". AVILA, R. M./LOPEZ, R./FERNÁNDEZ DE LARREA, E. (eds.): *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 205-215

Pagés, J. (2007). La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España. *Revista Didáctica Geográfica* (7), Barcelona, pp. 205-214.

Pagés, J.; Santisteban, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales. *La geografía y la historia. Didáctica de las ciencias sociales* (64) España, pp. 8-18.

Plá, S. (2012) La enseñanza de la historia en México, o la fabricación del "último mexicano" (1993-2011). *Historiografías* (4). UPN, p. 47-61.

Pla, S. (2012) La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia* (84) México, pp. 163-184

Santisteban F., A. (2010) La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados* (14), 34-56. En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf

Scott, C.L. (2015). El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? *Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO*, París. [Documentos de Trabajo ERF, No. 14].

Soliz, F.; Maldonado, A. (2016). *Guía de metodologías comunitarias participativas*. España: Clínica Ambiental.

EL CÓMIC BIOGRÁFICO COMO HERRAMIENTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DE LA ASIGNATURA HISTORIA DEL MUNDO

Aidé Pérez Pérez

RESUMEN

La propuesta presente versa en la experiencia educativa generada gracias a la implementación de la estrategia de grupos colaborativos, a través de círculos de lectura entre alumnos de primero de secundaria de la Ciudad de Puebla, México, en la asignatura de Historia del Mundo, impartida durante el ciclo escolar 2018-2019. De dicha experiencia se reconoce al cómic biográfico como una herramienta básica para el aprendizaje de la Historia, el cual detona la construcción de conocimiento en el estudiante y al mismo tiempo permite la expresión creativa de la concepción de los términos abordados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Segunda Guerra Mundial.

Palabras clave. Lenguaje, Cómic, Apropiación, Historia Universal.

La enseñanza de la Historia Mundial en el nivel básico representa constantemente un reto, debido a la revolución permanente que corresponde a esta época moderna, consecuencia del desarrollo tecnológico y del flujo de información y conocimiento a nivel mundial. A este escenario globalizado se suman los cambios internos y externos que experimenta el pre-adolescente durante esta etapa, definida por el orden físico, fisiológico, intelectual y emocional del mismo. Estas situaciones representan un punto de partida considerable durante la planeación, desarrollo y evaluación didáctica, cuyo objetivo final será brindar

las herramientas necesarias para que el estudiante genere un conocimiento significativo.

Para la exposición del presente tema, partimos de un enfoque constructivista, el cual es definido por Clifton B. Chadwick (1999) como “una construcción propia que se va produciendo como resultado de la interacción de sus disposiciones internas y su medio ambiente y su conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción que hace la persona misma” (p. 465). Así el estudiante toma protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, planteado desde su perspectiva, con miras a la autonomía y el desarrollo de aprendizajes significativos a través de métodos y estrategias que se ocuparán para la propuesta didáctica dentro del aula.

El centro del aprendizaje es el estudiante que, como individuo, trae consigo experiencias previas las cuales son reconocidas como un conjunto de conocimientos del cual parte la construcción de la experiencia de aprendizaje. A partir de esto la subjetividad del estudiante cobra un mayor peso durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que sus conocimientos se integran a la intersubjetividad de un grupo de estudiantes mediados por el docente; dicha intersubjetividad se desencadena como parte de un proceso de interacción entre compañeros o entre alumno-profesor o alumnos-profesor.

Al tomar como punto de inicio lo anterior resulta conveniente reconocer la labor del docente como mediador de la enseñanza-aprendizaje, cuya función central es servir de puente entre el estudiante y las experiencias de aprendizaje relacionadas con su conocimiento previo, las cuales son expuestas en el salón de clases.

Para la presente exposición se tomará en cuenta el caso de apropiación del discurso histórico del periodo que corresponde al desarrollo de la *Segunda Guerra Mundial* (1939-1945), como parte del programa *Historia del Mundo 1* de las alumnas y alumnos de primero de secundaria del Colegio Esparza, ubicado en la ciudad de Puebla.

El objetivo fue lograr que los estudiantes de primer grado de secundaria se apropien del conocimiento de la disciplina histórica, y con ello generar habilidades cognitivas y metacognitivas, reforzadas por un conjunto de valoraciones y actitudes (mente abierta, curiosidad) que se traduzcan en competencia en la comprensión del mundo social y finalmente en acción. Para ello se parte del plan de estudios basado en la Educación Socioemocional que se enfoca en el desarrollo de las emociones que involucra de cinco dimensiones: el autoconocimiento, la autorregulación, la autonomía, la empatía y la colaboración. Lo anterior como parte de la propuesta de enfoque competencial del Nuevo Modelo Educativo expuesto por la Secretaría de Educación Pública (2017) para ciclo escolar 2018-2019.

A continuación se describe la estrategia que sirvió como detonante para la apropiación del discurso histórico de la *Segunda Guerra Mundial* por parte de los alumnos de Primero de Secundaria.

Estrategia

La estrategia implementada fue: *Aprendizaje colaborativo a través de la lectura*, reconociendo en la lectura colectiva una oportunidad para el desarrollo de competencias sociales que incluye el uso de conocimientos previos que forman parte del bagaje cultural del alumno y de los aprendizajes contemplados en el programa, además de la construcción de nuevos conocimientos consecuencia de la interacción grupal, a lo largo de tres meses.

El contenido temático que abordado en dicha estrategia versa en: “Las Grandes Guerras”.

Los aprendizajes esperados establecidos por el programa *Historia 1. Del Mundo. Secundaria. Guía del maestro. Aprender y convivir* (2018) fueron:

- a) Analiza el fascismo y su papel de impulsor de la Segunda Guerra Mundial

b) Analiza las condiciones de vida en los campos de concentración.

c) Reflexiona sobre el proceso de exterminio de millones de seres humanos bajo el nazismo y comprende el significado del término holocausto.

Participantes

La elección de dicha estrategia tiene como antecedente un diagnóstico dado por la docente, dicho diagnóstico surge de la observación participante de tres grupos de primero de secundaria, los cuales contaban con las siguientes características:

1 "A"

Total: 29 alumnos

Actitudes: Curiosidad y persistencia.

Intereses / Motivaciones relacionados con conceptos históricos: Estrategias militares y antecedentes de las guerras mundiales, lectura universal.

Habilidades: Pragmáticos. Organización y extracción de ideas principales.

1 "B"

Total: 30 alumnos

Actitudes: Curiosidad, atención y compromiso.

Intereses / Motivaciones relacionados con conceptos históricos: Estrategias militares y antecedentes de las guerras mundiales, historias de vida.

Habilidades: Creatividad

1 "C"

Total: 32 alumnos

Actitudes: Curiosidad, disposición a actividades lúdicas.

Intereses / Motivaciones relacionados con conceptos históricos: Estrategias militares, lectura de cómics.

Habilidades: Interpersonales y creatividad.

Recursos y actividades:

Los alumnos realizaron previamente una lectura individual durante las vacaciones de diciembre de 2018 de una de las siguientes obras *Maus* (2018) de Art Spiegelman o *El niño con el pijama de rayas* (2007) de John Boyne, lo que permitió previamente la reflexión personal del estudiante. Posteriormente, al regreso del receso de actividades escolares, los alumnos durante cuatro sesiones de la asignatura formaron grupos colaborativos de entre 5 y 6 personas para trabajar círculos de lectura con ambas obras.

Dichas sesiones fueron divididas de la siguiente manera:

25 minutos de reflexión teórica los hechos que desencadenaron Segunda Guerra Mundial (usando organizadores gráficos)

25 minutos de círculo de lectura, en donde la docente fungía como mediadora que ponía en relieve hechos histórico significativos:

a) Descripción de Hitler y su relación histórica con la Segunda Guerra Mundial

b) La participación de la SS y la Gestapo durante la Segunda Guerra Mundial

c) Descripción de campos de concentración

d) Consecuencias de la Segunda Guerra Mundial

Los puntos anteriores fueron como reflexión individual, posteriormente se reunían en grupos colaborativos para compartir ideas y finalmente dichas ideas fueron compartidas en plenaria para llegar a una conclusión grupal.

Para concluir la lectura, los alumnos ocuparon fines de semana para avanzar individualmente la lectura.

Los recursos seleccionados para la realización de las actividades anteriores fueron:

Libro de texto: *Historia 1. Del Mundo. Secundaria. Guía del maestro. Aprender y convivir* (2018) de Julio Herrera Meneses.

Cuaderno, lápices de colores, bolígrafos y lápiz

Obras: *Maus* (2018) de Art Spiegelman es catalogada como una obra referencial en el mundo del cómic, la cual, hasta el momento, ha sido la única historieta en recibir el Premio Pulitzer (1992) gracias al fenómeno mediático que representa pues, a través de su discurso, aborda de una forma magistral un hecho significativo en la historia de la humanidad: el Holocausto.

Dentro de esta obra biográfica los personajes son representados por animales antropomórficos; por un lado tendremos la figura de los alemanes nazis descritos visualmente como gatos fuertes y rudos, y por otro lado, tenemos a los ratones, que hacen alusión a los judíos que se encontraban acorralados por sus perseguidores, lo cual da pauta a la famosa alegoría del gato y el ratón, así Spiegelman logra reflejar el sentir general de la masacre judía, y a su vez utiliza distintos signos que acompañan a su discurso revistiéndolo de verosimilitud y solidez narrativa.

El *niño con el pijama de rayas* (2007) de John Boyne es una novela que relata las vivencias de Bruno, un niño de 9 años, que se ve en la necesidad de mudarse de casa debido al nuevo trabajo que tiene su padre como oficial de la SS. Las situaciones históricas que enmarca la obra se encuentran de manera implícita, ya que la novela se presenta a través de los ojos de Bruno, quien a su corta edad no es capaz de dimensionar la situación, política, histórica y social de su contexto, sin embargo el lector, con el conocimiento previo le resulta evidente identificar el momento histórico en el que se narra la obra.

RESULTADOS

Los alumnos realizaron ejercicios reflexivos acerca de las actividades anteriores, dichas reflexiones fueron presentadas en sus cuadernos, en donde la mayoría de los textos mostraban juicios de valoración sobre la Segunda Guerra Mundial, dicho juicios eran abordados desde las consecuencias históricas, del cual se desprendían la emociones evocadas por la historia de vida presentada en *Maus* (2018) y la empatía que generaba el alumno con el relato de Bruno en *El niño con el pijama de rayas* (2007).

En los textos de los alumnos se presenta el uso de vocabulario relacionado con el periodo histórico abordado en las obras anteriormente descritas, lo cual supone una apropiación conceptual, por parte del estudiante, de términos como "racismo", "exterminio", "Gestapo", "Campo de concentración", "Führer", principalmente.

También cabe resaltar que hubo situaciones interacción social entre alumnos que no fueron planeadas como parte de la estrategia, tal es el caso de préstamo o intercambio de libros entre estudiantes ya que *Maus* (2018) generó una gran expectativa entre los estudiantes que no habían optado por la lectura del cómic.

Asimismo, se dio el caso de un alumno que al entrar en contacto con el cómic realizó una ilustración de la Guerra Fría utilizando

el recurso gráfico del antropomorfismo, tal como sucedió con los gatos y los ratones ilustrados en la obra de Art Spiegelman. Ya lo menciona Díaz Barriga y Hernández Rojas las “ilustraciones facilitan la codificación visual de la información” (1997, p. 11)

CONCLUSIÓN

Con la estrategia anterior se permitió que el alumno se apropiara de los hechos históricos y los transformara en una narrativa propia, propuesta derivada de la interacción discursiva que ofrece el cómic y las historias dirigidas al público joven, cuyo lenguaje resulta familiar y significativo para el estudiante, ya que reconoce en este discurso una forma distinta de representar la Historia, logrando empatía con los personajes de *Maus* (2018) y *El niño con el pijama de rayas* (2007) al reconocer las emociones del “otro”, con especial atención a los grupos vulnerables y lo que permitió despertar en los alumnos curiosidad en los hechos históricos que desataron el conflicto de la Segunda Guerra Mundial.

Lo anterior reconoce la apropiación en tres dimensiones: conocimientos, habilidades, que aterrizan en valores que se convierten en acciones.

Por otro lado, también es importante resaltar que el cómic biográfico se convirtió en una herramienta básica para comprender el inicio, desarrollo y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, por lo tanto resulta una herramienta detonadora de la apropiación histórica y una fuente histórica primaria válida y viable como recurso didáctico dentro del aula.

Ahora bien, la discusión que se pretende generar a partir de la estrategia *Aprendizaje colaborativo a través de la lectura* va en miras de reconocer la importancia del establecimiento de criterios o parámetros que justifiquen las herramientas que el docente utiliza durante la aplicación de la estrategia y, posteriormente, se dé seguimiento al proceso de integración de los nuevos conceptos, tomando en cuenta que la expresión del alumno puede ser tanto

de manera verbal como icónica, en el caso de recurrir al cómic, lo que permite centrar los esfuerzos en la comprensión del concepto más que en su memorización a través de un discurso más cercano al estudiante, ya que crea redes de relaciones que afianzan el conocimiento generado. En este caso, se presenta también la relevancia de herramientas como el cómic biográfico y la lectura dirigida a jóvenes para la enseñanza de procesos históricos.

Es cierto que se ha recomendado continuamente el uso de distintos materiales didácticos que fungan como herramientas (tal es el caso de películas, pinturas, música, cómic, etc.) que diversifican la aplicación estratégica del docente, sin embargo, es importante reconocer y establecer parámetros en la selección de estas herramientas con el fin de generar cuestionamientos e impresiones personales en los alumnos que se traduzcan en la reflexión, integración y reformulación de nuevos conceptos con relación a conceptos previos que el estudiante traiga consigo, sean estos de índole histórico o no. Todo ello con el fin de alcanzar las metas establecidas en el aprendizaje esperado.

En este caso, la reflexión que se presenta con un material de la envergadura de *El niño con el pijama de rayas* (2007) facilita:

-La comprensión de las consecuencias de un hecho tan complejo como una guerra, gracias al lenguaje sencillo y cercano con el que trabaja el autor.

- También, es necesario exponer la construcción de los personajes que presenta la historia, ya que generan cierta simpatía para el lector, lo que resuelve el tema de generar interés por la lectura, pues se reconoce a México como un país de pocos lectores. Tal como lo revelan las cifras que presenta el *Módulo sobre Lectura* (Molec), cuyo promedio anual de lectura de libros es de 3.8 por persona. (González, H., 2019)

Por otro lado, el cómic *Maus* (2018) como herramienta de la estrategia de *aprendizaje colaborativo dentro del aula* responde

a las siguientes características que lo hacen un medio idóneo para la enseñanza de la historia, cuya implementación se adecua a las necesidades de los grupos de alumnos como los que se registraron en el apartado de los participantes, puesto que el cómic:

- Se trata de la biografía de un sobreviviente judío de la Segunda Guerra Mundial, por lo tanto es un testimonio que se reconoce como una fuente primaria de la historia, lo cual no solo distingue al cómic como una herramienta de la intervención didáctica, sino que establece una relación directa entre el estudiante y el análisis de las fuentes primarias de la Historia que bien podría corresponder a un contexto de su cotidianidad.

- Utiliza un lenguaje particular (código icónico y lingüístico) y la reinterpretación artística de Art Spiegelman, como autor del mismo, explora y propone nuevas formas de interpretación histórica a través de un testimonio, (sensibilización, apropiación histórica y aplicación conceptual) con lo que facilita la conceptualización de lo que se entiende por diferencia racial y las consecuencias de la intolerancia de cierto grupo social hacia otros, lo que también hizo más sencillo la explicación de las consecuencias gravísimas en cuanto al maltrato y las pérdidas humanas durante la guerra sin tener la necesidad de recurrir a imágenes o representaciones crueles de los estragos que dejan este tipo de conflicto.

- La crítica ha valorado positivamente el cómic (es reconocido como la única historieta en ganar el Premio Pulitzer), lo cual lo coloca como una excelente oportunidad de acercar al arte al estudiante, lo que favorece su bagaje cultural.

Ahora bien, al no establecer parámetros que justifiquen claramente la selección de las herramientas y fuentes primarias de la enseñanza de la Historia, se perpetuará la transmisión de conocimiento (tal como sucede en la mayor parte de las clases impartidas por el docente, que se centra en salvaguardar el proceso de emisión y

recepción de información para su memorización) lo que dificultará el alcance de los objetivos previamente señalados por parte de la estrategia.

Por otro lado, resulta importante dar seguimiento al proceso de apropiación de la lectura global del cómic *Maus* (2018), e invitar a los alumnos, una vez integrados los nuevos conceptos históricos, compartan la experiencia histórica surgida en el ejercicio, pues no basta con identificar un cómic histórico como tal, sino reconocer su posible impacto en los estudiantes y la forma en que esta herramienta ayudará a cumplir los objetivos propuestos en la asignatura. En el caso de la aplicación de la estrategia de intervención didáctica ya mencionará líneas arriba, surgió del resultado de una observación participante de los alumnos de primero de Secundaria del Colegio Esparza, de la Ciudad de Puebla.

Una situación más a resolver es la actualización continua de quienes están involucrados en la enseñanza de la asignatura, sean estos profesores, editores de libros, directivos y padres de familia, quienes al tener un punto de encuentro en el estudiante, todo ello como el fin de realmente situar al alumno o alumna en su contexto, como punto de partida, en el entendido de que este contexto es consecuencia de una serie de acontecimientos previos que involucran aspectos económicos, políticos y sociales. Sin embargo esta idea ya parte de las voluntades individuales de los agentes que convergen en la enseñanza histórica.

Finalmente, se concluye que la labor del docente como mediador no se debe ocupar solamente en contar la historia como una serie de registros o hechos concatenados, sino que se debe centrar en el reconocimiento de los estudiantes como seres individuales que analizan y reflexionan el quehacer histórico desde sus intereses, inquietudes y conocimientos previos.

REFERENCIAS

Boyne, J. (2007) *El niño con el pijama de rayas*. Madrid, España: Salamandra

Chadwick, C. (1999) La psicología del aprendizaje desde el enfoque constructivista. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 463-475.

Díaz, F. y Hernández, R. (1997) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. Ciudad de México, México: McGRAW- Hill

612

González, H. (2019, 3 de abril) ¿Cómo hacer de México un país de lectores? *Nexos*. Recuperado de <https://cultura.nexos.com.mx/?p=18020&fbclid=IwAR3yyu35wE-Xp3NidbNmuDMuc3PIO9zDY7inzx7qqOkF3J28-CZUPhOUP7c>

Herrera, J. (2018) *Historia 1. Del Mundo. Secundaria. Guía del maestro. Aprender y convivir*. Ciudad de México, México: Norma Editorial

SEP (2017) *Aprendizajes clave para la educación integral*. Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública

Spiegelman, A. (2018) *Maus*. México: Penguin Random House

APRENDIENDO HISTORIA FUERA DEL AULA. LAS PLAZAS Y JARDINES PÚBLICOS DEL CENTRO HISTÓRICO DE LA CDMX COMO FUENTE INAGOTABLE DE ENSEÑANZA

María Elena Valadez Aguilar y Mariel Alejandra Robles Valadez

RESUMEN

La presente investigación forma parte de un trabajo más amplio acerca de la dicotomía entre la importancia histórica y cultural de las plazas y jardines públicos en el Centro Histórico de la CDMX como patrimonio de nuestra memoria histórica, y el olvido perenne al que se han visto sujetas hace décadas, llegando a desaparecer algunas; su estudio abarca desde los primeros años de la época novohispana hasta nuestros días, y de cómo se puede vincular su estudio con la enseñanza de la historia de México.

¿Por qué específicamente del Centro histórico de la ciudad de México? Porque es un espacio vivo que nos identifica no solo a los que nacimos aquí, sino a todos los mexicanos; cualquier ciudadano de nuestro país, cuando viene a esta gran urbe generalmente busca conocer, caminar y disfrutar de este lugar que es de todos, donde se refleja la historia de los mexicanos desde tiempos remotos hasta la actualidad. Y no me refiero solamente a las cuestiones materiales de infraestructura como edificios laicos y religiosos, casas, plazas, jardines, caminos, puentes, esculturas, sino a la población, de cómo incidieron en sus hábitos, costumbres, creencias, relaciones sociales, económicas y culturales. Estos espacios llevan implícito un gran acervo histórico que nos identifica y nos lleva a mantener una memoria histórica viva.

Luego entonces, ¿por qué no utilizar estos espacios públicos como una auténtica aula al aire libre, abierta, para la enseñanza de la historia?

Palabras clave: Plazas, historia, enseñanza, memoria y conciencia histórica.

Aprendiendo historia fuera del aula. Las plazas y jardines públicos del Centro Histórico de la CDMX como fuente inagotable de enseñanza.

Si nos preguntamos cual es el sentido que tiene la historia y su vínculo indisoluble con los hombres, diremos entonces que es formar un autoconocimiento de manera individual que lo lleve a tener una conciencia histórica dentro de la sociedad en la que vive. Lo anterior no solo se logra enseñando historia en las aulas, leyendo, estudiando, analizando los procesos históricos; la investigación y enseñanza histórica en las últimas décadas es mucho más amplia y heterodoxa, es decir, otorga importancia a otros elementos de transmisión del conocimiento histórico más allá del espacio áulico, con material bibliográfico o hemerográfico, tal es el caso de los museos, monumentos, plazas y plazuelas, jardines, medios de comunicación, cinematografía, fotografías, redes sociales, etcétera.

Por otro lado, la historia que se escribe no es más que una de las modalidades de la relación que las sociedades mantienen con su pasado, ya sea de manera colectiva o individual, es decir, el encuentro del hombre con su historia identificando sus características propias, únicas y las que comparte con otros: genéricas, comunitarias y humanas. ¿Cómo mantenemos esta relación indisoluble entre pasado y presente? Es evidente que será con el estudio y análisis de la historia, de ahí que es trabajo de los historiadores rescatar y vincular la memoria individual (experiencias vividas) con la memoria colectiva (identidades de los grupos), pues existe un pasado común preservado por instituciones, tradiciones, lugares y espacios, símbolos y creencias, donde la identidad y la memoria “son codependientes y se mantienen vivas gracias a narrativas que se transmiten por diversos medios más allá del aprendizaje escolar.” (Cataño, 2011, p. 227).

Si definimos la memoria con base en lo que dice la RAE (Real Academia Española), entonces diremos que es la “facultad psíquica

por medio de la cual se retiene y recuerda el pasado”. Por lo tanto, es la capacidad cognitiva que tiene el hombre para registrar, conservar y recordar diferentes imágenes, acontecimientos, hechos o sentimientos que tienen que ver con el pasado; cuando le damos una connotación social se transforma en memoria histórica, algunos investigadores la denominan memoria colectiva (González M, 2008, p. 56-62).

Profundizando un poco y para dejar clara esta idea, el propósito principal que tiene la memoria histórica, es el de mantener una relación entre el pasado y el presente, siendo ese pasado el punto medular de la historia y la producción historiográfica; aunque a veces, esa relación se transforma según el contexto, el lugar y los factores que inciden sobre ella, abriendo la posibilidad a nuevas reinterpretaciones y categorías conceptuales que aportan y enriquecen las discusiones teóricas de nuestra disciplina.

“... la materia prima de la historia. Sea ésta mental, oral o escrita, es la fuente viva de donde los historiadores partimos. [...] Más aún: la disciplina de la historia alimenta la memoria, la alienta y así se introduce en el proceso dialéctico de recordar y olvidar experiencias vividas por individuos y sociedades. Y es ahí, precisamente, en donde deben encontrarse siempre los historiadores, para rendir cuentas de esas memorias y de esos olvidos, con objeto de transformarlos en algo tangible, que pueda conceptualizarse y conocerse. De lo que se trata es de descubrir un justo término medio, para impedir que se privilegie la memoria en exceso y nos hundamos en el indomable flujo del tiempo (Meyer, 2000, p. 79).

En este sentido, tal y como lo describió Eugenia Meyer, la memoria tiene un carácter selectivo, puesto que es imposible restablecer totalmente el pasado; con esto nos referimos a que algunos acontecimientos serán recordados y otros olvidados, no hay memoria sin selección, y esta selección obedece a un criterio que se vincula con la utilización que se hace del pasado recordado por los individuos, además del contexto cultural del individuo. Cabe

señalar que la memoria contribuye directamente a la formación de una conciencia histórica, ya que su trabajo forja el uso público de la memoria:

...la conciencia histórica es una sofisticación de la memoria histórica, cuya especificidad proviene de la perspectiva temporal, en la que el pasado se relaciona con el presente y con el futuro, de forma compleja y elaborada, permitiendo que un procedimiento mental cree significado para la experiencia del tiempo, mediante la interpretación del pasado, con el fin de entender el presente y sentar expectativas para el futuro. (Cataño, 2011, p. 230).

Es decir, la conciencia histórica se consigue o se trabaja a través del análisis de esta capacidad de recordar y estudiar lo vivido en tiempos pasados, otorgándole un significado social, cultural, económico, político diferente, de acuerdo al tiempo presente. En otras palabras es una relación dialógica entre pasado y presente, sin ser necesariamente un proceso cronológico progresivo, sino cambiante y mutable, teniendo como resultado un conjunto de nociones sobre sí mismo y el mundo en que se desenvuelve y lo condiciona, es decir, su actitud social.

¿Podemos decir entonces que es lo mismo memoria histórica que memoria colectiva? Algunos estudiosos consideran estos dos términos como sinónimos, y hay algunos que matizan dichos conceptos (Mendoza, 2008, p. 158). La diferencia principal para estos últimos es que la memoria colectiva es más vivencial, oral, selectiva de acuerdo a sus intereses, criterios y expectativas y por lo tanto, diríamos que es la que nos identifica más con algo; mientras la memoria histórica es, digamos, mas académica, analítica, razonada.

En ese sentido, leer, conocer, caminar e investigar acerca de la historia de nuestra ciudad es verdaderamente sorprendente, lo

digo por la enorme riqueza histórica, cultural y de vida cotidiana que esconden sus numerosos templos y conventos, calles y edificios, plazas y jardines, que se traducen en un patrimonio cultural inmenso, vivo, pues siempre nos vamos a encontrar o reencontrar no solo con historias, tradiciones, leyendas sino con representaciones de vida y narraciones de lugares que ni siquiera imaginamos, espacios nuevos, muchas de las veces poco conocidos y por lo tanto, poco valorados. Es por ello que podemos aprovechar lo que pedagógicamente nos ofrecen estos lugares como un medio de enseñanza al aire libre, de las diferentes épocas, hechos y acontecimientos de nuestra historia, abordada desde diferentes metodologías, porque en cada una de las plazas y jardines está implícita la historia en todas sus modalidades: económica, política, social, ideológica, religiosa y por supuesto cultural.

Hagamos un poco de historia acerca de estos espacios.

Después de la Conquista, en 1560 se destinaron lugares públicos para la creación de plazuelas, alamedas, rinconadas y jardines con la intención de incrementar las áreas verdes donde los vecinos se encontraban, se abastecían de agua, compraban, festejaban, vendían, intercambiaban y se divertían, pero sobre todo se crearon para dar forma de ciudad europea a la recién fundada Nueva España.

Un claro ejemplo de lo anterior son las crónicas que nos refieren que durante la época del virreinato estos lugares se encontraban la mayoría de las veces, en condiciones poco salubres, al menos antes del gobierno del segundo Conde de Revilla Gigedo⁴ a finales del siglo XVIII, las calles y plazas de la ciudad presentaban “un aspecto asqueroso y poco culto”.

... incluso servían de mercados públicos, de ordeñas de vacas, de chiqueros de cerdos y aun de rastros para hacer la matanza de carneros y reses que consumía diariamente la ciudad. Hubo

4 Nota: Juan Vicente de Güemez Pacheco y Padilla, segundo Conde de Revilla Gigedo. Gobernó la Nueva España del 17 de octubre de 1789 al 11 de julio de 1794, y según la opinión de varios historiadores, fueron los mejores años del virreinato.

corridas de toros y juegos de cañas, alegres mascaradas, carreras de caballos que corrían, los que tomaban parte en ellas, desde la Plaza de Tlatelolco hasta la Plaza Mayor...” y también “En las plazas, celebraba pomposos autos de fe el Santo Oficio y después de ellos... se hacían las juras solemnes de los monarcas...(González y Obregón, 2004, p. 58 y 78).

Imagen que se repite en muchas de las calles de nuestro centro histórico, como está documentado en las plazas de San Lucas o de la Conchita.

Es interesante saber que para el último tercio del siglo XIX, el ayuntamiento se preocupó por embellecer y mantener estos lugares públicos designando primero una comisión de Parques y Obras Públicas, por medio de la compra e instalación de mobiliario adecuado como bancas, faroles y mulas para riego, uniformes para los celadores etcétera; además de sembrar plantas y árboles en dichos lugares nombrando una comisión de tres peritos en botánica, incluso el Ministro de Hacienda José Ives Limantour solicita a un jardinero horticultor a la Escuela de Horticultura de la ciudad de Gante en Bélgica, donde preparaban especialistas en esos menesteres, para el servicio del Ayuntamiento (AHCM. Ayuntamiento, Paseos y Jardines, vol. 3592, exp. 522) Revisando los documentos en el AHCM, encontramos de manera recurrente los informes que presentaba la comisión de parques al Gobernador del Distrito Federal, acerca del estado en el que se encontraban los espacios referidos.

Como se dijo anteriormente, desde su origen las plazuelas y jardines fueron espacios pensados para la comunidad. Son lugares que todos podemos usar sin ningún tipo de distinción o restricción, es donde podemos hacer infinidad de actividades, como caminar, jugar, platicar, descansar, comer, correr y ¿por qué no? recuperar la memoria histórica de una ciudad o barrio. Son lugares abiertos, ubicados en lugares específicos de convivencia social entre la población y que irremediamente nos muestran la historia, lo que

va a derivar en la pertenencia, identidad y arraigo que sentimos de nuestra ciudad.

Es importante decir que al investigar la historia de las plazas, se menciona las modificaciones sistemáticas que han sufrido a través del tiempo, y eso es natural pues una ciudad es un ente vivo, y más aún si consideramos la extensión y población de nuestra metrópoli. Sin embargo, dos han sido significativas, por lo que es conveniente mencionarlas.

La primera de las grandes modificaciones que sufrieron estos espacios (entendemos que todo el espacio urbano, pero este trabajo se centra en las plazas y jardines públicos), es cuando se lleva a cabo la desamortización de los bienes de la iglesia a partir de 1856⁵, como resultado de las Leyes de Reforma propuesta durante el gobierno de Benito Juárez García, lo que llevó a la sociedad de ese tiempo a ampliar sus manifestaciones públicas, iniciando un largo proceso de laicización, el cual trajo consigo que el Estado se apropiara de estos espacios públicos, los cuales, se encontraban en manos de la iglesia.

La segunda irrupción en estos espacios fue en la década de los años treinta del siglo XX. Terminada la vorágine de la Revolución, los gobiernos posrevolucionarios en su afán de “modernizar” a la ciudad arrasaron edificios y construcciones que ahora solo las podemos admirar a través de una imagen de archivo. Es así que en el año 1934 el Instituto Nacional de Antropología e Historia, sin tener una delimitación específica catalogó 768 monumentos, de los cuales ¡422 fueron demolidos en ese mismo año!

Cuarenta años más tarde, como consecuencia del hallazgo de la Coyolxauqui (1979), el presidente en turno José López Portillo expide un Decreto en el Diario Oficial el 11 de abril de 1980, donde se declara *Zona de Monumentos Históricas* al centro histórico de la Ciudad de México, en el cual se definirán los límites de esta zona que comprende 668 manzanas abarcando 9.1 km. Además de

5 Ley Lerdo emitida el 25 de junio de 1856, la cual prohibía a todas las corporaciones eclesiásticas poseer bienes inmuebles.

dividir el área en dos perímetros: el "A" que encierra a la zona que comprendió a la ciudad prehispánica y su ampliación virreinal hasta 1821 (mide aproximadamente 3 km siendo la parte más antigua); y el perímetro "B" que resguarda las ampliaciones de la ciudad hasta finales del siglo XIX (mide aproximadamente 7 km). En 1987 el Comité del Patrimonio Mundial de la UNESCO inscribe al centro histórico de la Ciudad de México en la lista de Patrimonio Mundial, tomando en cuenta, su traza urbana, antigüedad, arquitectura de diferentes épocas, así como sus plazas públicas.

¿Por qué elegimos las plazas y jardines del Centro histórico de la ciudad de México?

Iniciemos con la definición de *Centro Histórico*. Según la Carta de Quito: "...Centros Históricos son todos aquellos asentamientos humanos vivos, fuertemente condicionados por una estructura física proveniente del pasado, reconocibles como representativos de la evolución de un pueblo. Los Centros Históricos, por si mismos y por el acervo monumental que contienen, representan no solamente un incuestionable valor cultural sino también económico y social... [y] no solo son patrimonio cultural de la humanidad sino que pertenecen en forma particular a todos aquellos sectores sociales que los habitan."

<http://informesdelaconstruccion.revistas.csic.es/index.php/informesdelaconstruccion/article/viewFile/1473/1639>. (Consultado el 23 de diciembre de 2019).

Como se dijo en el párrafo anterior, el Centro Histórico es un espacio vivo que nos identifica a todos los mexicanos. Cualquier ciudadano de nuestro país, cuando viene a esta gran urbe, generalmente busca conocer, comprar, caminar por este lugar que es de todos, donde se refleja la historia de los mexicanos desde tiempos remotos hasta la actualidad. Y no me refiero solamente a las cuestiones materiales de infraestructura como edificios, casas, plazas, jardines, caminos, puentes, esculturas, sino a la población, los hábitos, las costumbres, creencias, relaciones sociales, económicas y culturales que de algún modo nos identifican.

Recorrer sus calles, plazas, callejones y jardines no solo nos remite con el pasado, nos confronta con los problemas del presente. Estos lugares llevan implícito un gran acervo histórico que nos identifica no solo a los capitalinos, manteniendo una memoria histórica viva que nos ayuda a entender lo que fuimos y lo que somos...

A continuación solo mencionaremos un ejemplo de las 60 plazas que conforman el total de la investigación, cabe mencionar que no fue fácil la elección, pues cada una de ellas goza no solo de un atractivo visual, sino mantienen una gran carga histórica a pesar de todo y de todos. La elegida fue la plaza de San Fernando con la cual se puede explicar el devenir histórico no solo de la ciudad, sino de nuestro país.

1. Plaza de San Fernando o Jardín Vicente Guerrero.

Ubicación: Situada en la colonia Guerrero, entre avenida Guerrero y avenida Hidalgo.

La de San Fernando es una de las plazas con una gran riqueza histórica, y que es citada frecuentemente nada menos que por Frances Erskine Inglis conocida como Madame Calderón de la Barca debido a la cercanía que tenía con su casa: "...frente a la iglesia de San Fernando se ha improvisado un mercado donde llegan numerosos indios del campo para vender sus frutas y legumbres" (Calderón de la Barca, 2006, p. 207). Es una amplia y bella plaza que toma el nombre de la iglesia de San Fernando, fundado en 1730 por ocho misioneros franciscanos llegados de la ciudad de Querétaro donde fueron formados en el destacado Colegio de Propaganda Fide en América: "se le puso el nombre en honor al rey Fernando VI. Allí se formaron misioneros insignes entre los que sobresalen Junípero Serra y Francisco Palou, civilizadores del país y fundadores de las misiones californianas." (González Gamio, 2013, p. 208), quienes deseaban construir en un inicio, una iglesia y un hospicio, pero tres años después les conceden la autorización para que el hospicio se convierta en un Colegio de Propaganda Fide, abriéndose las cátedras de teología y filosofía.

Su fachada es de estilo barroco florido característico de fines del siglo XVIII, está dividida en tres cuerpos; el primero con columnas de estrías ondulantes y entre ellas dos nichos; el segundo cuerpo con columnas estípites, también con dos nichos en medio; y en el tercer cuerpo destaca un óculo octagonal. Dentro de la iglesia, resaltan dos obras maestras de la ebanistería: el púlpito de 1778 que aún existe, ejemplo excelso del barroco; las puertas de la sacristía en cedro rojo y la hermosa sillería del coro, hecha de cedro con incrustaciones de palo de rosa, fue enviada intacta a la Colegiata de Guadalupe. Frente a la fachada existía un atrio de grandes dimensiones y numerosos árboles, lo embellecía además una barda de arcos invertidos.

La iglesia se tuvo que cerrar al culto tras el sismo del junio de 1858 y sufrir enormes daños (quizá fue una premonición). Dos años después, en 1860, después de aplicarse las leyes del gobierno de Juárez, sobre la supresión de órdenes religiosas masculinas y excomunión, y la de ocupación de bienes eclesiásticos, los fernandinos fueron expulsados de su domicilio (Rivera Cambas, 1974, p. 376-377), iniciando así el desmantelamiento de la iglesia y fraccionamiento del convento. Por órdenes del presidente Juárez, la iglesia de San Fernando sería sede de la Escuela de Artillería y Caballería, lo que más tarde sería el Heroico Colegio Militar. La iglesia regresaría a manos de los franciscanos a finales del siglo XIX. Cuenta la leyenda que uno de los frailes franciscanos que habitaron el convento quien era de excepcional belleza física, fue tan asediado por las mujeres, que quemó su rostro con un fierro candente (Guía de la Ciudad de México, 1970, p. 144).

Actualmente (2019) está cerrada la iglesia como consecuencia del sismo del 19 de septiembre de 2017; lo que sigue abierto para disfrute de la gente es el bellísimo panteón que se encuentra a un lado de la iglesia: "Uno de los sitios más interesantes del convento de fernandinos fue el panteón, cuya magnificencia ha conservado hasta nuestros días... allí están los sepulcros de nuestros más célebres políticos..." (Rivera Cambas, 1974, p. 376) decimonónicos. En 1832 el síndico del Colegio de San Fernando es el impulsor

de construir un panteón privado en una parte de la huerta "... se comenzó a construir en el año 1832, a expensas del Sr Dn. Ignacio Cortina Chávez, síndico del convento. (AHCM, Ayuntamiento, Policía Salubridad, cementerios, entierros, vol 3673, exp. 49). Se puede decir que su estilo es neoclásico, de lo que más llama la atención son sus galerías sostenidas por columnas toscanas de cantera. Al principio fue concebido para el uso exclusivo de la orden y benefactores de su comunidad, más tarde fue requerido por las familias renombradas de la ciudad, finalmente se eligió para enterrar personalidades del mundo político, intelectual y social del país. El último entierro fue el del presidente Benito Juárez el 23 de julio de 1872.

A media cuadra de la Plaza de San Fernando nos encontramos los edificios del Centro Escolar "Dr Belisario Domínguez" (su nombre original fue Centro Cultural) y la Biblioteca Pública *Miguel de Cervantes Saavedra* construidos en 1923 como respuesta al nacionalismo arquitectónico, pero sobre todo a las ideas educadoras de la posrevolución. Ambas edificaciones formaron parte de un ambicioso proyecto de Vasconcelos, ya que la escuela tendría capacidad para 1000 alumnos, 18 salones, gimnasio, alberca y estadio; el día de su inauguración Vasconcelos mencionó: "... de estilo alegre la ornamentación, con exterior de ajaracas, en lugar del típico tono sombrío del tezontle, queremos que los niños disfruten de un ambiente claro" y "en los corredores pueden ya verse cuentos de Las Mil y una noches, pintados por artistas de Bellas Artes" (Todo un símbolo: la escuela Belisario Domínguez, 18 www.revistas.unam.mx/index.php/cronicas/article), entre los pintores que participaron están Carlos Mérida y Emilio Amero. En la década de los años cincuenta, los murales fueron sustituidos por otros que pintaron estudiantes de la Esmeralda. En cuanto a la biblioteca, ésta tendría una capacidad para atender más de 300 lectores. Su fachada se basa en el orden salomónico de Arrieta y en la parte superior nos encontramos un nicho con la efigie de Cervantes, cabe mencionar que está recién remodelada.

Referente a la plaza, algunos dicen que tiene un aspecto o traza típicamente decimonónica y tienen razón, pues es el viejo atrio

convertido en jardín a partir de 1862. Como algunas de las plazas importantes de la ciudad, la de San Fernando es de las que fueron mejoradas o intervenidas con motivo de la Olimpiada Cultural de 1968 paralela a los Juegos Olímpicos. Entre las modificaciones y mejoras se encuentran: Se cerró la calle Orozco y Berra que pasaba frente a la iglesia de San Fernando ampliando de esta manera la plaza pública; sobre la avenida Hidalgo se construyó un pórtico o columnata equiparando a las que se encuentran en el panteón, simulando dar la bienvenida al lugar y se rediseñaron las áreas verdes, agregando bancas de tipo antiguo.

Actualmente cuenta con espacios arbolados perfectamente definidos divididos con una fuente de estructura lineal que no siempre funciona, pero cuando lo hace le da vida al lugar. En el centro nos encontramos con la excelente estatua del general Vicente Guerrero hecha en bronce en 1867 por el director de escultura en la Academia de San Carlos, Miguel Noreña⁶ siendo la primera estatua mexicana que se colocó en una plaza pública. Fue colocada el 1° de enero de 1870.

Pero como el tema de la presente investigación es, *Aprendiendo historia fuera del aula. Las plazas y jardines públicos del Centro Histórico de la CDMX como fuente inagotable de enseñanza* diremos que la plaza de San Fernando al igual que muchas otras, es una fuente infinita de conocimiento histórico, ya que se pueden apreciar todas las épocas históricas mencionadas en el currículo de Historia de México en educación Secundaria y educación Media, es decir, desde la época prehispánica hasta nuestros días, ya que dicha plaza se encuentra situada en el barrio de Cuepopan, uno de los cuatro barrios que conformaba la antigua ciudad de Tenochtitlan antes de la llegada de los españoles y que se convertiría en un barrio de indios. El virreinato y la importancia de la iglesia en la vida de la Nueva España, la hallamos reflejada en el templo de San Fernando y la rica historia de su fundación que lo acompaña, con la orden de los franciscanos (primera orden que llega a estas tierras) y el trabajo de enseñanza del Colegio de Propaganda Fide.

La efervescencia y cambios políticos, económicos y culturales de la Reforma y la aplicación de sus leyes las podemos no solo estudiar en las fuentes, sino comprobar en lo físico, observando que la iglesia de San Fernando no tiene atrio, pues éste se convirtió en plaza después de la aplicación de la supresión de órdenes religiosas masculinas y excomunión, y la de ocupación de bienes eclesiásticos, modificando dicho espacio a manera de plaza pública. La plaza cuenta todavía en la actualidad con un cementerio que fuera construido por los frailes del convento para uso particular. En el porfiriato voltean a ver ese lugar para edificar el Panteón Nacional y la Rotonda de Hombres Ilustres, proyecto que queda sin realizar.

Así mismo, la época de la posrevolución y su empeño por educar a la población se ve reflejado con la Escuela tipo, *Centro Escolar Belisario Domínguez* (que a la fecha funciona como Escuela Primaria de Jornada Ampliada) y la Biblioteca Miguel de Cervantes Saavedra, instituciones que trabajarían de la mano a favor de los jóvenes alumnos. La historia actual es más que elocuente y se nota al visitar los lugares que conforman la histórica plaza de San Fernando: una iglesia cerrada y abandonada desde el 17 de septiembre de 2019 como consecuencia del temblor que azotara a la ciudad en esa fecha; una plaza sucia, maloliente, con un índice de delincuencia importante; el magnífico Panteón de San Fernando otrora ejemplo claro de los camposantos construidos en el siglo XIX, hoy con maleza crecida y descuido en general. Y como añadidura, incluso se puede enseñar no solo historia política, social, sino artística... y lo mejor, se aprende in situ.

Para concluir este interesante y nunca bien ponderado tema que atañe a todos los ciudadanos, otorgaremos un voto de certeza a los historiadores y escritores que dicen que los lugares conservan su memoria histórica, esto es, siguen dedicándose a la misma actividad desde hace centurias de años, obviamente con la debida distancia de tiempo y espacio y lo que eso significa. Tal es el caso de las

⁶ Nota: Esto dio motivo para que a la colonia que se construyera en los terrenos del antiguo Colegio de San Francisco se le pusiera el nombre de Guerrero.

plazas que hasta el día de hoy siguen dedicándose al comercio, como las plazas de la Alhóndiga, la de la Aguilita o Juan José Bas y la plaza de San Lucas, actividad que se vive en esos lugares desde la fundación de las mismas.

Se puede decir que conservar la memoria histórica de un lugar, una región o una ciudad a través de sus monumentos, edificios, construcciones, plazas y jardines es verdaderamente difícil, ya que depende del gobierno y la política cultural en turno, eso sin contar los innumerables factores que intervienen, tanto económicos, sociales, ideológicos y por supuesto políticos, soslayando un aspecto esencial: la historia y cultura misma de la ciudad. En ese sentido, los parques y jardines son un espejo, donde apreciamos no solo a nuestra colectividad, son testigos mudos de nuestro pasado y presente y por lo tanto, son el reflejo de nosotros mismos.

REFERENCIAS

- Blanco, A. (2002). *La Plaza Mexicana, escenario de la vida pública y espacio para la ciudad*, México, UNAM.
- Calderón de la Barca, M. (2006). *La vida en México durante una residencia de dos años en ese país*, México, Porrúa.
- Cataño, C. (2011). "Jörn Rüsen y la conciencia histórica", en: *Historia y Sociedad*, No. 21, pp. 223-245.
- González, P. (2008). "Memoria, historia reciente y escuela. Notas sobre el caso argentino", en *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e historia*, vol. 15 no. 55, 56-62.
- González, Á. (2013). *Corazón de piedra. Crónicas gozosas de la ciudad de México*. México, Porrúa, CONACULTA.
- González, L. (1947). *Las Calles de México*, t. I y II, México, Edit. Botas.

- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*, Barcelona, Antrophos.

- *Guía de la Ciudad de México*. (1970). México, Departamento del Distrito Federal.

- Mendiola, A. y Anderson. (2011). *Cátedra Edmundo O'Gorman*. México, Universidad Iberoamericana.

- Mendoza, J. (2008). "El pasado en disputa, historia y memoria como marcos de la enseñanza", en *Notas: Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología*, vol. 4, no. 1, 2008, pp 155-171. Recurso en línea: <http://es.scribd.com/doc/19780503/Mendoza-García-Jorge-El-pasado-en-disputa-Historia-y-Memoria-como-marcos-de-la-enseñanza> (Consultado el 16 de julio de 2018).

- Meyer, E. (2000). "Memoria Y Conciencia Histórica." *Historia, Antropología Y Fuentes Orales*, no. 24, 77-94 <http://www.jstor.org/stable/27753042>

-Muriel, J. (2004). *La sociedad novohispana y sus colegios de niñas*, t. II, México, UNAM.

- Pérez Bertruy y Ramona Isabel. (2017). *Jardines, paseos y parques del Centro Histórico de la Ciudad de México*. México, Colegio de México.

- Rivera, M. (1974). *México pintoresco artístico y monumental*, México, Editorial del Valle de México.

-Sánchez, G. (2011). "III Coloquio de Construcción de Identidades y Visiones del mundo en sociedades Complejas, del 2 al 6 de agosto de 2011, ENAH.

- www.revistas.unam.mx/index.php/cronicas/article

- <http://informesdelaconstruccion.revistas.csic.es/index.php/informesdelaconstruccion/article/viewFile/1473/1639> . Consultado el 23 de diciembre de 2019.

Fuentes documentales:

- Archivo Histórico de la Ciudad de México. Fondo: Ayuntamiento del Distrito Federal, 1524 – 1928, Paseos y Jardines.

LAS REPRESENTACIONES DOCENTES COMO ACERCAMIENTO A LA HISTORIA

Hernández Solorio Brayan Ángel.

RESUMEN

“Las representaciones docentes como acercamiento a la historia” se basa en un proyecto docente que implementé en la escuela secundaria general “Acosta Aguayo” en la ciudad de Querétaro. Trabajé con una matrícula de 51 alumnos en donde el maestro es el pilar principal para el fomento de la historia aplicando ciertos conceptos de primer y segundo orden.

Este trabajo recupera la propuesta llamada “historia vivencial”, proveniente de un grupo de docentes peruanos, los autores señalan que ayuda al alumno a no olvidar su conocimiento ¿Cómo lo hace? Generando dos vertientes: uno, el personaje histórico que el mismo implementa y dos el alumno que toma un papel en la enseñanza de la historia como un sujeto histórico

La manera de transportarlo en el aula es mediante la elaboración de las representaciones y la reproducción de audios sobre el tema. Las cuales desarrollan en el alumno una estructuración del conocimiento sin la necesidad exhaustiva de recurrir a las fuentes escritas, específicamente el libro de texto, el cual no se deja de lado, pero coincido con Fidel Berrospi la información que se implementa como historia vivencial es una forma donde el alumno se ve involucrado en la construcción del conocimiento. Los objetivos

que aún no se contemplan en esta propuesta son el beneficio real de la técnica con la que se enseña en la historia y el efecto que genera en el alumno. La historia y la representación ayudan a examinar de mejor manera el pasado, pero no se ha podido calcular su eficacia en la educación.

Palabras clave: Representaciones docentes, enseñanza de la historia, conocimiento histórico, tiempo histórico, historia vivencial

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se basa en una propuesta en la educación histórica que se llevó a cabo durante dos semanas con participación de dos días y dos módulos en la escuela secundaria técnica 36 turno matutino grupo y grado 3 D en el estado de Querétaro secundaria "Antonio Acosta Aguayo" con una matrícula de 51 alumnos. Donde se trabajaron conceptos de primer y segundo orden: Nueva España y sus relaciones con el mundo; empatía histórica y tiempo histórico respectivamente.

Donde se involucra al alumno como un sujeto intermitente que estará en diversas ocasiones como un receptor de la información, y en otros momentos, donde el alumno es quien construye y desarrolla su conocimiento, mientras el maestro solo determina la información que se entrega a los alumnos como lo son audios, representaciones, libro de texto, organizadores gráficos, así como formas de pensar de la sociedad, del personaje apegados a la época.

Los alumnos al tener estas herramientas son capaces de desarrollar un mapa de conciencia histórica, para poder entender que el pasado no es mencionar un hecho terminado, para comprender que el sujeto histórico no tenía por escrito su vida y por lo tanto no es un personaje de historieta que la nación redactó su guión.

Trabajar con alumnos de secundaria implica un reto pues no se identifican de manera genuina con el gusto por el conocimiento

histórico, pero eso no quiere decir que los alumnos rechacen esta materia. Me atrevo a decir que, si se llevan diferentes métodos y objetivos claros para la enseñanza de la educación esta materia, es una de sus favoritas de los adolescentes pues aprenden de sus antepasados haciéndolos razonar del papel que ellos tienen en su presente ante la sociedad.

Justifico mi intervención con audios, representaciones, libro de texto, organizadores gráficos así como valores y sentimientos apegados a la época, pues creo que los alumnos requieren de diferentes herramientas para un desarrollo de su mapa de conciencia histórica donde los alumnos puedan escuchar o sentir la historia más cercana a ellos; las representaciones servirán para que el estudiante identifique que el sujeto histórico fue una persona y no un héroe inmaculado, menos lo relacionen con letras de un texto insípido que debe de leer para traspasarlo a la libreta para tener una calificación el libro de texto se usa por el simple hecho de ser una herramienta de trabajo y material que el mismo alumno usara en toda su trayectoria en la educación básica donde se usa como fuente única de información, pero esta propuesta ayuda a tomar información necesaria del libro que el estudiante contrasta con otras fuentes primarias o secundarias obtenidas en clase para desarrollar un mayor criterio en el alumno; finalmente los valores y sentimientos son casi los mismos para la mayor parte de participaciones.

¿El porqué de esto? Por el perfil que se quiere que el alumno construya al final de su estancia en la educación secundaria

Me es pertinente el hecho de usar estas herramientas porque la enseñanza de la Historia se ha vuelto casi en todos los casos operativa, donde el alumno tiene que desarrollar un producto de cierto tema importando el volumen y no el contenido, identificar personajes, (sin reconocer el papel que desempeñó el personaje estudiado); no quiero decir que no los identifica en el texto lo que quiero decir es que el trabajo que hace el alumno en la clase de historia no apropia lo acontecido pues lo que él hace es un

documento. Ya que en el mapa de conciencia historia que él tiene solo encuentra los puntos de referencia, pero no transita entre las calles o callejones que tiene la historia y cuando esté estudiando una continuidad del suceso anterior no lo podrá relacionar pues en su mapa de conciencia histórica no está explorado.

La pertinencia es hacer caminos que el alumno transite y ubique que calle "Proceso" lleva a otra calle "otro proceso" (Suceso posterior o paralelo al estudiado); la propuesta va destinada a elaborar caminos y señalética mientras los alumnos la van poblando de personajes históricos, arquitectura, así como tradiciones, objetos o materiales utilizados.

Objetivo general

Usar la representación teatral docente como guía para desarrollar una atmosfera histórica en el aula personaje histórico-sujeto histórico

Objetivos particulares

Que el alumno identifique su rol social, así como comprender que el espacio geográfico en el que se desarrolla fue y será ocupado por otros individuos.

Que reconozca que las costumbres se modifican por diversas circunstancias sociales lo que desarrolla cambios y continuidades.

La meta esperada es que el alumno tenga en su mapa de conciencia histórica los puntos necesarios para la identificación del suceso: con un antecedente, el desarrollo con alguna de sus características, alguna coyuntura y algún cambio y permanencia que se haya desarrollado. Se busca una reconstrucción del evento más apegada conforme a fuentes primarias o secundarias para que el alumno sea más consciente de su entorno y cuando el alumno deba explicar el suceso lo pueda expresar de un modo inconsciente con la técnica del cuento.

La propuesta está pensada en desarrollar la conciencia del alumno sobre los hechos históricos y su relevancia con el presente, el pasado y los agentes de masa o sin nombre en la historia en el proceso histórico, si el alumno puede desarrollar conocimiento el mapa de conciencia histórica podrá desplegar la complejidad de la sociedad en cualquier suceso histórico pues se entiende que las sociedades se ven involucradas en un hecho histórico este no afectara de manera igual a toda la sociedad es por eso que la historia no se puede visualizar como un causa y efecto concluyentes y entre más tenga la noción de las causas o efectos de los hechos históricos en las masas.

¿Para que sirve esta propuesta? Tiene diversas funciones, pero ninguna se ha podido analizar su logro en la construcción del mapa de conciencia histórica, pero la más rescatable es brindarle al alumno una historia más viva por medio de sus sentidos, porque la historia fue vida y los sentidos desarrollaron nuestra cosmovisión. Es por eso que no podemos dejar pasar desapercibido los sentidos las emociones y los sentimientos ejercen una influencia directa en la percepción de la realidad social y en su proyección de futuro, en la comunicación, en la toma de decisiones personales, en la creatividad o en el sistema de valores (Morgado, 2007).

Para explicar el comportamiento social se requiere de la intervención de las emociones. Desde el paradigma de la nueva historia cultural, la historia de los hombres y de las mujeres, y de las sociedades, pasa entonces por incorporar las conductas y las prácticas humanas observables en el tiempo, impulsadas por emociones universales, interculturales y con capacidad de predicción en la historia (Walton, 2005) Las emociones, en efecto, "cohesionan el sentimiento de comunidad de los individuos y de los grupos humanos, y se expresan en gestos reconocibles" (Escolano, 2015, p.357). Es así que el espectador al escuchar información que para él no le es familiar con su historia cultural le desarrollan incógnitas que plasmara posiblemente con juicios de valor y es ahí donde el docente interviene no como maestro si no como el personaje histórico al que está representando.

Estado de la cuestión

No se ha encontrado alguna investigación sobre representaciones docentes para la enseñanza de la historia, pero dos maestros de Perú implementan la técnica de representación como uno de los principales pilares para la enseñanza de la historia. Tengo noción y contacto, con los siguientes maestros Fidel Berrospi y Juan Ebert Quispe Aguilar que usan las representaciones docentes en el campo laboral a diferencia de este pequeño trabajo en el que la técnica y método aún se está diseñando en clases intermitentes. Estos maestros ya mencionados, por varios años han ejercido la caracterización por 26 años y 4 años respectivamente los tres partimos del punto inicial que los alumnos al verse inmerso en un aula de clase, usan el mismo método de enseñanza que es el libro de texto y al usar las representaciones hacen del pasado más vivo. Las caracterizaciones docentes pueden ser integradas a diversos temas basándonos en la información que creemos necesaria para la educación.

Fidel Berrospi. Implementa la técnica de "historia vivencial" que ayuda al alumno a no olvidar su conocimiento ¿Cómo lo hace? Generando dos vertientes: uno, el personaje histórico que el mismo implementa y dos el alumno que toma un papel en la enseñanza de la historia como un sujeto histórico y su papel no es meramente recitar si no que se juega con el tiempo en diversas índoles.

Juan Ebert Quispe Aguilar. Implementa una enseñanza de caracterización "navegando la historia y en la imaginación de los alumnos" donde lleva al personaje del pasado al presente. Donde los alumnos se pueden visualizar un modo diferente de métodos de enseñanza. Eliminando la enseñanza escrita y leída mejor dicho "vivir la historia" expresando la cosmovisión del proceso histórico. Generando alumnos más llamativos y gusto por la historia.

Instrumentos y metodología

El acercamiento que entablo con estos docentes, buscara enlazar información sobre el método teórico las caracterizaciones y sus

efectos en los alumnos; que interpretación le dan los alumnos cuáles son los puntos específicos de la caracterización para que la enseñanza sea satisfactoria y que otras herramientas o recursos didácticos se puedan implementar en las caracterizaciones de los hechos históricos además del porque ponerlos y su rol en la conformación del mapa de conciencia histórica.

Historia vivencial

Es la historia reconstruida que prolonga un conocimiento la "historia vivencial" está enfocada en el conocimiento situado en los sentidos del alumno que son estimulados con la información comprimida de los hechos y procesos históricos, ayudando a que los alumnos se identifiquen con su pasado al ver de viva voz la historia y una manera palpable de cambios y continuidades de los procesos históricos estudiados.

Educación histórica

La educación histórica es un acercamiento en el que los estudiantes tratan o buscan entender el conocimiento, en este caso, el conocimiento histórico y como éste está fundamentado. También es un área que propone que los estudiantes puedan desarrollar un pensamiento histórico y conciencia histórica a través de conceptos de primer y segundo orden, así como el uso de fuentes primarias y secundarias (que a su vez le daría un sustento teórico).

En mi propuesta retomo aspectos de la educación como lo son conceptos de segundo orden que son:

- Tiempo histórico: ayuda a ubicar a los estudiantes dentro del contexto que se estudiará (lugares, personajes y tiempo) dicho modo será más fácil contextualizar el hecho histórico dentro de las representaciones.
- Cambio y continuidad: contrasta la información obtenida con su entorno. La forma en que se aplica dentro del salón

de clases no solo queda en una explicación oral acompañada de la representación, sino que se complementa con audios de hechos en cuestión.

- **Empatía histórica:** se intenta comprender la situación que experimentaban las personas de aquel suceso, entender las decisiones que los llevaron a tomar cierta acción con los cuentos el alumno se visualiza el contexto del personaje. que está escribiendo y su cosmovisión del tema. Que desarrollara que piensen de manera histórica en el suceso y el proceso que se plantea lo cual ayudara definitivamente al trazo en el mapa de la conciencia histórica

La manera de transportarlo en el aula es mediante la elaboración de las representaciones y la reproducción de audios sobre el tema. Las cuales desarrollan en el alumno una estructuración del conocimiento sin la necesidad exhaustiva de recurrir a las fuentes escritas, específicamente el libro de texto, el cual no se deja de lado, pero coincido con Fidel Berrospi la información que se implementa como historia vivencial es una forma donde el alumno se ve involucrado en la construcción del conocimiento. Los cuentos de los alumnos que desarrollaron en ellos se generaron la conciencia histórica pues se generó el mapeo de los diversos factores que componen el hecho histórico: los audios ayudaran a la estructuración de los componentes sociales y culturales del pasado, el libro de texto será la principal guía de los alumnos para validar lo visto en clase como ya se señaló en el este documento.

Las cosas que aún no se contemplan en esta propuesta son el beneficio real de la técnica con la que se enseña en la historia y el efecto que genera en el alumno. la historia y la representación ayuda a examinar de mejor manera el pasado pero no he podido calcular su eficacia en la educación; así como el conocimiento que desprende esta técnica, puesto que el resultado de los alumnos (calificación) difieren del aprendizaje que en realidad adquieran convirtiéndose en esto en el talón de Aquiles de esta propuesta, para poder implementar esta técnica se tiene que estar en gran medida

un entusiasmo de enseñar de sentir esas ansias di ir disfrazarte de un personaje histórico, involucrar a las demás personas en una recreación del pasado que nos ayudara a comprender el presente que nos rodea y aproxima a una crítica del tema al que se estudia.

¿Qué trabajé?

Se desarrolló en una secuencia de cuentos que los alumnos redactaron en diferentes módulos los cuales ayudaron a que construyeran su conocimiento en la historia; audios en diversos momentos de las clases, imágenes, y cuentos, así como empatía histórica y tiempo histórico respectivamente, aunque no fueron los únicos abordados en la propuesta del proyecto. Fueron los que me enfoque con mayor énfasis. Presentare una pequeña muestra de los alumnos (5 alumnos) con los que trabaje en mi propuesta, pues sería difícil sistematizar por completo las observaciones del grupo que tuve a mi cargo. En dicha exhibición no identificare el nombre de los alumnos, lo cual mencionare con números.

Diagnóstico

Se desarrolló un examen diagnóstico con el fin de observar lo que el alumno sabe sobre el tema se redactaron las siguientes preguntas:

- ¿Sabes cómo se organizaba la sociedad en Nueva España?
- Describe a la Nueva España
- ¿Qué fue la llamada primera globalización?
- ¿Qué productos exportaba la Nueva España?

Identificamos que los alumnos están conscientes en su mapa de conciencia histórica que existe una calle (idea) llamada Nueva España, pero no se tiene con claridad por dónde cruza, cómo es la calle y que tan extensa es. Reconocen puntos, pero no siempre están puestos en esta calle.

¿Cómo lo trabajé?

En la primera intervención (2 módulos) aplique dos audios: que apoya al cambio y continuidad, aunque en este trabajo no estamos enfocados a este parámetro con una canción titulada "no le pegue a la negra de Joe Arroyo de 1978" en la cual los alumnos encontraron que no solo la escritura es el único método para redactar o divulgar un hecho histórico, asimismo que algunos alumnos expresaron un gusto por la música.

En el segundo módulo de la clase se reprodujo un audio de la serie radiofónica "500 AÑOS". Está basada en el emblemático libro "Las Venas Abiertas de América Latina" de Eduardo Galeano. Al ser una serie radiofónica introduce sonidos que involucran al alumno a recrear el pasado, por ejemplo: un barco en altamar chocando contra las olas, un soldado gritando en el campo de batalla, explosiones, aves cantando en un atardecer amanecer (dependiendo la imaginación del niño).

El "triángulo negrero". Ayudo a complementar el concepto de primer orden con este último audio en el libro expresa una globalización comercial pero no la globalización cultural que desarrollo el cambio económico intensificado por los esclavos africanos. Es aquí donde interviene mi propuesta al hacer ver a los alumnos que esos productos no se trasladaban solos, sino que requerían de hombres para ser movidos a otras partes del mundo: agentes involucrados en otros continentes.

La tercera sesión se implemente una galería de arte novohispano donde se trabajó la sociedad de castas y los conceptos de 2º orden (empatía histórica y tiempo histórico) en la elaboración de los trabajos. La empatía histórica se aplicó para que los alumnos identificaran el sentirse, creer que son superiores a otros que no tiene nada de relevante solo por características físicas.

Mientras el tiempo histórico se desarrolló demostrando que esa era la manera de organizarse de la sociedad y por lo cual no tiene

que emitirse algún juicio de valor, pues no podemos establecer opiniones desde nuestro presente a lo que consideramos como injustas, no es ocultarlo si no de llegar a ser crítico para que el alumno reflexione su modo de ser en la sociedad.

El cuarto día lleve a cabo una actividad titulada tertulia literaria que plasmo el tiempo histórico, cambio y continuidad. Los alumnos vieron como en el siglo estudiado las personas se organizaban para platicar y convivir en sociedad situación que permanece con variantes.

En estas clases se implementaron dos cuentos para lograr los conceptos de segundo orden "empatía histórica y tiempo histórico respectivamente" los cuales me atrevo a señalar que varios alumnos lograron

PRIMERA GLOBALIZACION. (CUENTO)

En el año 1600 D.C. los españoles tuvieron una idea de poder tener todo lo que tienen los africanos, entonces vinieron y los amenazaban y los africanos se negaban y los mataban, fueron a América conquistaron y acabaron con la mayoría por lo cual Portugal buscaba el mismo propósito y se creían superiores, pero hubo un día en donde se aliaron y venían con barcos negros llamados "Triángulos negreros" porque iban de España a África, de África a América y regresaban y formaba un triángulo, llegaron unos a intervenir llamados "Piratas" y robaban todo lo que conseguían los españoles. Después se fueron a Filipinas, al puerto y los filipinos acabaron con ellos, los africanos estaban en mano de obra barata con los españoles y, entonces fueron víctimas de ellos y los de Filipinas acabaron con todos y para concluir ellos fueron a Veracruz a zarpas plata, así lo hacían una vez al año, felices y contentos siguieron viviendo. FIN.

En el primer cuento (aunque no hile bien las ideas) podemos rescatar principalmente la temporalidad. Reconoce el imperialismo español e identifica como el llamado triángulo negrero se origina, quiero poner énfasis en cómo termina el texto y felices y contentos siguieron viviendo, con tono sarcástico demuestra que el entorno de la sociedad desarrollo un modo de vivir que nadie cuestionó pues así eran las cosas y así debían de seguir siendo.

Diversos sucesos históricos se desenvuelven en un espacio y tiempo sin tener una justicia como nosotros la concebimos estos trabajos puede ayudar en mucho a la elaboración del conocimiento histórico.

La tierra de la nueva España

13. mayo.1712

Durante la santa inquisición la iglesia nos perseguían a mí y a mi familia puesto a que no teníamos sus creencias es decir no éramos católicos, no solo perseguían a mí y a mi familia sino que también a algunos de mis amigos ya que otros fueron acecinados y tutorados mientras otros se convirtieron en parte de su religión, extraño mucho como era todo antes, antes de que llegaran esos españoles, como antes no había esos tratos era mejor todo.

2. junio.1712

Hemos estado escondidos durante más de una semana en los canales donde pasa el agua no nos han encontrado pero estas no son las mejores condiciones para poder vivir no hemos podido encontrar es lo bueno a pesar de que no hemos comido comer.

16. junio.1712

Han pasado 3 semanas y ahora estamos en un pequeño pueblo a las orillas de la ciudad, durante este tiempo que estamos aquí todo está bien dentro de lo que cabe aquí también hay más personas que tratan de esconderse y escapar de los españoles aquí es muy agradable la gente a vivido cosas similares maltratos, abusos por parte de los españoles aquí todos tratamos de apoyarnos a pesar de la escasa comida que tenemos tratamos de racionarla en partes iguales, algunos de nosotros vamos a la ciudad para poder conseguir comida ya que en un par de meses lo más seguro es que comience a acabarse y ya no tendremos que comer.

13. octubre.1712

Han pasado ya 3 meses aproximadamente desde que llegamos y hace como una semanas no encontraron una familia española con mucho dinero y poder pero ahora las tierras y el lugar donde vivíamos es de ellos pero a pesar de eso no son como los otros españoles no son tan malos ellos no dejan vivir aquí a cambio de que nosotros trabajemos las tierras ellos también nos dieron algunas tierras para poder sembrar nuestra comida y así tener nosotros una mejor vida a que si la tendríamos fuera de la hacienda bueno así ellos le llaman. Aquí también ay una pequeña capilla a la cual tenemos que ir a pesar de que no soy católico voy aquí no son tan estrictos y cueles con lo de la religión pero es mejor estar aquí que afuera en la ciudad. Espero poder volverá escribir pronto.

El relato que hace el segundo alumno demuestra el contexto de la Nueva España dentro del periodo de la santa inquisición. Vemos como identifica el tiempo histórico y los posibles problemas de la época y usa un medio de comunicación de ese entonces, la carta en la redacción de estas describe los hechos de la santa inquisición. Se muestra un conocimiento claro de lo que el alumno interpreta del pasado identifica que la religión católica era la única admitida en Nueva España y también se puede encontrar la empatía histórica al manifestar como probablemente una persona se expresaría de otra esto es visible en la redacción donde refleja que los españoles que le dieron tierra para sembrar sus alimentos no eran tan malos como los otros. Reconocemos que su mapa de conciencia histórica es en este tema un mapa estructurado. Evidencia también que fue crítico al redactar el texto pues desarrolla varias cartas manifestando su situación la cual indica que está en constante movimiento y no puede ir a ver al remitente por diversas circunstancias. Es así podemos ver que esta propuesta puede llegar a ser muy importante.

"La tierra de la nueva España"

La sociedad novohispana era jerárquica en aquel tiempo y en ella se dividía en diferentes grupos, uno más poderoso y rico que otros.

La posición social más alta la ocupaban los nobles, considerados diferentes por contar con linaje "más elevado" que descendían de otros nobles.

La segunda nobleza o estatus correspondía a los novohispanos, muchos de ellos descendientes de los conquistadores.

El tercer estatus lo conformaban los indígenas descendientes de los antiguos gobernantes y jefes (o nobles) prehispánicos.

El resto de la sociedad eran diversos algunos individuos de origen español ocupaban posiciones intermedias y se dedicaban a la burocracia, a las actividades económicas y a los oficios.

Los artesanos se organizaban en gremios, cuyos miembros eran los únicos autorizados, para participar el oficio.



El alumno 3 realizó el texto anterior que se puede catalogar como una descripción, que a pesar de, no es errónea no permite identificar si fue una copia del libro o si se trata de un conocimiento que construyo en clases.

La primera globalización

Lo que sucedía en la primera globalización era que varios barcos iban de Europa a África para llevar varias personas de raza negra para llevarlos a América para que fueran sus esclavos que la gente que los capturaba y la que los trataban como sus esclavos se creían de una raza superior por su tono de piel entre diversas cosas más.

los esclavos eran vendidos en mercados de América a cambio de baratijas, los esclavos tenían que hacer lo que sus amos les ordenaran y comer lo que sea que ellos se los diesen o de lo contrario los castigaban.

En esa época se comerciaba varias cosas entre los países como por ejemplo la plata, café, tabaco, chocolate, entre demás cosas por el estilo.

El cuento que desarrolla el alumno 4 enmarca una descripción sobre el comercio y la forma de comercializar principalmente el triángulo negrero y también demuestra como a partir de este comercio de esclavos Nueva España mercantiliza diversas materias primas y llega a ser una pieza del rompecabezas histórico

Barcos Negreros

Empezó en el año 1600, los españoles traían a gente de África en el lo llamaban la gente que ellos tomaban eran llevados en barcos para usarlos como esclavos y así ayudaron a exportar lo que era azúcar.

Los esclavos cuando no obedecían y aun que no lo hicieron eran maltratados de todas las maneras posibles. los españoles se creían superiores a los esclavos por ser de otro color de piel (negros) así era como usaban los españoles y americanos en esto se basaba la economía de los españoles y su manera de hacer el azúcar.

El alumno 5 muestra en su cuento el tiempo histórico al ubicar una temporalidad identifica a sujetos históricos: españoles y esclavos, así como los productos que se elaboraban en esta época en el segundo párrafo se refleja la empatía histórica pues describe como era posiblemente la vida de los esclavos y como los españoles se veían frente a la sociedad

Podemos ver que los alumnos llegaron a construir conceptos clave sobre el tema estudiado, reconocen ciertas dificultades de la época, sociedad, del modo de comercializar y que se comercializaba en estos tiempos se puede ver al alumno hacerse participe en lo que se estudió pues emite juicios o remarca ciertos malos tratos que se realizaba. En los cuentos citados podemos identificar personajes históricos como son: españoles, esclavos, España, Nueva España, Europa, África, América, triangulo negrero barcos, especies y puertos, así como hechos históricos: esclavitud, santa inquisición y castas podemos suponer que estos alumnos en su mapa de conciencia histórica pueden ubicar estos conceptos en la vialidad llamada Nueva España y sus relaciones con el mundo.

A continuación, se mostrará el diagnóstico y la prueba final de los 5 alumnos para contrastar el conocimiento del hecho histórico se identifican los puntos que el alumno enmarca en su mapa de conciencia histórica. Se puede observar que existe una diferencia en los alumnos, lo cual apoya que nuestra propuesta de historia vivencial es viable para llevar la enseñanza de la historia.

1=A- Yo pienso que era gobernado por un rey, su tipo de gobierno era monárquico también por un rey.

1=A través de un triángulo que estaba el virreinato. 1= nobles, 2= no hispanos, 3= indígenas, 4= artesanos, 5= esclavos.

1. ¿Sabes cómo se organizaba la sociedad en la Nueva España? (alumno 1) este alumno en su primera respuesta identifica que el modo de gobierno era monárquico (operado por un rey) reconoce parcialmente quien gobierna la Nueva España pues al final solo menciona al virrey lo que me hace creer que el alumno tenía vagos conocimientos sobre la sociedad de la Nueva España. En contraparte de la segunda respuesta expresa que la sociedad estaba dividida en 5 rubros: nobles, novohispanos, indígenas, artesanos y esclavos lo cual me atrevo a decir que los diferentes métodos que se implementaron en las clases fueron eficaces.

3: Qué fue la llamada primera globalización? Yo considero que fue una revolución en Europa porque la conformaban por varios países en el

3: Se le considera que fue una época donde los exploradores portugueses de creían superiores y ellos tenían estatus de África, y los mandaban a América, robaban mercancía

2.- ¿Qué fue la llamada primera globalización? (Alumno 2) la segunda pregunta también se presenta con el alumno ya mencionado como ejemplo. Se puede identificar que no tiene un tiempo histórico seleccionado (diagnostico) pero en su respuesta final se muestra y señala varios puntos que se necesitan para identificar una globalización como son: África, América, portugueses y españoles un juicio de valor donde dice que los europeos roban mercancía de América.

1. Estaba organizado por monarcas, un virrey el cual era el segundo al mando ya que el rey principal no podía estar en España y México a lo vez así que para eso se usaron un virrey

1. Con monarquía, en este caso virreyes que eran representando a rey que estaba en España

1. ¿Sabes cómo se organizaba la nueva España? (Alumno 2) En este caso se observa que en la primera respuesta existe una identificación del sistema de gobierno; el rey tiene mayor jerarquía que el virrey, el cual asigna para gobernar a sus tierras en América su respuesta fina es muy similar a la primera por lo que se puede señalar que este alumno que no desarrollo un conocimiento al no integrar más puntos sobre el tema estudiado.

2. ¿Qué fue la llamada la primera globalización? (alumno 2)

3. la expansión de algo sobre todo el mundo

3. A la compra y venta de diversos productos exportados a gran parte del mundo

En el diagnóstico no tiene noción sobre la primera globalización mientras que en su respuesta final señala que es el intercambio de productos a gran parte del mundo que a pesar de no indicar un tiempo y espacio, señala un progreso en el proceso histórico. Las respuestas de este alumno podrían posicionarlo dentro de un nivel deficiente en el conocimiento histórico.

1. ¿Sabes cómo se organizaba la sociedad en Nueva España? (alumno 3)

1. Se dividían dependiendo el nivel que tenían

Con este alumno se ve claramente que su desarrollo fue mejor deficiente solo puso los puntos de inicio y final sin tomar en cuenta características esenciales para la época y

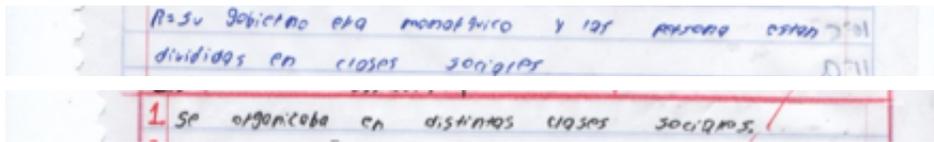
¿Qué fue la llamada la primera globalización?

3. la globalización era cuando llevaban esclavos a Jamaica

3. Donde todos en general se ponen de acuerdo

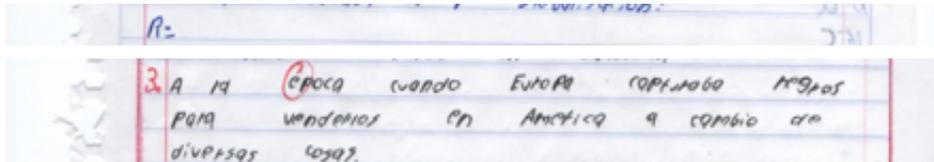
Y en su segunda respuesta demuestra un claro retroceso en su respuesta, el alumno confunde o no logra entender el hecho histórico.

1.- ¿Sabes cómo se organizaba la sociedad en Nueva España? (alumno 4)



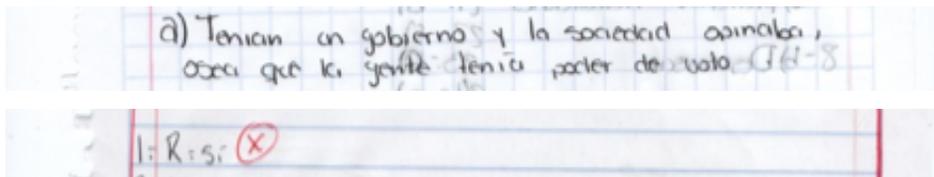
En este alumno su conocimiento fue el mismo: No identificar los procesos históricos solo representa una memorización para responder la pregunta

¿Qué fue la llamada la primera globalización?



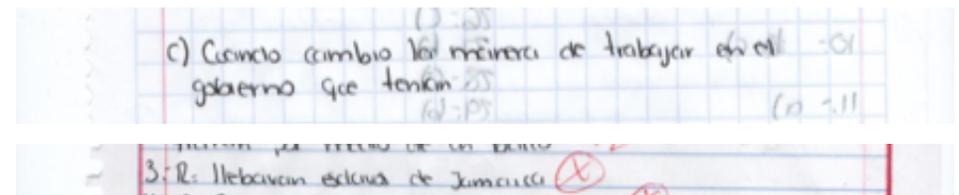
Este alumno muestra una mejoría de su respuesta inicial a la final. en ella habla de la esclavitud como un medio aunque no fue la única razón para generar la primera globalización pero identifica factores como: Europa, América y negros "esclavos" lo que puede señalarse como un conocimiento que debe de ser reforzado así que podremos señalar que tenemos al alumno 1 y 4 como estudiantes que con la técnica de historia vivencial se adquiere mejor la enseñanza de la historia mientras que los alumnos 2 y 3 demuestran que no hay nuevo aprendizaje o retroceso del mismo que en un momento se señalaran y mostremos al último alumno

1. ¿Sabes cómo se organizaba la sociedad en Nueva España? (Alumno 5)



Este alumno no está ubicado en tiempo y espacio lo cual señala un retroceso en su conocimiento histórico.

2. ¿Qué fue la llamada la primera globalización? (alumno 5)



Existe una reproducción que su respuesta final ya que fue la misma que el alumno 3 y podemos señalar que tampoco existió un conocimiento en este pues los resultados son copias y no hay una asimilación de la información

En conclusión se puede decir que existen 2 niveles de conocimiento tenemos al alumno 1 y 4 como estudiantes que con la técnica de historia vivencial, en el primero de ellos se adquiere mejor la enseñanza de la Historia, esto se refleja con los alumnos 1 y 4; mientras que los alumnos 2, 3 y 5 demuestran que no hay adquirieron nuevo aprendizaje o presentaron retroceso del mismo que en un momento se señalaran y mostremos al último alumno, por lo que se pueden categorizar como un aprendizaje deficiente.

¿Qué resultó?

Aunque está sistematización solo representó el 10% de la matrícula del grupo asignado, es posible detectar que deben hacerse cambios para que mi propuesta de Historia vivencial tenga mayor impacto dentro y fuera del aula de clases. La propuesta de historia vivencial presenta varios modos de mostrar a los alumnos un hecho histórico, lo cual puede desencadenar una desorientación en la forma de dar la clase, así como el hecho de estar acostumbrados de usar el libro de texto como única fuente de información.

Dentro de las dificultades a las que me enfrenté con la realización de mi propuesta fue con el tiempo, ya que al ser por un periodo de prácticas solo la pude llevar a cabo en dos sesiones (de las cuatro asignadas), por lo que los alumnos pueden tomar una actitud despreocupada sobre lo que se ve en clase aún a pesar de que la mayoría de los alumnos del grupo se mostraran participativos.

Esto me llevó a reflexionar sobre mi propuesta dentro del salón de clases, pues para ello debo tener una mejor identificación sobre la finalidad de practicar la historia vivencial y cuál es el fin de representar a un personaje, llevar algún material didáctico o presentar fuentes primarias y/o secundarias, mismos que deben representar una versión apegada a los hechos/procesos históricos. Entender que este proceso es complejo pues implica tomar en cuenta diversos elementos (sociedad, tradiciones, valores, música, modo de gobierno, roles sociales,) para contextualizar no solo el personaje, sino también el escenario al que me enfrentaré. Después puedo elegir elementos a mi gusto, como es la edad; algo que no debo cambiar es el nombre de quien representaré, pues de lo contrario afectaría el objetivo final de la enseñanza de la historia en educación secundaria.

Debo de señalar que este método puede generar al maestro más peso en su labor y provocar que este en una cuerda floja donde fácilmente se pierda el punto es esencial, el cual es enseñar con historia vivencial y no es solo circo, maro y teatro. Es por eso que aun como maestro en formación sigo detallando mi modo de trabajo pues busco la enseñanza de la historia con representaciones para corroborar que la enseñanza logre una apropiación del hecho histórico y que el alumno lo reconozca como suyo en el presente y comprenda una historia.

Se cumplió el objetivo de implementar la propuesta en el salón e identificar los pros y contras que tiene para la enseñanza de la historia, esta es la primera vez que implemento las caracterizaciones de manera más consiente. Claramente se encuentran muchas mejorías en la práctica, pero se puede implementar ya que al tener la visión que los maestros peruanos han podido desarrollar por 26 años y 6 años la historia vivencial significa que tiene grandes beneficios poderse caracterizar y construir clases de una manera diferente y más apegadas a un pasado vivo lleno de vivencias que dejaron nuestros antepasados. Es necesario seguir el objetivo para lograr una representación exitosa, pues en esta ocasión la propuesta de la enseñanza de la historia "historia vivencial" quedo muy atrás por

tener complicaciones en poder llevar un conocimiento al grupo por la inexperiencia que aún tengo.

¿Qué queda pendiente? Poder tener un lazo más fuerte con los maestros del Perú para fortalecer esta propuesta que puedo decir que fue de mi autoría implementarla en Querétaro también puedo indicar que desde que supe lo que hacen y recrean estos maestros y que Fidel Berrospi señala como "historia vivencial" no he podido imaginar el gusto y el fortalecimiento que me pueden retroalimentar.

Quiero agradecer por el apoyo que me han brindado, así como la oportunidad de poder ver el material que elaboran para sus clases de Historia, pues de dichos ejemplos puedo implementar y mejorar mi propuesta de historia vivencial. Queda pendiente usar de forma crítica y apegada a las fuentes primarias y secundarias esta propuesta, puesto que los personajes que escenifique no deben ser vistos como alejados de esta realidad, ni ser inmaculados por los alumnos. El papel que represente debe indicar que fueron seres humanos con virtudes y defectos. Debe de entenderse que el personaje no es una reproducción de historieta, sino que se busca representar la historia por medio de él. que tenga una estructura de un personaje de una historieta sino más bien llevar historia por medio de un personaje histórico. También se deja pendiente por revisar lo que concierne a la elaboración o ejecución de la enseñanza con olores de la época o del personaje que se represente; y la forma de llevarla a largo plazo en un aula en la cual se puede generar un mayor conocimiento histórico con su aplicación y en otra donde se comparen los resultados de no aplicarla. De dicho modo se puede establecer una crítica sobre si la enseñanza de la Historia por este medio es realmente viable.

Este trabajo queda abierto a opiniones para la enseñanza de la historia no olvides en compartir tus experiencias para lograr que este método sea eficaz y se pueda implementar de manera coherente y sin contradicciones

RECETARIO HISTÓRICO

Guadalupe Alejandro García Sánchez

“Largo es el camino de la enseñanza por medio de teorías; breve y eficaz por medio de ejemplos”

Séneca.

633

RESUMEN

En este proyecto les hablaré de mi experiencia al ejecutar mi propuesta didáctica, mi proyecto de innovación *recetario histórico* que implementé en la primera jornada de prácticas del quinto semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria, especialidad en Historia. Utilicé algo tan común como lo es una receta de cocina con los personajes, los procesos y los hechos históricos, como parte de la materia de *La enseñanza de la historia III. Estrategias y recursos*.

En este escrito podrán observar mis objetivos con los que inicie este proyecto de innovación, con los objetivos que termine y con el aprendizaje que me lleve al implementar por primera vez esta propuesta; como parte también de este proyecto utilice la metodología de educación histórica con la finalidad de una mejora en la enseñanza de la historia, también podrán observar cómo fue mi proceso en el que desarrollé esta propuesta, como lo lleve a cabo y con qué concluí al finalizar su aplicación.

Claramente se explicará en que consiste la actividad, como es que la trabajé, y de qué manera ésta me ayudo para lograr aquello que la educación histórica nos pide para una mejor enseñanza de la historia, y si es cierto que de esta manera se logra, como lo dice una mejor enseñanza y por supuesto también un mejor aprendizaje. Se abordarán también las dificultades que se me presentaron tanto a la hora de pensar en la propuesta y diseñarla de la mejor manera posible, así como también a la hora de implementarla, viendo los fallos y aciertos que tuvo, claro considerando el contexto de la escuela de práctica (Esc. Sec. Téc. 36 Antonio Acosta Aguayo). Del mismo modo las modificaciones que considere para llevarlo de una mejor manera.

Por consecuencia concluyo si es pertinente seguir con esta propuesta con las modificaciones correspondientes, de modo que se adecue la actividad a los distintos contextos en los que un maestro puede estar inmerso, pues como futuro docente se sabe que la actividad se tiene que adecuar a los jóvenes, no los jóvenes a la actividad.

JUSTIFICACIÓN

Una razón por la cual decidí trabajar con esto es por la cotidianeidad, por supuesto, de la gastronomía, para lo cual hice la analogía de una receta con los procesos históricos, ya que esta es una manera distinta de trabajar la gastronomía como recurso en la enseñanza de la historia. Otra razón, es el hecho de que la propuesta tenía que ser algo llamativo para los jóvenes y no solo llamativo si no que al momento de ellos ver una receta que sepan vienen desde cierta temporalidad identificaran fácilmente aquello visto en clase, decimos en pedagogía, se lleva un aprendizaje significativo.

Mi área de trabajo es y será profesor de historia en secundaria y es de suma importancia actualizarse en cuento a las nuevas formas propuestas para enseñar historia de las cuales deberíamos basarnos para crear actividades favorables para la construcción del conocimiento histórico en los jóvenes, por ello, implementar

la educación histórica en una propuesta de innovación es de gran relevancia, pues es con la metodología con la cual se debe trabajar en la materia para su mejor aprehensión por parte de los jóvenes.

OBJETIVOS

A donde quiero llegar con esta propuesta es la comprensión del hecho, del proceso y de los personajes históricos, si se usa esto en analogía a una receta, de esta manera los jóvenes entenderán que los hechos históricos se dieron gracias a su proceso y a que este se tuvo que dar de la manera que dio para que este sucediera. Esto es lo que quiero enseñar a mis alumnos, consideran ellos entonces que esos personajes que la sociedad ha pintado como *villanos* simplemente fungieron como parte de la sociedad y que el actuar de la manera que lo hicieron hace parte en la conformación de lo que conocemos en nuestros días.

Como profesor en formación una de las mayores inquietudes que se me presentan es innovar, aquello que tanto pedimos y tan poco damos, no hacemos dinámicas para que nuestros jóvenes de secundaria aprendan de mejor manera la materia de la historia, pues es bien sabido por todos que la materia nuestra se le conoce por ser aburrida y ese modulo o dos donde el maestro solo nos pone a leer, hacer resúmenes y contestar preguntas, por ello lo que busco con esta propuesta es mejorar la práctica utilizando ya las herramientas que la educación histórica nos da.

Lo que propongo considero que nos ayuda a llegar a algunos de los conceptos de segundo orden que la educación histórica nos propone, como lo son, *tiempo histórico*, *empatía* y *causalidad* de igual manera como ya lo mencioné un poco y de manera implícita en el punto anterior, capta la atención de los jóvenes, lo cual es fundamental, al atrapar a los jóvenes se trabaja de mejor manera y para ellos les es mucho más fácil captar y también más entretenido.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

No pude encontrar autores que hayan investigado algo sobre mi tema de facto, sin embargo, otros autores lo abordan tanto desde una corriente como la historia cultural y como una forma de marketing, lo único que yo hago es traslapar esa investigación a la educación, autores como Michel Rochat mencionan la importancia de la gastronomía para conocer a un país, sus tradiciones y costumbres.

Carlos Dragonné en su artículo *Gastronomía Mexicana: Una Historia que se Cuenta por Tradiciones* habla sobre la fusión que hubo entre lo prehispánico y lo español, para dar como resultado de los platillos que llegaron a nuestros días, su artículo no está enfocado directamente a la enseñanza de la historia a través de la gastronomía, pero de una manera lo tiene implícito, incluso en el título, pues nos habla de una historia contada a través de las tradiciones, cuestión que nos revoca a la historia cultural, pues contamos nuestras tradiciones y costumbres por medio de la gastronomía, incluso en su artículo cita a Bernal Díaz del Castillo, quien en su libro *Historia Verdadera de la Conquista de la Nueva España* habla de cómo era que comía el emperador Moctezuma.

Mónica Pérez Sánchez y Walter Daniel Cisneros Mújica hablan del rol que desempeña la gastronomía en la sociedad mexicana, desde lo familiar hasta la sociedad en general, y como estos dos van cambiando a la par, adecuándose el uno al otro según la temporalidad que se comparta.

METODOLOGÍA

La metodología utilizada para este proyecto fue la educación histórica, la utilizamos como punto de partida para la realización de los proyectos, de ahí que la implementación de los conceptos de primer y segundo orden fue base para nuestra dinámica a utilizar, tuvimos que identificar primeramente cuales eran cada uno de ellos y ver de qué manera al emplearlos resultaría de la mejor

manera. Esta metodología de la educación histórica, pretende dejar de lado la educación narrativa de la historia, aunque plantea que no se dejará de lado la profundización en los hechos históricos, pero se le dará autonomía a los docentes y a los alumnos para la construcción de ese pensamiento y conciencia históricos. Por ello que esta propuesta que yo implementa trata de dejar que los alumnos sean ellos mismos lo que realicen el proyecto de la manera que mejor les convenga a ellos, el profesor solo tiene que ser un guía para ellos, visto desde una cuestión deontológica.

Esta metodología propone que los alumnos se formulen preguntas, hipótesis, que corroboren y desmientan ciertos datos, de manera que la información y el conocimiento histórico no se vuelve a los alumnos depositaria como dice Freire, por ello como ya lo mencione trate de utilizar algo que ellos puedan ver después fuera de clase, pues muchas veces las dinámicas se quedan ahí en el aula y no salen al exterior, no hay ejemplos de historia con cosas cotidianas como los hay en los problemas de matemáticas, de química incluso de español, muchas veces las clases de historia nos presentan nada para el alumno fuera y que mejor manera de hacerlo que utilizando la gastronomía.

Otro punto que intente abordar en mi propuesta y que se menciona en la educación histórica, es aquel pecado que solemos tener la mayoría de practicantes, queremos abordar todos los temas que nos da nuestro maestro titular y por ello dejamos de lado la profundización de un tema pues abordamos muy poco del mismo, pues creemos que debemos cumplir con todos los temas que el profesor nos asignó, y nos dice la educación histórica que es mucho mejor la calidad que la cantidad, es preferible enseñar bien un solo temas a dejar a medias tres temas, eso es lo que intente realizar en la práctica abordar bien los temas que yo elegí como relevantes y los explique de una manera detallada y con su respectiva didáctica, pues mi proyecto final fue al mismo modo un sistema de evaluación pues en él se vieron los temas que abordamos en clase las dos semanas.

SISTEMATIZACION DE LA EXPERIENCIA:

El trabajo que se presenta a continuación fue mi última experiencia de prácticas como estudiante de la Escuela Normal Superior de Querétaro (ENSQ) en la secundaria técnica #36 Antonio Acosta Aguayo, los temas a abordar fueron:

- Nueva España y sus relaciones con el mundo.
- Llegada a la madurez.
- Arte y cultura temprana.

Con los que trabaje el *Recetario histórico*, propuesta que aquí plasmó, que consta de una analogía entre una receta (sea del periodo según los temas que se estén abarcando), ¿por qué una analogía?, considero que a partir de la gastronomía el aprendizaje es mucho más significativo para los alumnos, de igual manera y como lo propone la educación histórica, trabajar con los conceptos, tanto de segundo como de primer orden es un poco más fácil. La analogía entre un hecho histórico y una receta nos ayuda a explicar de una manera más entendible los procesos para llegar a dicha receta (hecho histórico), esto porque se debe generar en los alumnos el conocimiento de que los hechos históricos que conocemos fueron el resultado de varias cosas que se acomodaron para que esta se pudiese dar, en mi clase, puse de ejemplo a mis alumnos: "si le quitamos el aguacate al guacamole deja de ser éste, por lo tanto, si quitamos de la historia de la independencia a un hombre como Hidalgo el movimiento no se hubiera dado como se dio", a pesar de hacer esta analogía con los muchachos hice la aclaración, que esto que dije no quiere decir que es un evento que se dará de la misma manera aunque se junten todos los ingredientes, pues aunque exista otra persona que tenga los mismos ideales como los tuvo Morelos, no es él; lo que yo trato de explicar con la analogía es, como ya lo mencione antes, hacerle ver a los jóvenes que todo lo que aconteció en los procesos tuvo que ser así, con aciertos y errores por parte de los personajes que se encontraban en aquel momento, como lo dice una leyenda del mole, que surgió de una

mezcla accidental de estos ingredientes y así un hecho histórico nace del resultado de ciertos momentos que derivan otros hasta llegar al hecho como tal (el platillo).

De la misma manera se el platillo nos ayuda a contextualizar a los estudiantes en la temporalidad que se maneje, pues los platillos, aunque sean típicos van teniendo sus variaciones tanto regionales como temporales, "La cultura alimentaria evoluciona a la par de la cultura urbana afectando a todos y cada uno de los grupos sociales [...]" (Pérez M. y Cisneros W.)

Un punto muy importante para que decidiera trabajar con la gastronomía es el tema de la identidad nacional, y entendernos como mexicanos con diversidad, pues variamos según nuestra región, así como lo hace el platillo, cada región tiene una cosita diferente que le agrega pero la esencia del platillo sigue siendo la misma, y por otro lado entender que nuestra comida actual también forma parte de un proceso histórico al que también se le deben ciertos *ingredientes* para que llegará a ser lo que hoy conocemos, uno de ellos, la llegada de los españoles y su aporte con nuevos elementos gastronómicos, y que, a pesar de esto la comida mexicana ya existía solo fue "mejorada" como lo asegura Dragonné "Sin embargo, no debemos confundir esto como una fusión completa, pues los españoles no alteraron la comida mexicana, sino que trajeron ingredientes que sólo exponenciaron su potencial." Por otra parte, considero que en México la identidad esta difusa y confusa, no todos se sienten identificados con un México diverso y rico culturalmente hablando sino con el México corrupto y dañado por el crimen, (no quiero decir que dejemos eso de lado, sino que recordemos que nuestro país es mucho más que eso). Por otro lado, es confusa pues consecuencia de la globalización las últimas generaciones tienen identidades varias, hablando desde la ropa, la forma de hablar y en este caso de la comida.

Como propuesta innovadora esta estrategia didáctica es una manera distinta de abordar la gastronomía en la enseñanza de la

historia, pues, lo que yo había visto en cómo se abordaba era la historia de un hecho a través del mismo platillo, pero no de la manera en que la intento abordar yo, pues según como lo trabajo también se ve eso, pero se le agrega la analogía para comprender los hechos históricos que quizá resultan difíciles si se intentan explicar sin otros recursos que la narrativa. Para abordarlo desde la educación histórica como ya lo mencioné, mi intención al realizar esa actividad es realizar una práctica donde aborde bien un tema y que no solo se vea se haga un resumen y se pase al siguiente, más bien con esta didáctica abordamos bien un tema como para poder hacer esa analogía; otro punto que retome de la educación histórica es, los alumnos tienen que ser partícipes en la construcción de su conocimiento.

Al llegar a mis prácticas el primer día les mencioné a los alumnos sobre el proyecto final, que es mi propuesta, cabe mencionar que mis alumnos en esta ocasión fueron de tercer grado en el turno matutino; los tres temas los trabajé a su manera, cada uno con su respectiva actividad, obviamente sin perder la secuencia, por motivos de tiempo solo tuve dos módulos para trabajar mi actividad.

Por tal razón un día antes formé los equipos según la lista que tenía, formé siete equipos de seis a ocho integrantes, los números variaron según la asistencia de los jóvenes, al formar mis equipos utilicé como criterio la forma en la que habían estado participando y entregando tareas, pues sabía que ellos tenían más herramientas para trabajar en el proyecto, los mezclé con otros que entregaron parcialmente y otros pocos que nada entregaron, formar los equipos no fue difícil pero sí tardado, lo mismo que dar las indicaciones de la analogía que ellos debían realizar.

Las indicaciones fueron con ejemplos como los que puse anteriormente, para que no les fuera tan complicado entender que era lo que debían hacer, entender cómo hacer la analogía no les fue tan complejo pues sabían que era una analogía, sin embargo, lo que se le complicó a la mayoría de los equipos fue precisamente

realizar una analogía pero con sentido, que no perdiera coherencia entre la receta y los temas vistos claramente yo estaba ahí para resolver sus dudas y las complicaciones que se les iban mostrando. La forma de trabajar en equipos considero que fue la adecuada pues al momento de dialogar los distintos apuntes que ellos tenían fueron las complicaciones se les iban aclarando.

Las recetas ellos las fueron investigando desde la segunda sesión que tuve con ellos, por lo que les pedí que especificaran los ingredientes y el procedimiento de su receta, a su vez les sugería otras recetas que no fuesen tan complicadas realizarles una analogía posteriormente. En la sesión final todos tenían sus recetas y como equipo consensuaban que receta se acomodaba mejor y ellos mismo descartaban recetas por tal o cual razón, debo decir que la manera en la que trabajaron fue rápida pues lograron tener la evidencia en prácticamente un módulo, que como sabemos su duración es de 50min, tenemos entendido que en ese tiempo resolver las dudas de alumno por alumno es prácticamente imposible por ello que trabajar en equipos me resultó más viable.

Lo que resultó de esta actividad no fue lo que yo esperaba, aunque creo que el resultado no es malo del todo, pues pude ver que en algunos trabajos la noción de realizar la analogía estaba acertada, sin embargo algunas cosas le fallaba, por ejemplo algunos equipos solo hacían la analogía con los ingredientes pero a la hora de realizar el procedimiento solo ponían el de la receta o viceversa, solamente un equipo realmente hizo analogía tanto con los ingredientes como en el procedimiento, en ese trabajo pude ver algo de lo que yo esperaba que ellos se quedaran de conocimiento, pues su cronología fue atinada al momento del proceso, no mezclaban los temas fueron siguiendo esa misma secuencia que manejamos en clase.

Como primera implementación de esta propuesta los resultados fueron un tanto normales, un factor muy importante es el tiempo pues considero que mi propuesta va más orientada a un ABP que a una situación didáctica que se puede hacer en dos o tres, quizá

cuatro módulos, pues a decir verdad para poder comprender cada procedimiento y como realizar una analogía se necesita de varios módulos de práctica y para resolver dudas, por tal motivo yo mismo descarto el poder trabajar esto con un grupo de primer año, ya que, en nuestras prácticas solamente tenemos cuatro módulos con ellos en dos semanas, lo que a decir verdad es muy poco tiempo para ver cualquier tema.

Lo que resulto no solo fue el producto final, como lo esperaba o no, más bien fue el ver que los alumnos pudieron retomar los temas que vimos desde el primer día y al igual que una evaluación tuvieron que volver a revisar esos temas para poder realizar el trabajo así que creo que aparte de funcionar como trabajo, sirve también como una manera de evaluar pues nos sirve como un repaso de lo que ya hemos hecho antes pero de una manera más atractiva y menos tediosa para los alumnos, incluso esto si se trabaja como ABP al final del ciclo se podría hacer una feria gastronómica explicando a través del platillo algunos temas que se vieron en clase. Aprendemos igual la importancia de la historia cultural y como la historia la encontramos en las cosas más cotidianas como lo es la comida.

CONCLUSIONES

Para concluir con este ensayo los objetivos que se tenían no se cumplieron del todo, pues yo esperaba que mis alumnos hicieran un mejor trabajo, pues yo pensaba que hacer una analogía con una receta no era tan difícil, pero al trabajar con mis alumnos pude ver que a ellos realmente se les complicaba bastante realizar esta conversión de un proceso histórico al proceso de una receta de cocina, sin embargo, en el transcurso de la actividad y mientras iba dispersando todas sus dudas pude ver como los trabajos iban mejorando cada vez que alguna duda se aclaraba, me parece pertinente decir que no todos los alumnos tienen las mismas capacidades puesto que a algunos chicos se les complico más hacer esta analogía.

De los siete equipos que se formaron solamente uno cumplió con la mayoría de los requisitos, los demás equipos no estuvieron mal, sin embargo, les faltaban rubros que eran necesarios cubrir es por ello que, en mi percepción, como su docente que los estuvo observando mientras realizaban la actividad que los resultados van de regular a malos, aunque se debe recalcar que por los tiempos las dudas no pudieron ser aclaradas desde un principio sino al transcurso de la actividad.

Por mejorar queda organizar los tiempos para poder explicar de manera más clara las instrucciones de la actividad, discernir mejor entre los temas para solo abordar uno y no tres en conjunto, pues considero que uno como practicante siempre quiere cubrir todos los temas que el profesor titular nos asigna y es ahí donde pecamos y al querer cubrir todo no vemos nada pues todos los temas los damos en una o dos sesiones, cuando sabemos que de ninguna manera los temas que abarcan una temporalidad tan amplia se pueden ver de una manera más completa, ya no hablamos de verlo completo literalmente sino de abarcar lo más próximo, por esto mismo creo que a los jóvenes les fue complicado realizar la actividad pues los temas no estaban totalmente claros desde un principio, de ser así las dudas quizá serían menores y realizar una analogía sería más sencillo pues seríamos que es cada concepto que vamos a manejar.

Las cosas a mejorar son puntales y que son fáciles de corregir, pues me di cuenta desde el momento en que la aplique por primera vez pues vi estas dificultades, como lo mencione anteriormente me parece que para aplicar esta propuesta de nueva cuenta se tiene que hacer ya sea con grupos de segundo y tercer grado, considerando que ambos tienen cuatro módulos por semana y ya que las practicas aún son de dos semanas, se puede trabajar perfecto en ocho sesiones. Ahora que se aproximan ya las prácticas profesionales de todo un ciclo escolar en esas prácticas si se puede trabajar como un ABP durante todo el ciclo y al final poder presentar un recetario real y que los jóvenes expongan sus

analogías y que mencione como es que un hecho histórico se dio a través de procesos específicos.

BIBLIOGRAFIA

Burke P. (2006) *¿Qué es la historia cultural?* 170 pp. Recuperado de <https://normasapa.net/normas-apa-2016/>

Pérez Sánchez M. y Cisneros Mújica W. (...) *EL LADO CULTURAL DEL PATRIMONIO GASTRONÓMICO MEXICANO* Recuperado de http://web.uaemex.mx/Culinaria/tres_ne/articulo_06.pdf

Dragonné C. (2011) *Gastronomía Mexicana: Una Historia que se Cuenta por Tradiciones* Recuperado de <https://lossaboresdemexico.com/gastronomia-mexicana-una-historia-que-se-cuenta-por-tradiciones/>

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE EN MÉXICO. UNA PROPUESTA DESDE LA EDUCACIÓN HISTÓRICA

Sara Suleyma Rivera Soto

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo analizar el tratamiento de la enseñanza de la historia reciente a partir de la metodología de la Educación Histórica. Este análisis se aterrizó en una secuencia didáctica en la que los estudiantes de 1er semestre de la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia de la Escuela Normal Superior de Querétaro trabajaron con fuentes primarias y secundarias que les permitieron ejercitar los conceptos de segundo orden: evidencia histórica y tiempo-espacio histórico, a partir del análisis del levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en 1994, contenido entendido como concepto de primer orden.

Las fuentes utilizadas fueron el documental "El pueblo creyente de Chiapas; un sujeto histórico que lucha por la libertad elaborado" por el colectivo Koman Illel, fotografías de la exposición museográfica de Antonio Turok, el discurso inicial del expresidente Carlos Salinas de Gortari ante las primeras movilizaciones zapatistas, los "Acuerdos de San Andrés", el libro "Una tierra para sembrar sueños. Historia reciente de la Selva Lacandona, 1950-200" de Jan de Vos.

Palabras clave: historia reciente, educación histórica, evidencia histórica, tiempo-espacio histórico, levantamiento del EZLN.

Extenso

Introducción

La historia reciente es un tema poco abordado en el aula de clases debido a que muchos de estos procesos se encuentran inacabados, lo que dificulta la interpretación histórica de los mismos en cuestiones metodológicas. Pero, además, porque algunos de estos procesos, hechos y acontecimientos representan incomodidad para el poder político en turno y peligro para su legitimidad y el discurso histórico hegemónico. En el caso del tema analizado en esta propuesta, el levantamiento del EZLN, se ha retomado en la historia oficial como un movimiento social en el que los indígenas son victimizados y relegados como instrumentos de movimientos extranjeros con intereses de desestabilizar al Estado mexicano. Por esta razón consideramos pertinente darle un tratamiento metodológico desde la disciplina histórica en el aula con futuros docentes de historia para que se pueda entablar un diálogo con las voces que han sido acalladas por las versiones oficiales, se puedan tender puentes entre las diversas versiones, plantear preguntas y formular respuestas autónomas por parte de los estudiantes teniendo en cuenta el contexto espacial y temporal.

Para cumplir con el cometido se inicia por explicar qué entendemos por historia reciente y la importancia de introducirla en el aula para construir relaciones directas entre la corta, mediana y larga duración, además de la relación compleja, necesaria y dialógica entre pasado-presente y futuro, también se explica su importancia como regeneradora de discursos y representaciones históricas.

Posteriormente se aterriza la pertinencia de tratar la historia reciente en el aula desde la Educación Histórica, cuáles son los supuestos de los que parte esta metodología y los conceptos de primer y segundo orden que se retoman en esta propuesta de secuencia didáctica para estudiar el levantamiento zapatista en Chiapas a finales del siglo pasado. En este sentido, se explica el plan de clase que se llevó a cabo, cómo se analizó cada una de las

fuentes y cuáles fueron las actividades específicas que se hicieron con ellas, así como las especificaciones del producto final y cómo se fue construyendo.

Finalmente se anuncian los resultados del trabajo que se realizó con los docentes en formación con el uso de las fuentes mencionadas y tras el análisis de los conceptos ordenadores: evidencia y tiempo-espacio histórico.

La historia del presente

La historia reciente parte del entendido que el presente es una construcción directa del pasado donde se aportan nuevos elementos de análisis como el testimonio, la memoria y la demanda social. Para Aróstegui la delimitación de la coetaneidad se hace a partir de la constatación de un cambio significativo, es decir, un acontecimiento que marque el fin de un periodo y le de paso a otro (Aróstegui, 2004, p. 329).

Como fenómeno social la historia del presente debe explicarse en el contexto histórico en que surge y analizar la multicausalidad del mismo. Al tratarse de una historia donde se analizan procesos en curso, el método de análisis va a cambiar con respecto al planteado por la historiografía tradicional sobre todo en el uso de fuentes.

Para el correcto tratamiento de la historia del presente Aróstegui plantea que, en un primer momento, al objeto de estudio en cuestión debe poder atribuírsele un origen y ser descrito, es decir, hacer un análisis genético del proceso, sin olvidar que la historia del presente no se limita a explicar el origen de los acontecimientos y acciones humanas, sino que debe analizar también el entramado estructural donde se crean y desarrollan (Rivera, 2018, p. 19).

Los conceptos estructura y acontecimiento y su relación recíproca van a jugar un papel muy importante, al igual que el estudio de la naturaleza de las acciones. Según Aróstegui, las estructuras del presente son analizables como procesos divisibles hasta ciertas

unidades de acción para permitir su mejor explicación, por lo que su campo de análisis son los procesos limitados o "micro procesos". Por lo tanto, es fundamental que el análisis histórico del tiempo presente conjugue el análisis de los acontecimientos en la corta, media y larga duración.

La lógica situacional es una herramienta que nos ayuda para poder examinar la relación entre las acciones humanas y las condiciones sociales estructurales donde se producen para así tender un puente entre estructura y sujeto. Sabemos que la lógica situacional se puede aplicar a cualquier acción que deje huellas históricas, pero dentro de la historia del presente tiene particular pertinencia al encontrarnos ante acciones humanas aún no consumadas, que se están desarrollando frente al historiador y cuando las intenciones de los actores son más difíciles de observar objetivamente (Aróstegui, 2002, p.41-75).

La historia del presente en el contexto escolar

642 Para poder abordar la historia reciente como proceso histórico es necesario entender a la historia como "la ciencia de los hombres en el tiempo" (Bloch, 1982, p.19). Esta afirmación teórica permite entender al hombre y sus acciones individuales y sociales enmarcadas en la dimensión temporal de la realidad como el objeto del estudio de la disciplina histórica y no así al pasado como aún se cree en muchos contextos escolares y educativos.

La particularidad de la historia del presente es que se pregunta por el hoy como un modo histórico en el que nos encontramos y no nuestros antepasados, es decir, no solo se pregunta desde el hoy como se planteó desde la década de los treinta del siglo pasado por la Escuela de los Annales, sino también por el hoy. En la historia del presente se hace explícita la relación, tensión y coexistencia de la reconstrucción y la experiencia, es decir, de la historia contada y la memoria vivida (Cerdá, 2007, p. 179).

Esta perspectiva histórica permite cuestionarnos, explicar y comprender las problemáticas sociales actuales y, en este sentido,

como menciona E. H. Carr, dotar a los hombres del dominio de su presente (Carr, 1983). Es decir, nos permite entender a la historia como el diálogo constante con la cualidad temporal, diálogo crítico y reflexivo del tiempo social, pero también con proyección al futuro. Este diálogo permite apropiarnos y dominar de manera consciente la realidad de nuestro presente y sin duda implica un compromiso social pues no solo se refiere a la producción de conocimiento histórico sino que a partir de él se generen estrategias y acciones concretas para la mejora de nuestra realidad social. Carr refiere que la función de la historia es que el hombre entré en este diálogo, el hombre, no sólo unos cuantos, no solo los historiadores y por lo tanto el compromiso del historiador si es generar conocimiento histórico pero también acercarlo y hacerlo accesible a la sociedad.

En este sentido, Celeste Cerdá (2007) menciona que la propuesta de la enseñanza de la historia reciente se debe construir a partir de los intereses, vivencias, preguntas, experiencias y contexto de los estudiantes (p.179) para que el estudio de la misma les sea significativo y responda a demandas sociales locales, pero que también se puedan relacionar con entornos meso y macro.

Es importante mencionar que la enseñanza de la historia reciente no se puede limitar al recorrido cronológico de los hechos y acontecimientos producidos en los últimos años (Cerdá, 2007, p. 180), sino que se tiene que partir de la problematización de los mismos por medio de preguntas que a los estudiantes les surjan con el análisis de fuentes históricas directas e indirectas como testimonios, recursos hemerográficos, entrevistas, documentos oficiales, estudios sociológicos y antropológicos, etc.

Un aspecto que no se puede olvidar es que muchos de los acontecimientos inacabados que se pueden analizar desde esta perspectiva histórica son acontecimientos traumáticos, por ejemplo, en el caso que se analizó en la propuesta de secuencia didáctica el movimiento sigue en pie de lucha, las represiones y violaciones a los derechos humanos son rasgos que son visibles hoy en día. Por otro lado, al ser un procesos inacabado, todavía

no ha salido a la luz toda la evidencia histórica que permita hacer una investigación y recreación profunda en cuanto a sus efectos a mediano plazo. A pesar del discurso oficial donde se acepta y valora a los pueblos indígenas como eje rector de la diversidad cultural de nuestro país, los debates en cuanto a la discriminación, segregación y la violencia ejercida hacia estos grupos por parte del Estado continúan vigentes pues estos signos de opresión no han desaparecido y mucho menos mermado a pesar de los esfuerzos y la lucha simbólica de los mismos.

Al trabajar en el aula con la historia reciente, debemos historizar los hechos, es decir, dotarlos de periodización y contextualizarlos temporal y espacialmente, para que no salgan de las discusiones académicas, pero tampoco de la memoria colectiva. Como indica Cerdá, el tratamiento del pasado reciente permite analizar los hechos desde una historia problematizadora que se interroga desde el presente con sus necesidades y experiencias, además de la inserción del tiempo histórico en el que se relacionan procesos de corta, mediana y larga duración.

Si se quiere que la historia deje algún tipo de enseñanza, debe hacer frente a los problemas no resueltos y analizarlos críticamente; transformarse en una instancia donde el conjunto de las tradiciones admitidas sea puesto a prueba y evaluado, no un espacio donde se recibe pasivamente el repertorio ya sistematizado por el docente (Demasi, en Cerdá, 2004, p. 159).

En la historia oficial, el levantamiento del EZLN es un evento que se ha invisibilizado y deslegitimado, es por ello que su tratamiento en la educación nos permite “incorporar narrativas y relatos contenidos y censurados, incorporar nuevos y viejos actores que reclaman reconocimiento y legitimidad a sus palabras” (Cerdá, 2007, p. 185). Pero ¿cómo enseñar este acontecimiento en el aula? En primer lugar se deben analizar las diferentes perspectivas y posiciones ideológicas, intereses políticos y económicos, nacionales y extranjeros, luego hacer relaciones entre procesos más largos y

estructurales. Todo ello desde conceptos y herramientas teórico-metodológicas propias de la disciplina histórica para objetivar hechos y procesos sociales. Es justamente en la problematización del hecho que Educación Histórica nos sirve como guía metodológica para su tratamiento en el aula de clases.

Educación histórica

La Educación Historia es una propuesta metodológica para desarrollar el pensamiento histórico a partir del tratamiento pedagógico del contenido y que parte de los debates historiográficos contemporáneos. Aboga por la problematización de la historia que implica la interpretación de las fuentes más allá de los documentos oficiales para darles voz a una diversidad de actores sociales y para cuestionar la historia que ha servido para legitimar al poder y sus instituciones, esa historia occidental, patriarcal, de los vencedores, que segrega y violenta a la sociedad.

En el ámbito de la educación se han llevado a cabo importantes debates en cuanto a cómo se lleva la historia a las aulas, y han estado guiados por las problemáticas epistemológicas de la disciplina histórica, por las políticas y reformas educativas y su impacto en las estructuras sociales o por el desarrollo de los métodos de enseñanza y aprendizaje. Los principales cuestionamientos pasaron del contenido (qué se enseña) al método y forma de enseñanza de la historia (cómo se enseña). En este tenor, no han sido pocas las propuestas que abogan por la utilización de conceptos y métodos propios de la historia científica para poder dotar a los estudiantes de instrumentos de análisis, comprensión e interpretación para hacer construcciones autónomas y representaciones propias del pasado para poder responder a las interrogantes del mundo actual y gestionar un mejor futuro (Santisteban, 2010, p.35), es decir, construir pensamiento histórico.

Estas propuestas han puesto de manifiesto la inutilidad de seguir reproduciendo una historia lineal, rígida y memorística. En contraposición a esta historia oficialista, la Educación Histórica

plantea que llevar a las aulas esta “nueva” forma de enseñar historia implica pensar críticamente el presente desde la cualidad temporal (pasado-presente-futuro) y responder ¿cómo es que la historia contribuye a la formación de sujetos y sociedades autónomas, libres y democráticas?

Esta perspectiva permite, además, ampliar las barreras disciplinares al incorporar la iconografía, los estudios de género, los movimientos sociales, estudios culturales, de los grupos subalternos, etc. (Arteaga y Camargo, 2014, p. 115-117). Como una propuesta interdisciplinaria que se centra en la diversidad de los contextos socioculturales en los que se desarrolla la educación, así como en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes a partir procesos de problematización en el aula.

Arteaga y Camarga (2014) definen a esta metodología como

una propuesta interdisciplinaria que se centra en la diversidad de los contextos socioculturales en los que se desarrolla la educación, así como en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes a partir de procesos de problematización en el aula [...] la educación histórica 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 estudian (p. 123-124).

Esta postura plantea que los estudiantes se acerquen al trabajo del historiador, que hagan preguntas, hipótesis, evalúen, contrasten y discriminen fuentes, esto a través de la contextualización de los hechos, acontecimientos y procesos históricos, tendiendo un puente entre la temporalidad histórica y algunos conceptos teóricos de la disciplina como tiempo-espacio histórico y sujeto histórico. Es trasladar el carácter científico de la historia al aula de clases.

Para poder lograr estos objetivos, la Educación Histórica parte de la implementación de conceptos de primer y segundo orden

para poder interpretar la historia. Es decir, se distingue entre los contenidos temáticos y las categorías analíticas que permiten explicarlos. Los conceptos de primer orden se refieren a términos con diferentes definiciones que se construyen a lo largo del tiempo y en contextos específicos. Al ser construcciones académicas y conceptuales es necesario que los profesores diseñen estrategias pedagógicas para que los estudiantes los comprendan y puedan utilizarlos para estudiar historia. Los conceptos de segundo orden que se retoman en las propuestas de educación histórica son: tiempo-espacio histórico, cambio y permanencia, causalidad, evidencia, relevancia y empatía (Arteaga y Camarga, 2014, pp. 124-126).

En esta investigación se tomaron dos conceptos de segundo orden (evidencia y tiempo-espacio histórico) para analizar el levantamiento del EZLN que a continuación se explican.

Tiempo histórico

El tiempo histórico es una categoría analítica en la que se entiende a la cualidad temporal como un constructo social por lo que existe una compleja relación entre espacio-tiempo, las acciones y los actores (Arteaga y Camargo, 2014, p.126). De esta forma, el tiempo histórico nos permite enmarcar las acciones de los sujetos en un contexto espacial y temporal específico a través de su dimensión secuencial, como radio de operaciones, con sus diversas velocidades (cambios y continuidades) (Badía, 2012, p.188) y periodizaciones.

Entendido de esta forma el tiempo es la noción propia de la teoría histórica que le da su particularidad disciplinar y que la diferencia de otras ciencias sociales; es decir, la historia también estudia al hombre en sociedad, pero como ya lo dijo Marc Bloch, lo hace a través del tiempo. Así podemos acceder cognitivamente a la comprensión de los cambios, permanencias y coyunturas que producen las acciones humanas en su relación dialéctica con las estructuras sociales, políticas y económicas, pero también con su relación con el ambiente como la proponía Fernand Braudel

y poder establecer duraciones a partir de objetos de estudio específicos atendiendo a la relación acción-estructura.

En este sentido, Graciela Badía apunta que en la enseñanza de la historia los conceptos tiempo-espacio histórico funcionan como condición para posibilitar que el sujeto sea consciente de su historicidad (Badía, 2012, p.185) pues se dota de espacios de acción al ser humano en un plano temporal.

En el caso que nos concierne es de gran relevancia tener en consideración este concepto de segundo orden ya que nos ayuda a contextualizar el hecho coyuntural del levantamiento del EZLN enmarcado en un espacio socialmente construido desde la época precolombina que encierra una serie de paisajes culturales y naturales complejos y diversos. Los recursos naturales también han marcado el devenir histórico de la región por los intereses en su explotación a través del tiempo por diversos actores políticos y por los propios grupos indígenas de la zona, además su religiosidad y formas de organización también son reflejo de una larga tradición en el tiempo y que también se ha construido en el espacio que se ha ido adaptado a las necesidades e intereses de sus protagonistas y partícipes.

Evidencia histórica (fuentes directas e indirectas)

Las fuentes históricas son testimonios materiales e inmateriales, que nos llegan de forma directa de los hechos, acontecimientos y procesos históricos para poder reconstruirlos e interpretarlos, por ello es una de las nociones fundamentales para poder acercarnos al trabajo intelectual de los historiadores ya que es la "materia prima" con la que se reconstruye la historia (Seixas, 2013, p.40), es la forma de evidenciar las acciones del hombre en un contexto determinado. Las evidencias históricas "nos permiten formular preguntas y elaborar respuestas autónomas, así como debatir sobre la validez de las diversas interpretaciones y narraciones ya realizadas" (Arteaga y Camargo, 2014, p. 129).

El trabajo con fuentes en el contexto escolar contribuye a cuestionar el acceso a la historia desde una sola visión, que casi

siempre se construye desde la postura y bajo los intereses del vencedor, y a romper con la historia de fechas y personajes míticos e inalcanzables que se reproducen una y otra vez desde una postura memorística, pasiva y acrítica. Con este ejercicio intelectual, los estudiantes pueden comparar y contrastar las voces de diversos actores que estuvieron involucrados en un mismo hecho, pero también entender el contexto social, político, económico, cultural y natural de la época en entornos micro, meso y macro para poder explicar no solo quiénes, dónde y cuándo, sino cómo y por qué se desarrollaron ciertas acciones y su implicación en los procesos sociales y en nuestras estructuras actuales.

Secuencia didáctica

Para la aplicación de la secuencia didáctica se hicieron lecturas de textos que abordan los temas de fuentes históricas y tiempo-espacio histórico. En cuanto al tratamiento del concepto de segundo orden evidencia histórica, se hizo la lectura del capítulo titulado "Cualquier dinámica de enseñanza-aprendizaje de la historia exige trabajar a partir de las fuentes del pasado" de Feliu y Hernández y para tratar tiempo-espacio histórico se leyó "El tiempo/espacio histórico en la enseñanza de la Historia" de Graciela Badía. Ambas lecturas atienden a la discusión conceptual, pero también en su aplicación directa en el aula de clases con las posibilidades y problemáticas que esto representa, es pertinente resaltar este punto ya que los estudiantes con los que se aplicó esta propuesta son docentes en formación.

La primera actividad que se realizó fue pedir a los estudiantes que investigaran el concepto de sujeto histórico para hacer una lluvia de ideas después de proyectar del documental *El pueblo creyente de Chiapas; un sujeto histórico que lucha por la liberación* y poder construir una definición grupal de sujeto histórico, también se retomaron conocimientos previos de los estudiantes en cuanto a los movimientos sociales de base indígena en Chiapas.

En este documental realizado por el colectivo Koman Illel se relata cómo a través de la Teología de la Liberación, el pueblo creyente de

Chiapas ha tomado conciencia de historicidad y busca reivindicar su papel en la historia desde el impulso de un proyecto organizativo. Con esta fuente se pretende que los estudiantes entiendan la forma de organización y cómo han transcurrido algunos eventos coyunturales desde 1994 hasta la actualidad desde la perspectiva del movimiento, además, brinda un breve recorrido de la herencia histórica-cultural del pueblo zapatista y nos permite comprender cómo se han configurado como un sujeto histórico colectivo.

La siguiente sesión fue en el Museo Regional de Querétaro que sirvió para analizar la exposición museográfica *La fiesta y la rebelión* de Antonio Turok, en la visita se organizó un recorrido dirigido en donde se abordó la importancia de las fotografías como fuentes históricas directas, cómo se pueden analizar visual e iconográficamente y cómo se pueden utilizar en el aula. También se abordó la relación entre los movimientos sociales latinoamericanos recientes y el imperialismo estadounidense y se les pidió a los estudiantes hacer un balance crítico de las fotografías.

646

Luego de esta actividad se leyó en clase la primera declaración de la Selva Lacandona, donde se puede observar cómo entienden, representan y expresan públicamente el papel de los pueblos indígenas, y en algunas ocasiones el papel de la sociedad mexicana, en la historia de país a partir de la colonización europea hasta la implementación del sistema neoliberal como pueblos en resistencia que han luchado por la igualdad. También se ponen de manifiesto cuáles son las bases ideológicas y políticas en las que se fundamentaron para externar sus demandas. Es un llamado al pueblo mexicano y un aviso a toda la sociedad nacional y extranjera. Esta declaración es de suma importancia ya que en ella el EZLN declara la guerra al Estado mexicano, anuncia sus acciones de intervención y se deslinda de grupos de narcotraficantes.

Posteriormente se proyectó el video del discurso Carlos Salinas de Gortari, se leyeron los Acuerdos de San Andrés sobre Derechos y Cultura Indígena firmados el 16 de febrero de 1996 y se hizo una mesa de discusión con los elementos que a los estudiantes

les parecían más relevantes para ponerlos en contexto. La primera fuente nos ayuda a comprender cuál fue la reacción del ejecutivo federal ante la irrupción del espacio y la escena pública del EZLN, cuál es su postura ante los hechos “violentos” de los primeros días de enero de 1994 y cómo busca explicar a la sociedad mexicana los intereses del movimiento, además de sus primeras propuestas para darles solución.

Con la segunda fuente podemos entender cuál fue el resultado oficial del proceso de diálogo que se entabló entre el EZLN y el gobierno mexicano durante los años posteriores al levantamiento para resolver las demandas de autonomía, igualdad y justicia de los pueblos indígenas de México. Al analizarla en el transcurrir de los años también podemos observar cuáles de estos acuerdos se cumplieron y cuáles no, además de la trascendencia que han tenido para posteriores organizaciones, investigaciones académicas y en el seguimiento que se les ha dado desde las partes involucradas.

La siguiente actividad fue hacer la lectura del texto de Jan de Vos como tarea y se discutió en clase haciendo relaciones con la categoría tiempo-espacio. Esta fuente nos da la perspectiva de un investigador externo que fungió como observador participante y que ha hecho una gran labor analítica para poder explicar el movimiento desde una perspectiva problematizadora y compleja a través de la relación entre los recursos naturales, los espacios socialmente construidos, la cosmovisión indígena milenaria y el contexto macroeconómico. En el artículo que se leyó el autor explica geográficamente la región de la Selva Lacandona y la trayectoria histórica de los pueblos que habitan en ella, la religiosidad y formas de organización, las disputas territoriales que ha generado el aprovechamiento de los recursos naturales, sus procesos poblacionales y migratorios y cómo la historia reciente de explotación de recursos y ocupación humana responde a procesos de larga duración.

Cada una de las fuentes primarias se analizó a partir de la propuesta de María del Mar Estrada que se muestra a continuación.

Separalibros: Parte 1

Primero: el Encabezado y la Atribución

Mientras lees:

- ¿Quién dijo, dibujó o escribió esto?
- ¿Cuándo fue dicho, dibujado o escrito?
- ¿Qué tipo de fuente es?
- ¿Por qué fue dicho, dibujado o escrito? ¿Para quién fue creado?

Después de leer:

- ¿Cuáles de estos detalles importan y por qué?

Segundo: la Fuente

Mientras lees:

- ¿Qué personas o instituciones son actores en la fuente? ¿Cuál es la relación entre esas personas e instituciones?
- ¿Qué partes de la fuente te dicen lo que el autor o las personas en el texto piensan, quieren o experimentan?
- Encuentra enunciados que comiencen con palabras de transición o frases de introducción. ¿Qué ideas claves vienen después de esas palabras de transición o frases de introducción?
- ¿Qué partes de la fuente parecen más importantes para entenderte? ¿Por qué?

Después de leer:

- Las partes subrayadas, ¿qué nos ayudan a entender sobre la fuente?

Separalibros: Parte 2

Practica con tu grupo:

- ¿Qué preguntas tenemos sobre esta fuente?
- ¿Qué tan confiable es esta fuente para responder a la Pregunta Central? Ver la sección "Razonando sobre la evidencia" abajo.
- Esta fuente, ¿qué nos ayuda a entender sobre la Pregunta Central?

Encuentra partes importantes para responder la Pregunta Central:

Escríbelas al lado del grupo:

Razonando sobre la evidencia

1. ¿Qué tan confiable es el autor/artista dada la Pregunta Central que estamos tratando de responder?
 - ¿La persona que creó la fuente estaba en posición de saber sobre el tema?
 - ¿La persona que creó la fuente estaba dentro o fuera del contexto? (Ej. habla el mismo idioma, sabe sobre el tema)
 - ¿Cuál es el punto de vista de la persona que creó la fuente?
 - La persona que creó la fuente, ¿qué quiere que los lectores piensen o sientan?
 - ¿La fuente es creíble?
2. ¿Qué estaba pasando en el contexto de donde viene la fuente que pudiera afectar su utilidad dada la Pregunta Central que estamos tratando de responder?
 - ¿La fuente fue creada en el lugar de los eventos?
 - ¿La fuente fue creada cuando los eventos ocurrieron? ¿Es importante?
 - ¿Qué más estaba ocurriendo entonces, que pudiera haber influido al autor/artista?
 - Compara el tiempo y el lugar de los eventos con ahora. ¿Qué es similar y diferente?
 - ¿Qué voces o perspectivas no están representadas en la fuente?
3. ¿Cómo expresamos esta fuente comparada con otras?
 - ¿Esta fuente brinda la misma información que otras?
 - ¿En qué coincide o difiere esta fuente con las otras?
 - ¿Cómo se comparan las ideas de la persona que creó la fuente con las ideas de otras personas en el mismo tiempo o lugar?
 - ¿Qué nos puede decir esta fuente? ¿Qué NO podemos aprender de esta fuente?

Resultados

Como ya se mencionó, el resultado final del trabajo con la sistematización de fuentes directas e indirectas y su inserción y relación con los conceptos de segundo orden: evidencia y tiempo-espacio histórico fue la creación de un ensayo académico por cada uno de los estudiantes. Es importante mencionar que a la mayoría de los estudiantes les resultó bastante impactante conocer la versión de los pueblos indígenas que participaron y participan del movimiento pues, a pesar de reconocer el contexto discriminatorio y de represión hacia ellos, las representaciones históricas que les habían llegado a lo largo de su vida escolar estaban sesgadas por la visión oficial. Esta situación se vio reflejada en los resultados de la propuesta de intervención pues la mayoría de los estudiantes privilegió la participación y acciones del movimiento zapatista sobre las del gobierno mexicano.

Algunas de las preguntas de investigación que los estudiantes se plantearon después de analizar las fuentes estuvieron relacionadas con la multicausalidad de los acontecimientos, con la confrontación de ideas y perspectivas del Estado y del EZLN, con el contexto socio-político y económico de la época a nivel nacional e internacional, con la influencia del espacio de la Selva Lacandona en la cosmovisión y formas de organización del movimiento, y en un caso en particular con los derechos humanos y los derechos indígenas establecidos en la constitución política mexicana.

La mayoría de los textos de los estudiantes inician por explicar las condiciones de los pueblos indígenas en México o del movimiento en la actualidad. Un gran número de ellos busca explicar cómo surgió el movimiento y cuáles eran sus demandas por lo que la fuente más citada fue la primera declaración de la Selva Lacandona. Los resultados obtenidos fueron satisfactorios al ser el primer acercamiento con fuentes directas de la historia y a estos conceptos

Por último, los estudiantes realizaron un ensayo académico sobre el tema, el que partió de intereses personales para estructurarlo. Las especificaciones del mismo eran responder a una pregunta de investigación a partir de los cuestionamientos que les surgieron de las fuentes analizadas, aterrizar los conceptos de segundo orden tiempo-espacio histórico y evidencia histórica, citar las fuentes por lo menos una vez en el texto, comparar los discursos de ambas partes y dar una postura crítica. Es necesario aclarar que las fuentes que se escogieron se consideraron pertinentes para un primera acercamiento y su sistematización, sin duda, existen muchas otras que pueden contribuir a la interpretación y estudio del hecho que aquí nos concierne y por ello se les sugirió a los estudiantes que buscaran más fuentes de información que les ayudaran a ampliar su investigación dependiendo de sus preguntas y de los objetivos de su ensayo.

ordenadores, sin duda existen áreas de oportunidad en cuanto a la relación procesos de larga e incluso mediana duración, pero como sabemos estos conceptos y nociones históricas se construyen como un ejercicio intelectual y por lo tanto es procedimental.

Reflexiones finales

El trabajo en el aula desde la Educación Histórica implica importantes retos para el docente pues el aprendizaje basado en los sujetos, el pensamiento histórico y la conciencia histórica no son elementos fáciles de construir, ni ejercicios intelectuales que se logren en un número reducido de clases. En este sentido, es necesario construir propuestas de intervención a mediano plazo sobre todo en las escuelas normales, pues para romper con la enseñanza de la historia tradicional, los futuros docentes deben dominar los contenidos, pero también las propuestas teórico-metodológicas tanto de la historia como de la educación.

648 Para aterrizar estas posibilidades en la enseñanza de la historia reciente es necesario discutir, como menciona Cerdá, el concepto de tiempo y el uso que hacemos de él en la historia, cómo lo relacionamos con el pasado-presente-futuro y por qué la historia oficial nos ha hecho creer que la historia siempre nos llega de pasado a presente sin un futuro. Esto nos hace cuestionar nuestra tarea como historiadores, pero también como docentes, es decir, repensar qué escribimos, qué enseñamos. Sin duda, la enseñanza del tiempo reciente debe retomar temas conflictivos que son los que atraviesan la vida real y cotidiana de los estudiantes, que les significan y que se pueden explicar en su dimensión temporal. El concepto de primer orden utilizado en esta propuesta es solo un contenido entre tantos como octubre de 1968, la desaparición de los 43 normalistas de Ayotzinapa, los movimientos feministas, etc.

El análisis de estas propuestas y su aplicación en el aula permite cuestionarnos si estamos educando para formar en valores hegemónicos o contrahegemónicos, y si nos inclinamos por la última opción tomar una postura crítica, coherente y responsable ante las problemáticas sociales actuales. Es decir, construir y ayudar

a construir conciencia histórica, entendida por quien escribe, como la posición crítica de la realidad social presente a partir de la cualidad temporal que ofrece la historia para poder relacionar pasado-presente y poder proyectarnos hacia el futuro, para ello debemos primero conocer la realidad para después poder tomar una postura crítica, pero también hacer propuestas y llevarlas a la práctica.

REFERENCIAS

Aróstegui, J. (2004). *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid, España: Alianza.

Aróstegui, J. (octubre, 2002). La historia del presente ¿una cuestión de método? En Navajas, C. (ed.), *IV Simposio de Historia Actual*. Simposio llevado a cabo en el Instituto de Estudios Riojanos, La Rioja.

Arteaga, B. y Camargo, S. (2014, sep-dic.). 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*. Volumen 6 (núm. 13), pp. 110-139. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3381/338139190006.pdf>

Badía Muñoz, Graciela Isabel. (2012). El tiempo/espacio histórico en la enseñanza de la Historia. En Galván, L. (Coord.), *La educación a través del tiempo: historias y enseñanzas* (pp. 185-216). México: ISCEEM.

Bloch, M. (1982). *Introducción a la historia*. México: FCE.

Carr, E. H. (1983). *Qué es la historia*. Barcelona, España: Ariel.

Cerdá, M. C. (julio de 2007). ¿Qué enseñamos cuando enseñamos historia? La problemática transmisión de nuestro pasado reciente en el contexto escolar. *Cuadernos de Educación*. (5), Córdoba, pp. 175-189.

Demasi, Carlos. (2004). "Entre la rutina y la urgencia", en Educación y memoria. La escuela elabora el pasado. Siglo XXI. España.

Rivera, S. (2018). *La relación patrimonio-turismo en el Pueblo Mágico de Bernal. Un análisis desde la historia del presente (2006-2017)* (Tesis de licenciatura). Universidad Autónoma de Querétaro, México.

Santisteban Fernández, A. (2010) La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados* (14), pp. 34-56. En Memoria Académica. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf

Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson College Indigenous.

EL USO DE LA CARICATURA POLÍTICA EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO LA CONCIENCIA HISTÓRICA DEL ALUMNO DE SECUNDARIA

Rodrigo Fabián Rivera Vega

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo demostrar cómo es que el uso de la imagen y en particular la caricatura política puede lograr avances importantes en la enseñanza de la historia por medio de la aplicación de dicho recurso educativo en la clase de Historia Universal, para obtener lo que Lidia Medina Lozano propone en *El arte y la imagen, un diálogo interdisciplinar* para la enseñanza de la historia sobre el análisis de la imagen en nivel de primero de secundaria.

Con este medio se busca implementar el uso de la caricatura política con estudiantes de secundaria como herramienta de enseñanza y explicación de los distintos hechos nacionales e internacionales, tomando en cuenta el papel de la caricatura política y las representaciones implícitas en el pasado y la actualidad. La relación de analizar la caricatura política como imagen y sobre el contexto histórico bajo el que fue creado pretende un desarrollo en la conciencia histórica el cual será trabajado durante esta investigación.

La misión es lograr que por el uso de la imagen el alumno pueda analizar aspectos importantes del contenido, desde su punto de vista, con los conocimientos previos del tema o la interpretación de la imagen. Principalmente esperamos que ayude a docentes o investigadores a facilitar el acercamiento de distintos temas a los alumnos por medio de la imagen de forma atractiva y didáctica.

Palabras Clave: Pensamiento histórico, conciencia histórica, Doctrina Monroe, expansionismo estadounidense.

A partir de la revisión del tema de estudio, dividimos el estado de la cuestión en dos partes: la primera se refiere a los estudios en torno a la imagen y en particular a la caricatura política. La segunda parte a la enseñanza de la historia.

Por cuanto a la imagen se tienen los postulados de autores como John Berger (2000), quien, desde la historia del arte, plantea cómo los conocimientos preconcebidos afectan los modos de ver y la forma de interpretar un recurso visual; y Peter Burke (2005) explica la importancia del uso de la imagen como fuente de estudio histórico.

Autores como Ernst Gombrich (2003) nos explica que “La caricatura simplifica lo que a menudo son cuestiones políticas muy complejas hasta convertirlas en imágenes muy sencillas e infantiles. Crea un mundo pequeño en el que se puede tener otra visión de toda clase de cuestiones (...) que pueden afectarnos de manera seria. A veces surte el efecto de reducir un tanto nuestra ansiedad por ello” (p. 211). Mientras que para Peter Burke (2005):

Las caricaturas y las viñetas han realizado una aportación fundamental al debate político, desterrando la mistificación del poder y fomentando la participación de la gente sencilla en los asuntos del Estado. Esos dibujos consiguieron dichos objetos mediante la presentación de temas controvertidos de una forma simple, concreta y memorable, mostrando a los principales actores del drama político como mortales falibles y en modo alguno heroico (...). Por eso pueden ser utilizadas con cierta garantía para reconstruir unas actitudes o mentalidades políticas perdidas” (p. 100).

De acuerdo con lo mencionado por Burke y Gombrich, para Charles Baudelaire (1988) la caricatura posee un doble carácter: “El dibujo y la idea. El dibujo violento y la idea mordaz y velada”

(p. 22). En concordancia con esto, para Thomson y Hewison (1986) “el propósito del dibujo es servir de vehículo de la idea, (...). Es así, como algunos dibujos humorísticos son taquigrafía pictórica que capta un ambiente, y describen una atmósfera determinada” (pp. 11-12). Es esa doble condición de la caricatura la que le permite aludir a las ideologías de carácter político.

Por cuanto, a la enseñanza, en la obra de Carla Peck y Peter Seixas *Estándares de pensamiento histórico*. Primeros pasos, se evalúan puntos importantes sobre el trabajo que se ha realizado principalmente en América del Norte, los cuales serán examinados en la parte de los siguientes apartados que mostrarán la relación entre los conceptos de primer y segundo orden al momento de realizar la aplicación del recurso didáctico. Cabe resaltar que hay aspectos sobresalientes en los conceptos de segundo orden como: pensamiento histórico, conciencia histórica e identidad, por lo cual pretendo abordar los dos primeros elementos en los que se enfocaron estos autores referentes en la enseñanza de la historia.

El tema de investigación a desarrollar se ha trabajado con otros recursos, como la novela gráfica y el cómic, que tienen el mismo objetivo: evaluar el papel de la imagen en procesos históricos para el desarrollo de pensamiento, conciencia e identidad histórica.

El análisis de la caricatura política ha sido empleado para evaluar la participación ciudadana en eventos democráticos en materias de pedagogía, periodismo, comunicación, así como en ciencias políticas. El punto principal en el estado de la cuestión busca observar, analizar y comprender la idea que el alumno tiene de la caricatura política y se decidió evaluarlo desde dos bloques: el uso de fuentes primarias como la imagen, en este caso la caricatura política en la enseñanza de la historia; y el segundo, el desarrollo del pensamiento histórico y conciencia histórica en la implementación del análisis de la imagen y la caricatura de corte político en el aula. Teniendo en cuenta la revisión historiográfica se muestra una carencia del uso de la caricatura en la explicación de los procesos históricos y por esta razón se ha optado por trabajar con este

recurso visual y atractivo para los jóvenes, ya que por aspectos de interpretación con los que ya están familiarizados como, por ejemplo, el humor, la percepción de la imagen de forma individual y la asimilación de roles les permitirá desarrollar mejor esta actividad.

En un principio la labor de este proyecto se iba a desarrollar por medio del recurso de la historieta, pero debido al plan de estudios de la secundaria se cambió a la caricatura política, elección que surge a través de la pregunta: ¿es posible que el estudiante logre analizar una caricatura política del siglo XIX? y que ¿entienda lo que representaba en ese entonces? La idea de que el alumno logrará una interpretación de la imagen surge al tomar como punto de partida la interacción con las imágenes en la vida diaria, tomando como ejemplos caricaturas de revistas, periódicos, cómics, murales, memes o grafitis.

El análisis de la imagen ayuda a comprender mejor los temas en historia universal, como son los relacionados con diversas épocas; por ejemplo, a comprender mejor la época al visualizar la forma de vestir, de pensar y de expresarse de las personas que vivieron en tal o cual etapa; de la misma forma con el uso de la imagen se darán cuenta que los diversos momentos históricos tienen sus propias formas de representarse a través de la imagen. (Medina, 2017, pp. 577-578)

Los elementos en los que decidí enfocarme durante esta investigación fueron la conciencia histórica y el pensamiento histórico de los jóvenes a una edad temprana en el conocimiento de la Historia Universal al ingresar a primero de secundaria.

Por otra parte, se buscó que como recurso didáctico esta estrategia fuera atractiva para los alumnos, así como innovadora. Seleccionar la caricatura política fue buscar un área de interés poco trabajada con el uso del análisis de la imagen en la clase de historia. Los aspectos destacados de la caricatura política para este proceso fueron la interpretación y análisis bajo el contexto histórico que el alumno podría darle, así como la atracción e interés por parte del alumno.

Todo esto realizando un análisis de la imagen de la Doctrina Monroe, bajo el proceso histórico en el que se crearon las caricaturas y el mensaje que deseaban transmitir. Principalmente esto tuvo como fin explorar el desarrollo de la conciencia histórica del estudiante.

Justificación

La elección de este recurso didáctico involucra muchos factores: gusto personal, curiosidad por saber la interpretación que los jóvenes tienen acerca de una imagen de hace siglos y el análisis del mismo discurso hasta nuestros días por la conservación de la caricatura política con los mismos mensajes la Doctrina Monroe abordado en la clase de Historia Universal.

El punto de atracción principal es el uso de la imagen, cómo un hecho histórico es percibido por los alumnos y el gran número de preguntas que pueda detonar, así como la curiosidad por comprender procesos históricos que pretendían representar algunas caricaturas que abordaban este tema del expansionismo estadounidense y su política anti-europea.

Objetivos

Objetivo general: Acercar al alumno a distintos temas históricos por medio del uso del análisis de la imagen en el contexto en el que fue creada, así como ver aspectos importantes en el desarrollo del pensamiento y conciencia histórica.

Objetivos particulares:

*Facilitar la labor de la enseñanza de la historia por medio de nuevas estrategias didácticas.

*Hacer al estudiante más crítico y analítico al momento de observar las imágenes de distintas caricaturas.

*Demostrar que por medio de la caricatura política es posible realizar una actividad atractiva y dinámica para los jóvenes.

Estado de la cuestión

En México se han realizado distintos trabajos que involucran el análisis de la imagen, entre los que destacan el de Bautista y Frasco con *La historieta: un medio para representar la construcción de nociones temporales*, en el cual logra centrar el papel visual de una imagen al entender el proceso histórico en el que se desarrolla, así como la capacidad para percibir la interpretación y mensaje que tenía la imagen al usarse.

En cambio, en Iberoamérica la cantidad de trabajos ha sido mayor y bajo otro estilo que implica observar de forma detallada el desarrollo del pensamiento histórico, conciencia histórica, pensamiento crítico, así como su uso en la identidad y memoria colectiva. De esta forma la relación que se tendrá al realizar esta investigación será entre lo que es la caricatura política, su análisis como imagen y el desarrollo en la conciencia histórica con la misma.

El tema de investigación que se desea desarrollar se ha trabajado con otros recursos como la novela gráfica y el cómic, que tienen el mismo objetivo que me he planteado desde que comencé con la idea de este recurso didáctico, evaluar el papel que tiene el uso de la imagen en procesos históricos por medio de los cuales se observan la apreciación de aspectos del desarrollo del pensamiento, conciencia e identidad histórica.

En el primer apartado la referencia que tomamos parte con la idea inicial de apoyarse en la forma en la que es abordada las fuentes primarias en la asignatura de Historia en este caso sería la caricatura política; analizar el discurso de la Doctrina Monroe por medio de este recurso y así saber qué impacto tiene la utilización de esta herramienta como fuente de un proceso histórico.

En fechas recientes se han realizado investigaciones en puntos clave de la educación histórica, que permiten el análisis y comprensión del conocimiento de la disciplina, sus recursos metodológicos, el desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica. (Arteaga y Vargas, 2017, p.132)

El concepto de conciencia histórica va más allá de un simple término, que se complementa con la construcción de hipótesis explicativas sobre la relación del sujeto entre el pasado y presente. La conciencia histórica tiene que ver con un nivel superior de involucramiento en el que los sujetos no solo son capaces de construir hipótesis explicativas sobre el pasado y su relación con el presente, sino que asumen ser parte de la historia y, como tal, constructores de la misma. Esta conciencia implica la adopción de actitudes responsables y comprometidas con el futuro y con la humanidad del mañana. (Arteaga y Camargo, 2012)

La metodología del historiador se estructura a partir de la búsqueda, selección, clasificación y crítica de fuentes, hipótesis, identificación de causas, consecuencias y explicación del objeto de estudio.

Por otra parte, en el ámbito del trabajo de la caricatura política contamos con referentes mexicanos como Carlos Monsiváis, Rafael Barajas, Armando Bartra, Eduardo del Río, Juan Aurrecochea; y extranjeros como el tesista peruano John Max Vázquez Farfán, que será utilizado como referente en el uso de la caricatura política como recurso didáctico, aunque cabe señalar que durante el desarrollo del estado de la cuestión es probable que más fuentes se anexen a la investigación.

Los elementos para que la caricatura política sobresalga de una imagen artística son la expresión directa que el caricaturista le da al dibujarla y compartirla con el público y su fácil comprensión.

... hay varios autores que consideran que la única diferencia entre la caricatura y el arte, y por lo tanto entre el caricaturista y el pintor, no radica esencialmente en la técnica usada, sino en que el caricaturista interpreta, manosea (de manera figurada) la obra de arte, para dar a conocer su punto de vista, es pues, una interpretación de la realidad. El gran Antonio Caso menciona al respecto: "(...) el caricaturista difiere del pintor en un solo aspecto: no solo ve, sino que opina (...) No es imparcial (...) dice qué piensa de lo que ha visto... (como se cita en Báez, 2018)

Utilizar la imagen como estrategia de enseñanza de la historia no quiere decir que se abandone un elemento importante, que es la lectura al momento de explicar un tema introductorio. A pesar de que en un acto de elección libre de interpretar y entender los textos el lector está condicionado de manera implícita por las “estrategias de control” o de “seducción” que están por arriba de él inscritas en la materialidad y tipo de textos (prefacios, memoriales, ensayos, cartas, comentarios que dan cuenta de cómo la obra debe ser comprendida y abordada); y por la ordenación del texto a través de la extensión de las páginas o en la organización del libro. (Robles, 2017, p. 96)

Uno de los principales problemas en el aula de historia es la comprensión del texto sobre historia debido a que son densos, aburridos y no producen atracción en el estudiante que permita desarrollar el pensamiento crítico. Robles (2017) afirma:

654 Construir el significado de un texto de historia supone construir los conceptos, crear y recrear representaciones sobre los hechos, reorganizar el conocimiento anterior incorporando conocimiento nuevo; lo cual permitirá a los estudiantes que formen un pensamiento histórico. (p.102)

Propuesta

Tomando en cuenta los aspectos mencionados en el proceso meticuloso de una búsqueda de contenido apropiado para los alumnos en nivel de primero de secundaria se desarrolló un recurso didáctico de la caricatura política, el cual será descrito como es que se implementó en los siguientes apartados.

Un evento importante para la gestación de este proyecto fue la estancia que tuvimos en esta misma secundaria con otros grupos más adelantados me dio la oportunidad de aprender mejor sobre la forma en la que se podía acomodar el grupo al tema y a la forma dinámica en la que iba aplicar el recurso didáctico.

Con la oportunidad de realizar esta labor de análisis de grupos y la observación que se hizo sobre la interacción que tenía el alumno con entorno me pude percatar los factores a los que me enfrentaría durante la aplicación del recurso en el aula. Los principales obstáculos del grupo fueron la enorme cantidad de 40 alumnos en aulas pequeñas con poco espacio, iluminación y con carencia de material audiovisual para presentaciones proyectadas en cañón, videos etc.

Nos enfocamos en un principio en las carencias del aula, principalmente para estar preparado a las distintas problemáticas en la realización del recurso, aspectos que observamos y que nos fueron muy útiles para tener la atención de los alumnos fue el observar una clase previa impartida por una practicante normalista de Querétaro, la cual al tener conocimiento sobre los temas en su materia carecía de liderazgo, control de grupos y administración de tiempos, lo cual nos permitió entender los retos que nos enfrentaríamos en este proyecto.

Desde que llegamos y nos instalamos notamos que la mayor parte del grupo no prestaba atención a la clase y eran irrespetuosos con sus compañeros al momento de responder lo cual los cohibía y obligaba a la profesora a realizar participaciones involuntarias.

Sustento metodológico

Para este recurso se necesitó de un tiempo de dos sesiones para poder desarrollar el recurso en los alumnos, todo comienza gracias a la oportunidad de la Secundaria Rosario Castellanos que me abrió las puertas para poder realizar este proyecto de forma colectiva.

La siguiente actividad tiene como objetivo desarrollar la habilidad del pensamiento crítico e histórico ante el contexto de lo que es una imagen representativa de ese tiempo, asimismo también pretende mostrar al alumno que la materia puede ser más dinámica e interesante por medio de este recurso. Enfocarse en la representación de la imagen ayudara al alumno a entender mejor

distintos acontecimientos históricos, así como los contextos bajo los que se desarrollaron: sociales, culturales, políticos o económicos. Los referentes principales para este trabajo serán: Delfín Ortega Sánchez, Bruno P. Carcedo de Andrés y Pilar Blanco Lozano por su trabajo con el uso de fuentes primarias en el aula teniendo este enfoque histórico- pedagógico se espera tener de una forma más abierta la perspectiva que tiene el estudiante sobre el uso de la imagen. Tal y como menciona en la siguiente cita sobre la importancia de la utilización de las fuentes primarias y el pensamiento histórico:

Desarrollar el pensamiento histórico en el aula implica cuestionar la Historia como saber objetivo, expositivo, acrítico y definitivo, facilitando la generación de inferencias, la comprensión del carácter constructivo de la narración o explicación histórica (Cooper, 2002) y el pensamiento creativo del alumnado (Santisteban, 2010; Seixas y Morton, 2013). En este sentido, necesita de planteamientos investigativos, y éstos, del manejo de fuentes históricas (Barton, 2010; González-Monfort, Pagès y Santisteban, 2011; Lévesque, 2008; Seixas, 1998; Wineburg, 1999; 2001). Enseñar y aprender a pensar históricamente requiere, por tanto, de los procedimientos metodológicos necesarios para la adquisición de destrezas cognitivas propias de la disciplina, y la comprensión de los límites de la explicación y de la narrativa histórica. (Ortega, Carcedo y Blanco, 2018, p.33)

Previo a las observaciones realizadas en la Secundaria Rosario Castellanos se comenzó con la implementación del recurso didáctico en el aula. Cabe resaltar que durante la implementación hubo aspectos que no estaban contemplados; el tema que estaban viendo en clase era Revolución Francesa, por lo cual al momento de implementarse el recurso se tuvo que investigar cuales eran los conocimientos previos sobre el tema.

El punto de trabajo en la clase fue el siguiente:

Nivel: Secundaria

Grado: 1F

Tema 5: Nuestro Entorno

Subtema: *Los intentos Monarquistas europeos y la Doctrina Monroe*

El punto de inicio fue preguntarles a los alumnos su conocimiento sobre la historia de Estados Unidos y al preguntar hubo cuatro alumnos que respondieron de forma sobresaliente sobre los orígenes del proceso de migración hasta los inicios de Independencia, en el momento que se abordó la pregunta sobre ¿quién sabe que es la Doctrina Monroe? Los alumnos desconocían del tema. La unidad se explicó por medio del uso de un papel bond ya que no se contaba con proyector para proyectar las diapositivas el contenía el material mencionado era la definición de la Doctrina Monroe y los principales escenarios que había ocupado Estados Unidos durante su expansionismo y advertencia a las potencias europeas que deseaban mantener colonias en el continente americano.

Al terminar la explicación sobre la Doctrina Monroe se notó un notable interés sobre el tema, los alumnos prestaron atención durante la clase, posterior a la explicación se les pregunto si sabían ¿que era la caricatura política? Claramente nos percatamos que no estaban familiarizados con aquel término, pero a pesar de ello logramos atraer su interés por lo que representaba la imagen, así logramos convertirlo en un área de oportunidad para el desarrollo de la clase.

Posterior a la muestra de la caricatura se le comento al grupo que se iban hacer equipos, se hicieron 4 de 12 integrantes, se les pidió de tarea que se organizaran y trajeran información para la clase que ya con ella iban a trabajar para realizar su caricatura política. El material que utilizaron para la realización de su caricatura

fue: *Papel Bond o cartulina *Plumones *Colores *Resistol *Tijeras *Recortes

En la siguiente tabla se muestra el formato de las competencias que se abordaron en clase:

Tema/eje temático: Nuestro Entorno
Título: Los intentos Monarquistas europeos y la Doctrina Monroe
Escuela Rosario Castellanos
Grado y grupo de aplicación: primero de secundaria
Materia/curso HISTORIA
Competencia/habilidad/aprendizaje significativo

Competencia/habilidad	Marcar	¿Cómo/de qué manera?
Escribir/redactar	X	Se espera que por medio de la escritura muestren una reflexión.
Argumentar	X	Dan su punto de vista sobre la representación de la caricatura.
Leer	X	Es necesario que lean sobre lo que es la Doctrina Monroe para su finalización.
Analizar	X	Ver la perspectiva de la caricatura en procesos históricos del pasado.
Interpretar	X	Opinión personal sobre la imagen
Representar		
Discutir		
Exponer	X	Presentar sus caricaturas y explicar que es lo que significa y bajo que contexto fue dibujada.

Aprendizajes esperados (Educación histórica):

Conceptos de 1° orden: Doctrina Monroe, Expansionismo estadounidense.

Conceptos de 2° orden: Pensamiento para analizar las fuentes primarias, cambio y permanencia, conciencia histórica y pensamiento crítico.

Tabla 1. Cuadro de competencias en el aprendizaje del tema.

Es importante destacar que otra acción que se tomó en cuenta durante la realización del recurso fue el uso de los elementos de primer y segundo orden.

(...) se refiere a los conceptos históricos de segundo orden, que Lee y Ashby (2000) describieron como "ideas que proveen las herramientas de comprensión de la historia como una disciplina o forma de conocimiento específica... estos conceptos le dan forma a lo que hacemos en historia" (p.199). Ellos distinguen entre conceptos de segundo orden o procedimentales de la historia, como cambio, causa y evidencia, por un lado, y por el otro, conceptos de primer orden o sustanciales, como revolución, presidente y nación. Los conceptos de primer orden son de lo que trata la historia (contenidos). Los de segundo orden, con frecuencia no expresados por los maestros, suministran las herramientas necesarias para hacer historia, para pensar históricamente". (Peixas y Seixas p.7)

Primer orden: Son los elementos relacionados con el tema o tópico que se desea manejar en la asignatura, un aspecto importante es el cambio de significado que tienen a través del tiempo por ejemplo en el caso del trabajo de investigación uno de los elementos que aplica es el expansionismo estadounidense; claramente el significado cambia si se analiza en el siglo XIX y en la actualidad, ya que es el expansionismo puede tener otras connotaciones: (culturales, económicas, sociales, comerciales, etc.).

Segundo orden: Son los elementos en los que se enfocan las clasificaciones de investigación en el que se delimita los términos que se utilizaran en el contexto pedagógico de la clase de historia. Los términos en los que nos podríamos enfocar serían: cambios y permanencia, pensamiento histórico, pensamiento crítico, empatía histórica, conciencia histórica, etc.

De esta forma esta propuesta, pretende trabajar la conciencia histórica, el pensamiento histórico y los cambios y permanencias

del uso de la caricatura política. Después de analizar los elementos de Segundo Orden nos percatamos claramente de la importancia que tiene al momento de utilizarse en las sesiones tal y como menciona nuestros referentes Peck y Seixas.

En la siguiente tabla se analiza el uso de los elementos de Primero y Segundo Orden

Primer orden	Doctrina Monroe Expansionismo estadounidense Potencias europeas
Segundo orden	Conciencia histórica Pensamiento histórico

Tabla 2. Representación de los términos de primer y segundo orden de investigación

Aplicación del Recurso

La aplicación del recurso se llevó a cabo en dos sesiones los días 22 y 23 de octubre del año en curso, tuvieron una duración las sesiones de 50 minutos. Durante la aplicación no hubo problemas significativos al momento de realizar las actividades, la cooperación por parte de los alumnos fue sorprendente.

Se les dijo a los 4 grupos de 12 integrantes que tenían que realizar una caricatura que representara el tema de la Doctrina Monroe. Después se les comento que tenían 30 minutos para terminar la actividad y en los últimos 20 cada equipo elegiría 2 integrantes para explicar su caricatura política.

Los alumnos dieron muestra de su creatividad al momento de realizar la actividad, terminaron en el tiempo estipulado, un detalle importante fue la inseguridad al considerar que su caricatura sería bonita o fea. Se les comento el objetivo principal mostrar un mensaje y contexto histórico sobre la Doctrina Monroe.

Así los alumnos se sintieron más tranquilos y cooperativos, los resultados fueron alentadores, 3 de 4 caricaturas cumplieron los elementos y entendieron en que consistía la actividad.



Interpretación: La caricatura del equipo #1

Esta caricatura nos muestra el escenario de la Intervención Estadounidense (1846-1848). Los elementos llamativos de la imagen es el uso del águila con los de bandera que representa a los Estados Unidos y el taco con bigote y sombrero que representa a México y está al acecho de que se lo coman en el desierto



Interpretación: La caricatura del equipo #2

Esta caricatura representa al famoso "vecino incómodo", que se la pasa molestando a todo el vecindario de una forma molesta, abusiva y posesiva, en la imagen se encuentra dibujado un m militares estadounidense que ataca al vecindario que son territorios representados con islas.



Interpretación: La caricatura del equipo#3

está caricatura representada como invasión espacial, muestra a Estados Unidos dibujado como un meteorito y a la isla de Cuba como un territorio que será destruido inevitablemente.

Ilustración 2. Caricaturas realizadas en clase.

Al terminar la actividad a los alumnos se les pidió que de forma atenta y ordenada recogieran su material y lo expusieran rápidamente. Después se les puso a que contestaran una serie de preguntas que se pusieron en el pizarrón, que fueron las siguientes:

1. ¿Qué elementos te llamaron la atención en la caricatura?

2.- ¿Qué mensajes crees que tenían en su época?

Posterior a esto se realizó un registro de preguntas y se eligieron las que los jóvenes alcanzaron a entregar, fue la diminuta cantidad de 9 pero los resultados fueron notorios.

1.- ¿Qué elementos te llamaron la atención en la caricatura?

*Las cosas que pusieron y como las narraron con sus imágenes

*Me intereso lo que pretendía demostrar la doctrina Monroe por medio de las imágenes

*El dibujo que dice "Panam Rèpublic", también el dibujo que tiene Colombia

*Lo que me llama la atención es como se representan los mensajes ocultos de esas caricaturas

*La espada, el sombrero y las botas

*El mapa y hombre con sombrero

*De cómo estaba

*El huevo y el pájaro que están en medio de los señores

*El hombre del barco y el cañón que quería matar al rey

2.- ¿Qué mensajes crees que tenían en su época?

*Pues la verdad no sé, pero me imagino que era algo contra México y otros países.

*El mensaje eran los principios de la política exterior de Estados Unidos de no permitir la intervención de potencias europeas.

*Una guerra que pasó en Estados Unidos

*Yo creo que eran advertencias de lo que pasaría y que eran mensajes sobre su vida

*Sobre el rey manda a unos señores

*No lo sé

*Burla y discriminación

*Todos peleaban por dinero

*Que Estados Unidos quería matar al rey porque les robaba sus pertenencias y su dinero

Los resultados obtenidos en la actividad procedieron a ser trabajados con los elementos del primer y segundo orden, esto con el fin de revisar la interpretación de la imagen por parte de los estudiantes.

CONCLUSIONES

El uso de la imagen debe ser implementado de forma activa durante la realización de una clase. Es evidente que la forma en la que se enseña la historia en México sigue teniendo muchas carencias en los ejes pedagógicos y de investigación. El primer aspecto se

debe a la falta de estrategias pedagógicas, el no saber enfocarse al alumno durante su proceso de aprendizaje, no se le acompaña y se preocupa por el entendimiento durante el desarrollo del tema, solo se queda en la acción de que el que tiene duda que pregunte y no hay iniciativa de establecer vínculo con los alumnos.

El segundo aspecto resalta la falta de investigación por parte de los docentes al momento de organizar una clase y no explicar a los jóvenes de forma completa los temas, por lo cual no saben cómo investigar y diseñar la clase sobre algún tema en específico y deciden dejar la tarea para los alumnos con simples recolecciones de datos, pero sin análisis de la información y solo se queda como una calificación más, pero sin entender el tema por completo.

Es primordial darle importancia al análisis de la imagen que pueden percibir los jóvenes en la caricatura, pues saber la capacidad de comprensión de un proceso histórico por esta fuente primaria ayuda al docente a tener nuevas opciones atractivas al momento de planear una clase.

Para concluir, el recurso de la utilización del uso de la imagen de la caricatura política nos sirvió, para trabajar su representación e interpretación de los procesos históricos durante la Doctrina Monroe, este proyecto de investigación, tiene muchas áreas de oportunidad si se desea continuar en los otros tópicos de la materia de historia en el aula de Historia, todo esto con el fin de examinar la creatividad y el contenido dibujado, sí bien se puede implementar en otras asignaturas, hace falta moldear la propuesta como una posible estrategia de enseñanza a temas bastantes complejos y largos.

A pesar de las pocas dificultades el recurso fue implementado exitosamente, logro de forma sorprendente acercar a los estudiantes de una forma atractiva al uso de la caricatura política como una nueva opción en la enseñanza de algún proceso histórico, en nuestro caso fue la Doctrina Monroe. En la cual mostraron con mucha creatividad como es que perciben el papel de Estados Unidos durante este proceso histórico o evento histórico.

El uso principal del análisis de un elemento visual, así como su interpretación sirvió para que pudieran desarrollar de forma concreta, en la actualidad una de las problemáticas a la que nos enfrentamos en la labor de la enseñanza es el innovar al momento de explicar un tema y nos quedamos con rutinas monótonas y memorísticas que no permiten desarrollar el aprendizaje en la asignatura de historia.

Cabe destacar la buena aceptación que tuvo la caricatura política y cooperación activa por parte de los estudiantes en la asignatura de historia. La implementación nos permitió observar el estereotipo que se tenía sobre Estados Unidos previo al tema de la Doctrina Monroe, así como los distintos cambios y permanencias de procesos históricos al explicar el tema.

El uso de simulaciones, relatos, imágenes crea las condiciones necesarias para que los alumnos puedan establecer y perfeccionar formas de pensamiento que les permita comprender la realidad y las experiencias en términos históricos. Permite pues despertar conciencia histórica entre el alumnado: poner en juego un conjunto de operaciones mentales (cognitivas, emocionales, etc.) y establecer vínculos entre pasado, presente y futuro mediante el uso de lenguajes narrativos e iconográficos. Orientar la vida práctica del presente por medio del recuerdo de la realidad pasada. (Grau, 2016, p. 65)

Para finalizar se podría decir que queda pendiente el uso de las fuentes primarias visuales, durante el desarrollo de un evento histórico, esto debido a que hace falta recurrir al papel de los elementos que pretendían demostrar distintas imágenes al plasmar y ser testigos de acontecimientos que pueden ser atractivos si se hace uso de este medio en el aula.

BIBLIOGRAFÍA

Arteaga B. y Vargas F. (2017). Los portales virtuales como recurso para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, una aproximación crítica, En P. Latapí, J. Blánquez y S. Camargo (Comps.) (S/Ed.), *Caminos de la enseñanza de la historia*, (pp.129- 134) México: Universidad Pedagógica Nacional.

Báez A. (2018). El que se ríe se lleva en *Estudio historiográfico de la prensa de caricaturas en el México decimonónico*, Querétaro, Edición: Escuela Normal Superior de Querétaro.

Baudelaire Ch. (1988). *Lo Cómico y la Caricatura*. Madrid: Editorial la Balsa de la Medusa. Traducción Carmen Santos.

Berger J. (2000) *Modos de Ver*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili. S.L

Burke P. (2005). *Visto y no Visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Editorial Critica.

Ecktein, T. (2012). La Conciencia Histórica y el desarrollo moral, una vía para la formación de la ciudadanía desde la enseñanza de la historia. En P. Latapí, J. Blánquez

Y S. Camargo (Comps.), *Caminos en la enseñanza de la historia* (pp.362-377). México: Universidad Pedagógica Nacional.

Gombrich, E. (2003). *Los Usos de las Imágenes, estudios sobre la función social del arte y la comunicación visual*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.

Grau V. (2016). *Deconstruir la alteridad de la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp.143-149). España: Universidad de Las Palmas y AUPDCS

Medina L. (2017), El arte y la imagen, un diálogo interdisciplinar para la enseñanza de la historia En P. Latapí, J. Blánquez y S. Camargo (Comps.), *Caminos en la enseñanza de la historia*, (pp.570- 580), México: Universidad Pedagógica Nacional.

Peck, C. y Seixas, P. *Estándares de pensamiento histórico: primeros pasos*. Recuperado de manera electrónica el 30 de diciembre del 2019 en un PDF https://www.academia.edu/5136930/Est%C3%A1ndares_de_pensamiento_hist%C3%B3rico_primeros_pasos.

Robles M. (2017) La doble dimensión del conocimiento histórico a través de la lectura En P. Latapí, J. Blánquez y S. Camargo (Comps.), *Caminos en la enseñanza de la historia*, (pp.95-103), México: Universidad Pedagógica Nacional.

Thomson R, y Hewison B (1986). *El Dibujo Humorístico. Cómo hacerlo y cómo venderlo, todas las técnicas profesionales de la historieta, la caricatura y el chiste*. España: Editorial Hermann Blume.

Anexos

Ilustración 1. Caricaturas realizadas en clase.

Tabla 1. Cuadro de competencias en el aprendizaje del tema.

Tabla 2. Representación de los términos de primer y segundo orden de investigación

LA APROPIACIÓN DEL CONCEPTO DE HISTORIA EN LOS ALUMNOS DE LAS LICENCIATURAS EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA Y PEDAGOGÍA EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, 321

Aldo Rodrigo Soriano Murillo (Alumno-UPN Zacatecas). Alina Mariana García Sosa (Alumno-UPN Zacatecas). Lidia Esmeralda López Dueñas (Alumno-UPN Zacatecas).

RESUMEN

La apropiación del concepto de historia en los alumnos de UPN resulta un tema folclórico (de cultura popular), gracias a las diversas metodologías implementadas por cada profesor, es decir, es posible ver la típica enseñanza tradicional que se remite a la lectura, cuestionario y memorización; hasta el diálogo que acerca al hecho histórico, logrando conectar la cercanía del pasado con la situación del presente. Pero, sobre todo, recuperando, a través de una encuesta, una opinión académica que pudiera incluso provocar el cambio. Así, hay una gran diversidad de pensamientos con respecto a los puntos de vista de dicha área en la comunidad estudiantil; se logra ver ese sector que percibe la historia como una manera de estar informado y adquirir la posibilidad, así como legitimar memorias del pasado, las cuales suelen remitirse al aprendizaje de las fechas festivas y no a los sucesos reales como tal y su trascendencia en la sociedad. Asimismo, existe un pequeño sector que logra rescatar la parte amplia y rica de la investigación histórica, incluso para hacer trascender algunas propuestas de diferentes índoles educativa. Es por ello que esta recapitulación lejos de obtener resultados cuantitativos y cualitativos de las didácticas y metodologías implementadas por los maestros a través de una encuesta de opinión, busca rescatar los procesos que motivan el pensamiento histórico-educativo de los alumnos para poder recuperar la historia desde un punto de vista analítico y crítico, a modo de obtener un amplio panorama en la innovación de propuestas y resolución de problemas socioeducativos.

Palabras clave: Historia, Apropiación, Metodologías, Didáctica, Pensamiento histórico crítico.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo del tema parte de nuestras experiencias personales que nos llevan a pensar, y reflexionar en forma crítica sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia en nuestro país y, en particular, en el caso de la UPN 321. Dicho proceso devino en un método mecánico que excluye la razón y la reflexión de los sucesos del pasado provocando, como denomina Roger Bartra (2013): *el canon del axolote* (Bartra, 2013: 14), es decir, la historia para el patriotismo y el control de masas dejando de lado la enseñanza analítica y crítica de la historia, evitando la transcendencia del pasado con la vida actual, generando un aburrimiento abrumador y la pérdida de las ganas de aprender a profundidad los acontecimientos del pasado que han afectado y cambiado nuestra sociedad. ¿Con qué objetivos se está enseñando la historia a los futuros maestros responsables de la educación pública?

Sostenemos que la enseñanza de la historia en todos los niveles educativos no deja de impartirse de manera tradicional (una historia política) que se sigue relegando a la historia viva, incluso como si fuera una materia de relleno de las otras asignaturas, desprestigiándola hasta hacerla ver como simples contenidos patrios muy mal contados alentando la actitud sumisa de la ciudadanía llegando al punto de arraigar las fechas sólo como una conmemoración y no como un suceso de importancia social. Las consecuencias son revestir a México de ese folclor y de esa jerga prehispánica, colonial, decimonónica y revolucionaria, cuestión bizarra, ya que en todo el año gracias a la globalización y a la nula opinión crítica olvidamos e ignoramos nuestra propia cultura, incluso hablando de la integración occidental de las culturas indígenas propiciando la colonización de sus ideales y valores: menospreciando de esta manera su propia cultura. Con esto no se pretende criticar sin objeto, al contrario, se pretende generar esa conciencia en cada individuo y reivindicar el camino de la

enseñanza sobre dicha área socio-histórica teniendo en cuenta que no es el objetivo satanizar el método tradicionalista sino aprender a usarlo con esa crítica y capacidad de análisis y con el objeto de lograr enlazar los procesos actuales con el pasado y perfilar el futuro.

Desde nuestra experiencia como alumnos en activo se considera que se han quedado muchos huecos explicativos en esta materia ya que sólo se cuenta lo que al Estado le conviene que se cuente o relate, y se movilizan los contenidos históricos en el sentido que es acorde con los intereses del poder y de la idiosincrasia: “aprender igual para actuar igual”, a fin de evitar una “revolución intelectual” que permita el cambio del *status quo*.

Desarrollo: el cuento histórico en prosa

Para hacer evidentes las ideas que arriba estamos plasmando, hemos hecho un recuento de nuestro aprendizaje de la historia (en los cursos en donde existen contenidos del pasado) y ahora mismo plasmaremos nuestras percepciones desde la infancia hasta la actualidad. Empezamos con el maravilloso cuento en prosa con el que nos adentraron e impregnaron el patriotismo sin sentido y sin cabida a preguntas que le dieran una coherencia a dicha práctica, a modo de lograr el tedio de una historia romántica y perfecta que no explicaba ni conectaba con la dura realidad del país, y es hasta el momento en donde se logra la autodidaxia (conjunto de las acciones consistentes en aprender algo por cuenta propia) que busca la realidad de los hechos, y puedes observar un interés en la historia, ya que ahora lejos del sentido generalizado que la historia política brinda, puedes profundizar en los otros contextos históricos a modo de configurar tu propia concepción sobre la historia dejando un amplio panorama de ricos y poderosos saberes.

El abordaje metodológico y análisis

Con la información obtenida en nuestras dos encuestas pudimos comprobar que la enseñanza de la historia, con una didáctica

tradicional y sin reflexión, apoya la mediocridad de ciertos alumnos que no tienen la idea de la complejidad y la importancia de los sucesos históricos de tal manera que encontramos respuestas que menosprecian y desprestigian la historia, esto se debe a que en gran parte son cómplices del sistema con el cual fueron educados de forma tal que, esta manera tan cuadrada de entender el mundo, además de que genera el desinterés por el aprendizaje de la historia. Este aprendizaje si es monótono y aburrido suele ser la herramienta más común de los formadores de docentes y otros educadores, así como también la forma más sencilla para los alumnos para escapar del análisis complejo de los sucesos históricos enfocándose solamente en las fechas conmemorativas, las cuales utilizan como pretexto para justificar actos de embriaguez, y molestar a los "soñadores" con los petardos que suelen detonar en cada fecha conmemorativa. Se llega al extremo de ni siquiera conocer la razón por la cual están festejando, pudiéndose observar su nula percepción cronológica a modo de homogenizar el folclor mexicano en sus distintas etapas culturales. Por poner un ejemplo, vemos indumentarias de la Revolución mexicana o el Día de muertos, cuanto esta fecha alude a lo prehispánico, con tintes coloniales y, peor aún, podemos observar a un Batman que ni siquiera tiene sentido histórico en nuestro país.

El análisis: la mediocridad como forma de vida

Para sostener con evidencias lo anterior y buscar hacer un primer acercamiento al análisis de los datos recabados, aplicamos una encuesta a una muestra de 50 alumnos (a quienes se les hizo dos preguntas) pertenecientes a UPN 321 elegidos al azar (muestra aleatoria), para crear un ambiente heterogéneo que perpetúe la diversidad de intereses y necesidades de la comunidad estudiantil, pero que a la vez expresara el acuerdo o desacuerdo con la enseñanza de la historia, mediante didácticas y materiales didácticos novedosos. No omitimos que entre los alumnos encuestados existen necesidades de aprendizaje diferentes que confluyen de acuerdo a sus especificidades y ritmos. De antemano, señalamos que una encuesta es una técnica estandarizada y ampliamente

utilizada como procedimiento básico de investigación para obtener y construir datos cuantitativos en forma rápida y eficaz. Su instrumento básico es el cuestionario. (Casas Anguita, Repullo Labrador y Donado Campos, 2003: 527)

A continuación, plasmamos los resultados cuantitativos de la dos primeras preguntas, ya que éstos darán base a los argumentos anteriores y posteriores plasmados.

1. ¿Qué tipo de didáctica utilizó su maestro de historia?

La respuesta más común fue la "tradicional" (54%). La enseñanza de la historia para pensar en forma crítica representó un 20%. El resto variable (14%) y la integradora, es decir, tradicional, crítica o de otro tipo fue también del 12%. (Ver Gráfico 1)

2. ¿Qué tipo de material didáctico usó el maestro?

La respuesta más común fue la lectura, imágenes -tecnología- (8%); viajes o visitas (28%); debates (24%) y líneas del tiempo (40%). (Ver Gráfico 2)

Ventajas. Las ventajas que se encuentran en estas respuestas son profundizar y analizar en los sucesos históricos como una forma mediante el uso de procesos didácticos novedosos que generen la crítica de una formación personal, así como una autodidaxia propia de los alumnos.

Las desventajas. Como desventaja podemos ver el uso de materiales didácticos que aún siguen perpetuando el memorismo vano y sin sentido que sólo sirve para pasar un examen dejando de lado el verdadero análisis crítico, como andamiaje para alcanzar una ciudadanía plana y patriótica, son como una caja de regalo cuando está vacía.

Educar para aburrir

Nos basamos en el simple hecho de que la escuela se ve como una “cárcel” (dispositivo de poder) desde la infraestructura hasta la “libre cátedra”, pues se ha manejado de una forma en la cual no eres libre como alumno ni siquiera de expresarte verbalmente, corporalmente, o incluso en la implementación libre del uso de material didáctico. Partimos desde el origen haciendo mención de que muchos de los docentes que imparten el área socio-histórica en la UPN Zacatecas desconocen incluso los tipos de didáctica nuevas y, cabe mencionar, las cualidades de un historiador no son las necesarias y pertinentes para impartir las materias de historia relacionadas con lo pedagógico.

Como estudiantes los exhortamos a que realicen esa metamorfosis de sus conocimientos y sus métodos de enseñanza ya que están haciendo de una de las materias más divulgativas y trascendentes de la vida humana, la más insignificante y aburrida en la vida cotidiana de sus alumnos, lo cual genera que pase desapercibida, creando esta pauta donde se sigue criticando las acciones sociales como un hecho del presente sin dar peso a la influencia histórica y aún más preocupante haciendo de lado la reflexión crítica que permite no tergiversar los acontecimientos actuales y futuros por lo que la historia se convierte en un hecho para conmemorar, en el mejor de los casos, porque si hablamos de la realidad actual éstos aparecen como hechos totalmente olvidados; incluso hablando de las memorias éstas fungen como una coartada perfecta para hacer “fiestas” sin tener plena consciencia de su porqué, del verdadero significado del hecho histórico. Así, se usa esta “fiesta conmemorativa” para darse de lleno, como justificación a “vicios extravagantes” como beber el tequila orgullosamente mexicano o gastar el dinero en la frondosa cena que se lleva incluso un mes de salario, sin olvidar los juegos pirotécnicos que aparte de contaminar el ambiente terminan siendo un gasto extra reflejado en el presupuesto de los pueblos y la nación misma.

¿Pero realmente que pasaría si la enseñanza de la historia se situara (aprendizaje situado) en forma crítica y tomara en cuenta los registros

públicos, las fuentes que sustentan los hechos a conmemorar? No se dan cuenta que con el flujo de esta historia social dejaríamos ser marionetas del gobierno u otros poderes fácticos, porque ya entenderíamos sus métodos de control centrados en estas fechas patrióticas. Buscamos aprender historia a modo de que la atracción del mundo hacia México no sea la burla consciente y permisible por parte de los gobernadores y los ciudadanos al ignorar los nombres de los héroes mexicanos y los sucesos sangrientos que con tanta contrariedad celebramos. La presencia heroica del pasado nos remite a los héroes, a un nombre y un cuerpo icónico, tal como si fuera simples caricaturas; los personajes icónicos nacionales se pueden dividir en dos grupos, en el primero, entran todo pensador que derramó sangre y tuvo influencia política de éstos. En casos necesarios con aires de patriótico romance vamos a tratar de recordar sus ideas o posturas e incluso recopilarlas y hacerlas nuestras. Mientras que el segundo grupo, estará formado por esos icónicos intelectuales verdaderamente apasionados de la patria que aportaron bellas obras de arte (libros u otros artificios culturales), que son minimizados u olvidados, aun cuando hoy sus obras representan símbolos nacionales, por poner un ejemplo, todos recordamos a Nezahualcōyotl a quien la mayoría lo recuerda como militar y emperador prehispánico olvidando su vertiente como literato, en particular, como elocuente poeta.

Aquí lo que nos resulta preocupante viene a hacer que todo esto se nos enseña en primaria-secundaria, sin esperanza de una perpetuación del conocimiento ya que al darnos una versión de la historia sólo política, sin análisis ni sentido, dejando huecos historiográficos importantes en la formación, es una elección natural olvidar lo que no te sirve, por eso los estudiantes y los ciudadanos en general no le dan la debida importancia a esa historia puesto que es desde el aula de clase donde no se le da el peso trascendente de la misma, que sería buscar enseñar con ella a pensar. Dejando fuera de la historia política a los héroes o iconos nacionales que se abrieron otros caminos gracias a su intelecto y no sólo a su exposición en batallas sangrientas.

Hemos visto una gran discusión entre los historiadores que se dedican a la docencia, sobre todo en el nivel universitario tratando de resolver la incógnita del porque los universitarios no se apropian de la historia, tratando de dar solución a dicho problema con la implantación exagerada de material didáctico "novedoso", pero sin motivar o enseñar a realizar una crítica o análisis del tema a *estudiar* (estudiar: que dista mucho de memorizar sin comprender). En las clases se observan maestros con ánimos exacerbados porque los alumnos no tienen las habilidades de configurar ensayos, preguntas, crónicas, exposiciones, debates, entre otros, remontándose a la enseñanza opresiva de nivel primaria-secundaria donde lo importante es tener un producto para medir o calificar el "aprendizaje". Pocos van a ser los maestros que no esperan que el material didáctico les solucione la clase, al igual que no se quedaran contentos con el fracaso pautado gracias a que sus alumnos son dependientes de él y no son capaces de desarrollar un poquito su conocimiento y análisis para así permitir o generar pensamiento crítico. Cabe señalar, este minoritario grupo de maestros logra la "metamorfosis" entre el material didáctico, los nuevos métodos de enseñanza y su apertura mental, ya que tiene en cuenta el mutuo aprendizaje y la opresión permanente que puede causar en un estudiante al minimizar su opinión.

En los análisis cualitativos realizados para esta investigación se describió ampliamente la planeación de una clase impartida por cada maestro, a modo de permitirnos comparar la diversidad de estrategias didácticas y entender la misma frustración de los universitarios al aprender historia con algunos docentes "calificados"; aquí también va a entrar en juego o comparación lo que los alumnos piden a un docente de historia al momento de dar sus clases. Para realizar esto mencionaremos diferentes factores esenciales dentro de una clase e iremos desglosando cada uno conforme a las exigencias de los alumnos.

Diálogo

Al respecto hay quienes llegan dando acuerdos que imponen dicha actitud en el salón no sólo cuidando el orden de la disciplina

sino cuidando un "orden mental", obstruyendo la práctica innata de "filosofar" con los hechos. Un pequeño sector de maestros (historiadores) han decidido llevar a cabo la "mayéutica socrática" incentivando precisamente al alumno a filosofar y, por ende, a indagar y construir esta autodidaxia, que por el simple hecho de ser autónoma ya permite la crítica y el análisis como un hábito de uso y no de esfuerzo haciendo de este proceso algo ergonómico para los alumnos.

Los estudiantes ante ambos métodos son renuentes ya que el primero perpetúa su imagen de infante en esa "escuela-cárcel" donde hasta para acudir a hacer sus necesidades naturales tiene que pedir permiso, es decir, el diálogo no existe. En consecuencia, sólo tratan de dibujarlo con las participaciones individuales mecánicas e incluso burocráticas, sin sentido, sin comprensión y sin apropiación de la historia. El segundo método, causa desagrado por esa dependencia que los alumnos han generado con respecto al maestro causándoles cierta incomodidad el hecho de trabajar de forma independiente, ya que no se creen capaces de auto exigirse y de administrar sus tiempos de manera adecuada para realizar el trabajo de investigación, mucho menos extracurricular o de retroalimentación.

Una gran mayoría de estudiantes busca a ese maestro que permita la libre expresión sin hacer de lado esa comodidad en donde no tienes la obligación de interpretar complejos textos o sacrificar tiempo fuera de la escuela para aprender. E incluso es necesario mencionar que para los alumnos estos son extremos que logran empujarlos a ver la escuela como una obligación burocrática -de control- para obtener un empleo de amplio campo laboral. Así, más continuamente escuchamos en los pasillos que la escuela es altamente aburrida porque no se aprende nada nuevo y útil en ella. Lo anterior da cuenta de que ninguna de ambas partes quiere ceder ante la enseñanza-aprendizaje ya que se tienen estereotipos muy marcados de cómo ejercer eficazmente esos roles. Por su parte, el maestro más "constructivista", guía de los aprendices, de manera inconsciente impone ideas, así como el alumno más autónomo busca la forma de trabajar lo menos posible. Y en lo único que

conciernen es en que ambos buscan la retribución más alta por su simple presencia y su manera de eludir el esfuerzo.

Material didáctico de relleno y material didáctico objetivo

Para los maestros (historiadores y otros) el material didáctico es un objeto casi milagroso puesto que no se puede entablar un diálogo maduro y constructivo en el aula de clases dado que los alumnos no están dispuestos a hacer un esfuerzo de analizar lecturas breves y complejas para emitir una opinión propia. Es por ello que en trabajos tipo *collage* o exposiciones colectivas esbozan sus “ideas subdesarrolladas” ya que tendrá peso la manualidad y no sólo las ideas que pudieran sustraer de la lectura. Por ello para muchos maestros será una manera más práctica de poder desarrollar cada una de sus clases y tener algo que evaluar pues las participaciones y evaluaciones objetivas son nulas.

En una reunión de historia e historiadores en Zacatecas se destacaba que la vocación de historiador nace gracias a la actividad y manejo de fuentes (documentos, periódicos, manuscritos) de la historia, es decir, se trata de convivir con el recaudo de archivos antiguos y las infraestructuras que dan cuenta y crean una proyección más real-concreta de lo sucedido en el pasado. Por lo tanto, y con base en las experiencias propias, proponemos como parte del programa las constantes visitas a archivos históricos, museos y zonas arqueológicas, de tal forma que se interactúe con los contenidos y se logran los objetivos de ambas partes. En este escenario de historia viva el maestro puede escuchar de sus alumnos esos saberes críticos y autodidactas evitando el bloqueo mental que les generan las aburridas lecturas en clase o en su defecto de tarea, mientras que en el otro extremo del escenario los alumnos pueden sacar a flote sus destrezas motrices y terminar de desarrollar sus ideas a modo de análisis crítico, logrando un viaje en el tiempo para redescubrir esos sitios y sucesos misteriosos.

Pero nos resulta realmente triste que el “material didáctico de relleno” se use siempre como el material objetivo en cada una de

las clases impartidas al igual que la indiferencia de los alumnos ante esos “lugares sociales” ricos de cultura y secretos que la historia política ofrece, aunque muchas veces de manera utópica. Creemos firmemente que los grandes intelectuales del país se han formado a las sombras de las bibliotecas, archivos, museos, zonas arqueológicas, entre otros, donde se les recuerda como fieles fantasmas y va hacer precisamente esta idea la que nos haga desdeñar las visitas a estos recintos con el insulso argumento de desarrollar su vida personal. Con la meta estereotipada de la felicidad como si la convivencia social y el estudio estuvieran peleados, esto hace que suelen abstraerse de un estudio profundo y constructivista.

Actividades extracurriculares. Es tal la imposición de los maestros hacia sus alumnos, incluso por el orgullo de decir yo los formé, que pocas veces los exponen a la convivencia con otros conocedores del tema que enriquezcan sus saberes hasta por lograr motivarlos más. Al igual que es tan pobre la percepción de los alumnos sobre los saberes de la historia que hace nulo el interés por acudir a los eventos académicos de calidad en los cuales se muestra la verdadera cara de la historia; allí donde circula un amplio panorama de opiniones que enriquece tanto saberes, como la inquietud de conocer más y, por ende, de manera autónoma aprender significativamente.

Actividades extracurriculares por los alumnos. Uno de los actos que menos suceden es encontrar a un maestro animando a sus alumnos a exponer y aprender fuera del aula conocimientos que fortalezcan el curso ya sea porque crean incapaces de dominar una situación tan atrevida o porque tampoco son capaces de obligarse a propiciar un trabajo extra con el afán de ver a sus pupilos desarrollarse plenamente. Sin darse cuenta que no logran hacerlos por sí solos ya que va siguiendo el mismo patrón con el que fueron formados perpetuando esas ideas de baja autoestima a cualquier persona que funja como aprendiz en la historia sin dejar de lado el tinte neoliberal que no permite aprender por el gusto de tener ese rico saber, sino que siempre busca una remuneración

o ganancia como si la experiencia docente sólo consistiera en ello. Además, alimentando la idiosincrasia porfirista de una educación a medio saber y cuya función hegemónica no permite la “anarquía mental” y el libre pensamiento. (Bazant, 2006: 16)

Uno de los argumentos más tristes que se escuchan en los pasillos de la UPN 321, y no precisamente dichos por los alumnos, es que la energía fogosa de la juventud causa caos, es peligrosa, frente a cualquier actividad extracurricular que promueva la conmemoración congruente de las memorias históricas, aludiendo a gritos de protesta o vítores según sea el caso de la memoria promoviendo en el mundo de los saberes la peligrosa manera de festejar con etiqueta de gobierno. Así, no conformes con censurar las formas juveniles e históricas de protesta hay que pasar por los filtros burocráticos para poder decir, escribir o efectuar acciones, amén de lo que se piensa.

Enfatizamos: es necesario dejar fluir con libertad a la juventud, con esa energía desparramada sobre todo como historiadores ya que dan cuenta con base en su amada historia que esa energía inagotable ha estado presente en cada suceso histórico del país, también tomando en cuenta que han sido los adultos los mayores opresores de dicha fuerza que busca un bien común haciendo de lado las exageradas etiquetas civiles en gran parte dictaminadas por la religión, a pesar de constituir un Estado laico.

Elementos que rescatamos y ayudan al desarrollo de los alumnos

Metamorfosis entre memorismo y diálogo socrático

Al generar este tipo de diálogo y lastimar a los alumnos con esa idea que cala como piedra en el zapato, los obligas a buscar qué es lo que duele. De este modo, cuando encuentran la causal no sólo se la arrogan como algo que no sirve, sino que lo toman, observan, analizan y la digieren a modo de hacerlo suyo gracias al memorismo natural en donde no se repite sin sentido, sino al

contrario se repite comprendiendo de manera general con el plus de tener una percepción propia de dicho tema o problema social.

Didáctica objetiva con contenidos complejos

De antemano sabemos que las lecturas largas y complejas, que se imponen como obligatorias, son necesarias para enriquecer los cursos relacionados con la historia. La historia, en particular la microhistoria, es donde se puede saborear el ilustre contenido, aunque debemos tener en cuenta el empobrecido hábito de lectura en los alumnos y aunado a éste las carencias de comprensión lectora. Es por ello que si juntamos lecturas tan complejas con visitas a lugares, películas culturales y entrevistas objetivas para los alumnos se hace más fácil el aprendizaje significativo y más comprensible para realizar ese tipo de lecturas, pues pueden proyectarlas y convivir con ellas a través de dichas actividades para fortalecer los “huecos” o intersticios educativos con respecto a la lectura, sus saberes de historia y su curiosidad de sentirse capaces para realizar una investigación.

Límite de autoridad para crear ambientes seguros provocando a la libre expresión

Queremos empezar esta idea dejando muy en claro que un maestro democrático puede marcar el orden de un salón sin tener que ejercer el autoritarismo; sabemos que es difícil llegar a un punto de equilibrio porque siempre saltamos de un lado al otro, ya siendo *laissez faire* o autoritario pues la democracia trata de atender a las necesidades de cada uno de los miembros del grupo, aunque es difícil esa es la labor docente, ser auxiliar o guía de cada individuo atendiendo a sus necesidades y ritmos de aprendizajes.

Dicho lo anterior, podemos decir que es obligación del maestro configurar un ambiente seguro en el aula apto para la crítica constructiva abierto a la diversidad de opiniones, esto para hacer una retroalimentación que permita al cuestionamiento e incluso el debate, a modo de evitar en los alumnos ese sentimiento de

herir susceptibilidades sólo por contradecir ideas, pues se piensa siempre en forma diferente. De este modo, damos la necesaria importancia a todas las participaciones sin excluir a la más tímida opinión sino al contrario motivando la indagación propia, gracias a la crítica constructiva y fundamentada.

Reflexiones finales

La historia es parte de nosotros, es lo que fuimos y somos; es la evidencia de que existimos (el ser-ahí), pero la mayoría no la conocemos tal cual. Por ejemplo, pocas veces nos remitimos a la microhistoria con el objeto de recuperar la subalternidad, la cultura popular, a los “sin historia”. Hoy la historia es menospreciada y su desdén por el pasado es alentado por el profesor-historiador-tradicional, pues sucede que lo importante en la formación es aprender español-matemáticas y las demás materias sólo son “relleno”.

La historia no tiene que ser aburrida, debe alimentar el hambre de los niños-jóvenes por aprender sobre lo que fueron y los que son ahora. Sus dudas sobre el pasado son muy importantes, exigen respuestas frente a los problemas que los aquejan en nuestros días. Exigen respuestas trascendentes, sobre todo cuando como adultos-jóvenes consumen información sólo con el único objetivo de obtener un título profesional, olvidando la satisfacción de aprender en forma analítica-objetiva y reflexiva-crítica. Claro está que los maestros notarán nuestro desinterés y nos culparán a nosotros, pero difícilmente se encargarán de develar la realidad que esconde el desdén. Los datos de la encuesta son reveladores: los maestros de historia en la UPN 321 enseñan en forma tradicional (54%) y dicha enseñanza radica en poner a los alumnos a hacer manualidades (40%) sobre la discusión crítica de los hechos históricos (24%).

Al final, es complicado para todos salir de la rutina-vestigio de tantos años, empero intentar no cuesta nada y siempre se gana más de lo que se pierde. Tanto docentes como estudiantes merecemos sacudir el “miedo” por aprender significativamente,

como andamiaje generador del cambio social. Démonos esa oportunidad y pugnemos por un ambiente escolar que incentive la creatividad, el análisis y la reflexión crítica. Cambiemos lo sencillo para poder cambiar lo complicado, pero sobre todos con la idea firme de que todas las materias son trascendentes en nuestra vida escolar, recordemos por último que la historia es también *saber-poder*, decía Foucault. (Ball, 1990)

La historia como ciencia social es más que una materia, es una disciplina formativa integral que precisa recuperar las nociones de tiempo-espacio, dimensiones en los que están situados los profesores-alumnos, hombres-mujeres, indígenas y cualquiera otra persona corriente en su vida cotidiana. (Arteaga y Camargo, 2014: 121) Se requiere emprender la búsqueda de tales conocimientos o saberes en este campo relacionados con la educación; el punto de inflexión es cómo aplicar-correlacionar la historia para coadyuvar a explicar los fenómenos educativos ocurridos en el tiempo.

Al pasar de los años, como estudiantes curiosos e inconformes con este status quo escolar, con esta línea hegemónica de enseñanza de la historia, nos damos cuenta que la importancia de la historia radica en que cruza toda la acción pedagógica. Por ello planteamos un cambio didáctico, sobre todo cuando hemos conocido las posibilidades de “la educación histórica”, como mediación entre las buenas prácticas docentes y las innovaciones que le dieron origen frente a las rutinas expositivas que aún predominan en las clases de historia. (Mora y Ortiz, 2009) En particular, precisamos, nuestra postura adoptada de dicha educación histórica aplicada a la educación superior: “como el proceso por el cual los estudiantes llegan a comprender la historia como una manera de investigar desde la disciplina y, por lo tanto, aprenden a pensar históricamente” (Osborne, 2006: 107, citado por Arteaga y Camargo, 2014: 117). Tales son los planteamientos aprendidos tras asistir recientemente a un curso de competencias docentes y aprendizaje de la historia en la UPN Zacatecas. (Amaro y Rangel, 2019)

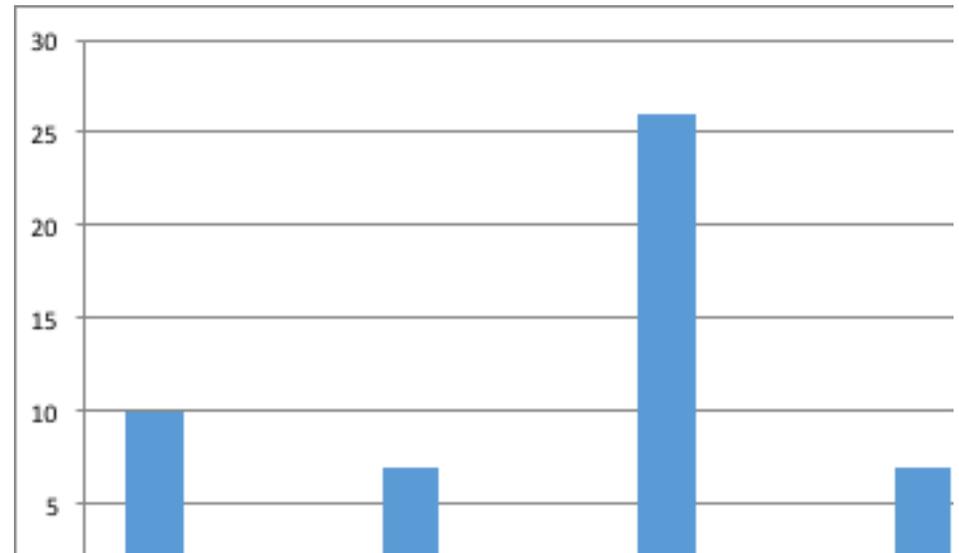
Esta propuesta nueva, permiten no sólo buscar clases de historia más entretenidas, menos aburridas, buscamos la verdad histórica,

aquella que cuadre no con utopías románticas, sino con la realidad actual de nuestro país. Por ello nos resulta incongruente que en las aulas se nos exija un cambio o el desarrollo de competencias docentes, cuando se nos imparte una historia política de bronce, carente de herramientas para pensar históricamente, para comprender el presente y la realidad educativa actual. (Salazar Sotelo, 2002)

Los historiadores deben ser partidarios del cambio, y por qué no empezar a detonar dicho cambio social mediante esfuerzos por motivar a los estudiantes. Los conocimientos históricos deben terminar en el bien común y no a la voracidad de información, números y mediciones personales, individuales y egoístas. Recuperar los materiales didácticos para cambiar la práctica docente es una urgencia. Hay que sacar a flote toda inquietud de nosotros los jóvenes para que no sigan el mismo patrón tradicional y ser simples receptores de conocimiento. Consideramos que el maestro debe partir de los saberes previos como un primer andamiaje didáctico, partir de lo simple-básico para llegar a que el alumno sea partícipe activo en la construcción de su propio conocimiento.

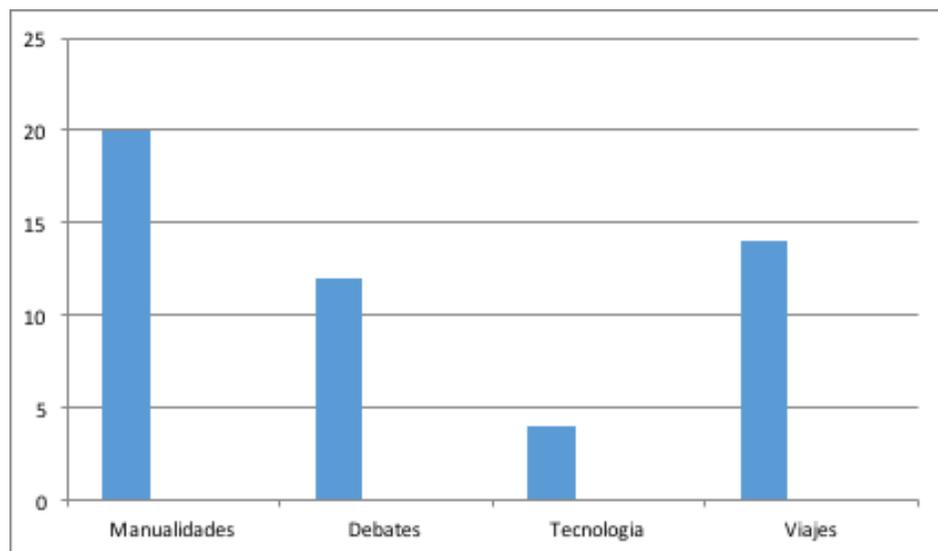
Apéndices

Gráfico 1. Cuestionario sobre el uso de la didáctica de la historia



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 2. El material didáctico de los maestros.



Fuente: Elaboración propia.

REFERENCIAS

Ball, S. (Comp.) (1990). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid, Morata.

Bartra, R. (2013). *Oficio mexicano*. México: Debolsillo.

Bazánt, M. (2006). *Historia de la educación durante el porfiriato*. México: El Colegio de México.

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*, vol. 6, núm. 13, septiembre-diciembre, 2014: 110-140, Florianópolis, Brasil: Universidade do Estado de Santa Catarina.

Casas Anguita, J., Repullo Labrador J. R. y Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Aten Primaria* 31(8): 527-38. Recuperada de **¡Error! Referencia de hipervínculo no válida.**

Mora Hernández, G. D. y Ortiz Paz, R. (2009). El modelo de educación histórica. Experiencia de innovación en educación básica de México. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11: 87-98.

Rangel Bernal, L. y Amaro Peñaflores, R. (Nov-dic. 2019). Profesionalización de la enseñanza-aprendizaje de la Historia y el desarrollo de competencias docentes (Curso). Zacatecas, UPN Zacatecas.

Salazar Sotelo, J. (2001). *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia. ¿...Y los maestros qué enseñamos por historia?* México: Universidad Pedagógica Nacional.

EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA MICROHISTORIA MEXICANA E ITALIANA EN LA LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA DE LA UNIDAD 321 EN ZACATECAS.

Judith Alejandra Rivas Hernández (Docente-UPN Zacatecas). María Guadalupe Reyes Espino (Alumna-UPN Zacatecas). Fernando Nájera Ramírez (Alumno-UPN Zacatecas)

RESUMEN

La microhistoria como parte de la nueva historia es un elemento clave en la intervención socio-educativa. ¿Por qué y para qué es útil la microhistoria mexicana e italiana como herramienta en los procesos de intervención socio-educativa? Sostenemos que tiene que ver, sobre todo, con la importancia que posee la microhistoria (en lo social, Levi, González y González, y en lo cultural, Ginzburg) como teoría del pasado para explicar el presente el cual está íntimamente interrelacionado con la identificación de problemas como método para que el interventor educativo tenga más claro cómo proceder en la resolución de dichos problemas al hacer uso del pensar históricamente su contexto reciente. Los métodos de enseñanza-aprendizaje de dos teorías de la microhistoria fueron clave en la apropiación del conocimiento por parte de los alumnos: la investigación, la innovación constante (didácticas) y libertad de propuestas de trabajo, entrevistas, trabajo de campo, elaboración de videos con contenido histórico regional, la lectura, el constante diálogo e intercambio cognitivo. Existen dificultades al momento de realizar una intervención socioeducativa que utilice como herramienta a la microhistoria mexicana e italiana, pues aún con las herramientas metodológicas, no es fácil interrelacionarlos y aplicarlos en un proyecto de intervención socioeducativa pues a veces los Licenciados en Intervención Educativa como los que forma UPN (321) Zacatecas carecen de herramientas socio-

históricas para hacer uso de los archivos históricos, pero ello no debe ser un impedimento para implementar la historia oral de las comunidades y espacios regionales donde se lleva a cabo dicha intervención socio-educativa.

Palabras clave: Microhistoria mexicana e italiana, Enseñanza, aprendizaje, experiencia cultural, intervención socioeducativa.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene como objetivo primordial reflexionar en torno a las experiencias de enseñanza-aprendizaje de la microhistoria en la Licenciatura en Intervención Educativa de la UPN-321 Zacatecas, particularmente en la asignatura de "Desarrollo Regional y Microhistoria" en el periodo de 2016 al 2019. Es resultado de una serie de trabajos pedagógicos dentro de aula que interrelaciona la problemática del uso de la microhistoria mexicana e italiana como elemento imprescindible en la comprensión de procesos de intervención socioeducativa que aterricen en la resolución de problemas comprendidas desde el pasado histórico que se relacionan y explican con el presente tal como lo planteaba Marc Bloch: "comprender el presente por el pasado y comprender el pasado por el presente" (Bloch, 2006: 43-51).

Por lo dicho anteriormente discurrimos acerca de la microhistoria mexicana y el interés que generó sobre ella en el curso –ya mencionado- impartido por la docente Judith Alejandra Rivas Hernández. En particular, nos llamó la atención la discusión sobre cómo se planteaban las ideas acerca de don Luis González y González; quien se atrevió a teorizar respecto a la microhistoria mexicana en su libro *Pueblo en Vilo* (1968). Algo similar sucede cuando se habla sobre microhistoria en general, por tanto, aunque nos guste o no, es difícil tratar de sintetizar sus orígenes, sin embargo, procuraremos explicar algunos hechos a los que hace referencia la microhistoria por medio de los antecedentes y análisis en diversos textos que nos permitiremos mencionar. Se trata de indagar y lograr responder a los siguientes cuestionamientos:

¿para qué la microhistoria mexicana e italiana como herramientas en los procesos de intervención socioeducativa? Si bien, es cierto que cuando se les plantea a los alumnos por primera vez, la palabra microhistoria en una Licenciatura en educación hace que el rostro de los jóvenes se frunza el ceño y se lleven a cabo gestos de total interrogación: ¿qué es eso?, ¿para qué sirve?, ¿por qué tengo que llevar un curso de historia si estoy estudiando para ser interventor educativo o en su caso "maestro"? Justificamos nuestro planteamiento con el argumento de referencia clásico: "La historia es la maestra de la vida" (Cicerón, siglos II-I a. c.) y, por lo tanto, tenemos que aprender de ella para poder intervenir en nuestro presente y no cometer los errores del pasado. Pero esa verdad de *Pero Grullo* en ocasiones no es suficiente para convencer a un alumno sobre la necesidad de un curso histórico pesado en lo teórico. Por ello, dejamos aquí esta reflexión para posteriores análisis.

Marco Teórico Conceptual: Acerca de la Microhistoria Mexicana y la Microhistoria Italiana

Don Luis González y González (1968) mencionó por primera vez la palabra "Microhistoria" en el subtítulo de una monografía denominada *Pueblo en vilo. Microhistoria de San José de Gracia*. Algo que no había hecho antes ningún historiador según menciona Carlo Ginzburg (Ginzburg, 2010). Ésta indaga a lo largo de cuatro siglos, las transformaciones de un poblado minúsculo "ignorado... las pequeñas dimensiones son rescatadas por tipicidad..." (González, 1968: 2). Aquí don Luis González y González precisa que la microhistoria mexicana y la historia local son prácticamente sinónimos. De esta manera, la *matria* se configura como un pequeño lugar que podemos ver con nuestros ojos y recorrer a pie y conocer directamente lo que representa por una parte el tamiz de la historia local.

Podemos considerar brevemente que esto dio aliento para fortalecer varios aspectos que se tocarán más adelante, no sólo para descubrir con ello lo que nos atrevemos a llamar la realidad de la

vida, sino la atracción que ejerce don Luis González con sus textos y la expresión de sus palabras aun y cuando no fueron pensadas en un principio para tener tal éxito. Consideramos que pretendía que tuvieran una función importante para el conocimiento humano, del lugar y de lo que ahí se originaba; sobre todo el deseo de mantener vivas la memoria (histórica) de las personas.

En el interés por explicar: ¿Por qué microhistoria? Planteamos que la idea de que la microhistoria a “la mexicana” de don Luis González y González, estuvo siempre en su mente, pues desde niño sus tradiciones del pueblo eran cenar en familia, siempre y cuando hubiera una persona adulta que contara cómo se vivía antes; se les decía que si tenían dudas o querían comentar algo, lo debían hablar hasta que crecieran; y fue entonces que don Luis González creció, estudio historia y decidió conocer algunas características de su terruño, sobre todo el porqué de sus costumbres pueblerinas.

Bajo este esquema, se trataba más de mantener vivo el pasado en la memoria de los ayer, aquello que marcó la historia de un pequeño lugar, ajustándose a las experiencias sensibles que, quizá podrían ser viables para los efectos de los momentos de la historia de vida, para que después las personas llegaran a tener un pensamiento crítico, ¿por qué no? un modelo para comprender la sociedad actual.

Podemos considerar a la microhistoria mexicana como una corriente historiográfica que utiliza un método sencillo, que parte de una “pequeña historia humilde”, menuda y romántica, que se dedica a rescatar las cosas más pequeñas, más delicadas que poseen un lugar sencillo con personas comunes y corrientes (González, 1997: 29) El trabajo de un microhistoriador es, entre otras cosas, salvar del olvido a nuestro pasado. Estamos de acuerdo en la idea de que el pasado es una construcción social y por ello imaginamos que el rescate de este tipo de constructos históricos y experiencias tal vez fueron los que llevaron a don Luis González a desear hablar de su pueblo, de sus costumbres pueblerinas y a mirar y tomar en cuenta a los hombres más intrascendentes sumergidos en lo cotidiano;

donde cada día hacen historia, su historia, la de todos nosotros. La historia de la vida cotidiana encontraba eco a su paso en las páginas de *Pueblo en Vilo*: creencias, tradiciones, sentimientos, religión, el ocio, eso que formaba parte del pueblo pequeño pero rico en identidad o identidades, pero que a su paso dejaría huella de la misma, característica de la que carecen otras formas de hacer historia, aquellas que sólo son un recuento de hechos pasados, sin sabor, sin trascendencia.

Sin duda el microhistoriador deberá lidiar con saber que aquello que desee investigar, mediante una hipótesis, será por medio de testimonios de las personas comunes y corrientes del espacio local, del terruño. La tradición que es transmitida oralmente se está perdiendo, y esto es el rescate, precisamente uno de los planteamientos fundamentales de esta herramienta metodológica. Ya casi no hay quienes den testimonios orales, de ahí la importancia y gracia de la microhistoria mexicana.

Finalmente, la microhistoria mexicana seguramente seguirá siendo criticada, por muchos por su aparente poca científicidad, pero algo que no cabe duda es que a don Luis González –si viviera- le llenaría de orgullo su práctica en espacios escolares-formativos, pues nunca se cerró a críticas ni a debates de lo que escribía o investigaba. Podemos concluir sobre este punto, añadiendo que nos fue muy interesante e importante reflexionar en torno a la microhistoria mexicana -siempre en función y comparación con la microhistoria italiana, como formas de hacer historia desde el historicismo y descubrir que en cualquier lugar podemos hacer historia, todo tiene historia. Sólo basta con partir del pueblo, del terruño y plantear preguntas o razones para averiguar y desear describir rasgos que puedan sobresalir, un lugar que genere espacio y tiempo para la investigación, además de tener siempre presente que hasta en los procesos de intervención socioeducativa también se puede contemplar a la microhistoria como una herramienta metodológica de análisis micro, de lo local, de la patria para lograr procesos de comprensión más general y solución a los problemas humanos que es posible comprender, como construcción desde el presente desde los acontecimientos del pasado.

Por otro lado, la nueva historia o formas de hacer historia planteada por las generaciones de *Annales*, así como la crítica a la tradición historiográfica, junto con las nuevas reflexiones metodológicas de algunos historiadores franceses e italianos de izquierda, dieron como resultado el nacimiento, por así decirlo, de una nueva corriente historiográfica denominada microhistoria. Uno de sus máximos expositores es un historiador italiano llamado Carlo Ginzburg, quien en su artículo sobre microhistoria “narra” los asuntos más importantes del método (paradigma indiciario) que él mismo construyó y utilizó para elaborar su libro *El queso y los gusanos: el cosmos según un molinero del siglo XVI* (1998). En este contexto, Ginzburg aventura al lector a inmiscuirse entre los significados que el término adquirió en las reflexiones de algunos de los autores que directa o directamente lo influenciaron: Stewart, Tolstói, Calvino, Furet, Kracauer y Marrou.

Sin embargo, la cuestión a tratar no es dar cuenta de quiénes lo influenciaron, sino el por qué, a manera de retrato, él se aventuró a realizar una obra con perspectivas historiográficas diferentes. Era en todo caso una apuesta heurística, en dónde al reducir la escala de observación para investigar un caso atípico, “raro e irrelevante” de la cultura popular tomará forma expositiva en un relato o narración, he aquí el genio del historiador. La microhistoria italiana con influencia francesa se basa en construcciones de imágenes globales de un microcosmos mediante categorías dadas por el contexto; el nexo necesario para la inserción de lo micro en lo macro, en donde se utilizan planteamientos interdisciplinarios de la sociología y de la antropología histórica para rescatar lo que la macro historia no da cuenta, es decir, de cuestiones particulares que explican realidades no observadas, como por ejemplo, aspectos particulares de la cultura popular de la Italia rural del siglo XVI o de la cosmovisión de un molinero. La microhistoria nos ayuda a explicar con otros ojos, con otras miradas y perspectivas los procesos históricos que la generalidad deja de lado, ¿cómo? por medio de la separación, de los indicios, de las huellas y las reconstrucciones de las mismas, todo ello en conjunto constituyen la descripción densa.

Entre otros aspectos, ¿qué hace que una obra sea famosa y qué hace que otra no lo sea? ¿Por qué a pesar del impulso internacional que ha recibido la microhistoria ésta entró en una crisis? Serna y Pons (2004) atribuyen la causa fundamental de la crisis de la escuela de microhistoria italiana la carencia de un método y teoría específica -pues retoma la “descripción de densa” de Geertz (1973) como componente central-, y su éxito momentáneo a la mercantilización de las obras por una buena editorial. Empero, consideran que en Italia existen dos formas de observar a la microhistoria la de Edoardo Grendi y la de Carlo Ginzburg. El primero, creador de un oxímoron no tuvo gran fama, aunque propugnara por análisis microanalíticos; en cambio el segundo, si por razones obvias: la calidad del relato, la escritura y narración. La pregunta obligada ¿por qué sólo se conocen algunas obras representativas de microhistoria ya sea francesa, italiana, o mexicana? ¿Por qué en nuestros días no existen obras que se les comparen a pesar de los indicios metodológicos antes planteados por Ginzburg (1998), Levi (1990), Le Roy Ladurie (1981) o González (1968)? La respuesta es complicada puesto que no todos los sujetos se atreven a desafiar la tradición y quienes lo hacen se exponen a ser criticados teórica y metodológicamente. ¿La microhistoria debe parar? Según lo planteado por Serna y Pons (2004) parece que sí. En sentido más personal creemos que no, porque a pesar de la muerte de los representantes todavía es útil esta forma de hacer historia. Hace poco una docente nos planteó la idea sobre el daño hecho por la microhistoria a las formas de hacer historia en México porque se olvida de la historia mundial, de la que habla Marcello Carmagnani (2004), pero más bien nosotros creemos que todavía no existen claras definiciones metodológicas entre una microhistoria, una historia *matria*, local o en su caso una de tipo regional. Los nexos entre ellas son claros: todos reducen la escala de observación, sólo que lo microhistórico a la manera italiana es claramente centrada en un caso atípico en la búsqueda por reconstruir lo global, una explicación de un microcosmos en forma total en un contexto que está inserto en procesos históricos y sociales más amplios. Lo local y regional se quedan ahí, en espacios circunscriptos, pero siempre son parte de un todo más global.

Experiencias de Aprendizaje de la Microhistoria Mexicana: Fernando Nájera Ramírez

Al viajar a comunidades cercanas del municipio de Miguel Auza, en Zacatecas. Recibo retazos/migajas explicativas de la concepción de microhistoria de don Luis González y González (1968). Interpreto, desde esta postura historiográfica, pero a mi forma las acciones que observo en las personas que viven en pueblos tan pequeños como “20 de Noviembre” y “Emiliano Carranza”, pasando a otros del estado de Durango como “Ramón Corona” y “Cuauhtémoc”. No faltan las amistades paternas en ese lugar, por lo que me dedicaré ahora a describir algunas tradiciones coloridas y tal vez extrañas con el fin de conocer un poco más sobre las costumbres de esa gente tan particular, maravillosa y extraña a la vez.

En la mayoría de estos lugares la diversión para el adulto masculino común, es la embriaguez desmedida. En cada esquina, casi de noche, y al finalizar la jornada laboral (que se limita a oficios como albañilería, comercio, agricultura y ganadería) se abarrotan los negocios de venta de alcohol, y es “normal” ver cómo, tras el consumo desmedido, se vacían las botellas en la calle. Las jóvenes muchachas salen a pasear a las plazas, mismas que no son más grandes que la casa del rico personaje de la ciudad. Ellas se dan tres vueltas en diez minutos o menos en dichas plazas del pueblo y con sus coquetos y movimientos llaman la atención de los ebrios y jóvenes de edad escolar. Ellos, con su lenguaje colorido y coloquial y otras artimañas incómodas, tratan de seducir a las arregladas jovencitas. Todo esto, si es día feriado, es anticipación y pretexto para el baile del pueblo. Música grupera, ranchera y hasta *country* norteamericano se escuchan sobremano fuera de los salones correspondientes. La feria llega repentinamente con tres o cuatro juegos infantiles y un puñado de puestos ambulantes de comida rápida y accesorios baratos: joyería de fantasía y juguetes infantiles de plástico frágil. Eso sí, los puestos expendedores de bebidas alcohólicas no faltan. Esto en cuanto a la diversión *after-trabajo*.

Los domingos son días especiales. Desayunar el popular menudo y las gorditas de diversos guisados son “ley”, en especial para

los *crudos* que bailaron hasta pasar las 4:00 am. Toda esa región de pequeños pueblos, “norteños” del estado de Zacatecas, hacen fiestas en las aguas termales que emanan cerca de la población “Ramón Corona”, y que llaman “Ojo Caliente”. Son dos pozos grandes donde la gente, sobre todo niños, se zambullen alegremente, se divierten y son lugares gratuitos. Cuentan los dos pozos con cabañas a medio construir y una cultura deficiente sobre el medio ambiente. Por ejemplo, la basura no recolectada por los visitantes “vuela” cuando se sueltan los aires de febrero. La comida se vuelve es diversa y abundante, como la gente que asiste a estos lugares: enchiladas rojas y verdes, mole, asado de boda, carnes asadas, frijoles charros, arroz rojo, sopa de fideos y una cantidad admirable de sabores y bebidas frutales. La cerveza siempre será el producto que predomina: no puede faltar en las fiestas.

Los fuereños son rara vez mal vistos. Una persona puede llegar a pedir comida en un pueblo como “Manantial de la Honda”, donde se le recibirá como un miembro más de la familia, a sentarse a la mesa familiar. Eso sí, mientras más “rica” se vea la persona, mejor tratada será. No es un asunto de interés monetario, es tan sólo un indescriptible juicio categórico que está arraigado en la mente de los pueblerinos, sobre todo de las señoras mayores de cuarenta años. Las actividades eclesíásticas son las que abundan. Los niños se ven obligados (niños contemporáneos) a realizar la “comunión” y la “confirmación” católica, pues se espera que éstos se casen antes de cumplir los treinta años y llegando a la edad de “ser hombre”. Para la mujer es análogo, excepto que ella debe casarse antes de los veinticinco años, por lo menos; de otra forma será motivo de charla y comentarios burlescos para las diez familias del pueblo a la hora de la comida.

Cuando los hijos de los pueblerinos emigran al menos a la cabecera del municipio (Miguel Auza) o a la capital de estado (Ciudad de Zacatecas), ni qué decir de la capital del país (Ciudad de México), es un motivo de orgullo no sólo para los padres, sino también para el resto de la gente del pueblo. En Miguel Auza han filmado recientemente, en 2013, una película sobre la creciente

homosexualidad y transexualismo que ha venido creciendo desde el inicio del nuevo siglo. Fue presentada producida y presentada en la UNAM y en el mismo municipio de Miguel Auza, ante la mirada de sorpresa y emoción de los habitantes y de los actores del filme, que son los mismos homosexuales y transexuales del pueblo. Suelen celebrar, estos personajes, fiestas nocturnas en los salones del pueblo donde realizan pasarelas de moda, concursos de karaoke y de disfraces femeninos: en bikini, ropa de mujer, lencería, y vestidos más extravagantes y excéntricos al estilo de la famosa cantante norteamericana "Lady Gaga". Es toda una cultura o subcultura que crece rápido cada día en la región.

En el municipio vecino, Juan Aldama, un poco menos abierto a las ideologías y los cambios culturales del siglo (impuestos o no), los homosexuales suelen ser "machos" vestidos de vaqueros y que seducen a su presa hablándole al oído o por mensaje de celular para evitar ser descubiertos por sus esposas y/o amantes mujeres. Esos son los dichos de los que saben sobre el asunto y de lo que yo he observado.

La edad contemporánea hace ver que celulares (de los más caros, pues las remesas migrantes se convierten en tecnología muchas veces) en los ranchos sea una experiencia surrealista, frente a la pobreza relativa y real del campo. El ganadero ordeña a sus vacas mientras revisa *Facebook* o *Whatsapp*, y el agricultor compra sus semillas en *Mercado Libre* o *E-bay*, y así nos quedamos lejos de la etiqueta o dicho común de que dicta que la tecnología no llega o impacta en esos lugares. De niño jamás reflexioné sobre esto, y despreciaba los pueblos por mi educación que consideraba clasista. Don Luis González y González y su teoría que abrevé de su microhistoria, me abrió un panorama en mi mente para reflexionar sobre estos cambios que pueden llegar a suscitarse-acontecer, incluso a un sólo metro de un lugar geográfico a otro.

Experiencia en el aprendizaje de la Microhistoria Mexicana: María Guadalupe Reyes Espino

¿Cómo se aprende en el aula sobre la microhistoria mexicana? La importancia que posee la microhistoria en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como buscar la empatía entre los estudiantes y la historia partiendo de reconocer, aceptar, comprender e indagar sobre el lugar donde viven. El desarrollo de las clases facilita la enseñanza de los contenidos sobre el terruño esperando que los alumnos aprendan de una manera significativa, buscando que dicho aprendizaje consista en la comprensión, en la captación de sentidos, mediante ejemplos sobre el espacio pueblerino que sean suficientemente claros: el entorno, sus características del contexto, los sujetos comunes y corrientes que actúan en él.

Las técnicas desarrolladas durante las clases por la docente, las imágenes acerca de las tradiciones y costumbres de los espacios ejemplificados fueron las razones que me permitieron "innovar" constantemente y la libertad de propuestas de trabajo ofertadas por la docente, me invitaron a investigar por cuenta propia y darme cuenta de la relevancia de la microhistoria para la elaboración de un texto por sencillo que fuera. De esta manera, pude sentirme un sujeto histórico actuante, y ser capaz de cambiar la idea de creer que como estudiante sólo se ve la historia como "hechos o acontecimientos del pasado", componentes "lejanos", "antiguos y descontextualizados", ahora frente a una historia viva, con un sentido en el presente.

Me pareció importante abordar los hechos históricos mediante herramientas a menor escala; "la microhistoria mexicana" permitía la configuración de una conciencia histórica, de una "amor a la patria chica" desde el espacio mismo en el que estaba situado cada estudiante, reconociéndonos y aceptándonos como parte

fundamental de la diversidad cultural. Al seno de una sociedad de la que formamos parte, "asalta", "atrae la curiosidad" de conocer "toda clase de fechorías de nuestros antepasados", tal como lo denominó desde la microhistoria mexicana don Luis González y González (González, 1997: 9)

Entonces, la materia ("Desarrollo regional y microhistoria") tenía como objetivo elaborar propuestas de rescate de tradiciones de la patria, haciendo uso de un conjunto de elementos o herramientas (utilidad de la historia, "explicar el presente y predecir las posibilidades del suceder real") que fueron previa y expresamente requeridos al principio del curso. El énfasis por la asignatura, las entrevistas a realizar través de cuestionarios y videos que permitieran expresar y mostrar evidencias sobre la información que se obtuvo del trabajo de campo, amén de la información obtenida mediante otras técnicas e instrumentos (observaciones, entrevistas a cronistas municipales), investigaciones documentales de los lugares de donde se recopiló la información, dominio teórico de la materia (ideas sobre contexto, la cultura popular, las tradiciones), y la conciencia de que el mundo cambia constantemente. Por otro lado, el desarrollo de las acciones o etapas de trabajo, relacionadas con un plan de trabajo. Y siempre tener en cuenta que el hablar de microhistoria corre ciertos riesgos: caer en la historia anticuaria, anecdótica, placera, romántica, menuda y carente de causalidad y de generalización. (González, 1997: 16)

Sin embargo, este curso sobre la región y la microhistoria me permitió descubrir la importancia que tienen todas y cada una de las cosas que pasan a mi alrededor, de quiénes pasan a mi lado (sujetos), y hasta el valor que merecen y lo interesante que sería conocer más de la vida de las personas y de los lugares que en ocasiones no sabemos que están ahí. Tales contenidos me "engancharon" y me brindaron nuevos conocimientos que me atrevo a mencionar: la microhistoria es el dispositivo mediante el cual nos trasmite y permite decir que todos aquellos sujetos y hechos del pasado, que se mantienen y conservan en el corazón y en la mente de nosotros como tradiciones, costumbres o valores,

explican o dan lugar a la explicación, de las formas de relacionarse con la gente, de sus gustos o disgustos e identidades del presente.

La opinión de quien sabe sobre el pasado es importante porque les brinda a los alumnos un viajar por el tiempo, "por el extranjero": "El que viaja hacia el pasado por libros o películas de historia anticuaria, se complace con las maravillas de algunos tiempos idos, se embelesa con la visión de costumbres exóticas, se introduce en mundos maravillosos." (González, 1997: 17-18) Es anclarse en el tiempo, una relación entre pasado y presente acerca de lo que nosotros desconocemos, pero que es nuestra historia. En suma, a través de este curso se volvió motivante pues hay cosas que nos pertenecen y que hoy nos son desconocidas. Así, la microhistoria es importante pues permite observar y explicar -mediante narraciones del pasado- desde las cosas pequeñas, a escala microscópica, lo cercano y valioso que pervive, pero vista de una forma más cercana, vista a escala microscópica.

Fue así justamente como se llevó a cabo la materia. Mediante ella descubrimos que la microhistoria mexicana va más allá de lo pequeño, busca la explicación global a partir de un estudio delimitado del espacio y las relaciones sociales que confluyen en él, que se explican en ellos y por sí mismos. Así fue posible entender toda la compleja pero perfecta relación que existe entre lo local, regional y lo macrosocial. Esto nos permitió comprender cómo la gente a través de esa interpretación micro recupera sus experiencias y asumen los nuevos problemas que se plantean en el presente.

Comentario Final

Las experiencias de aprendizaje de la microhistoria tanto mexicana como italiana fueron hasta cierto punto fructíferas en cuanto a su aprendizaje significativo. Sin embargo, falta profundizar en la apropiación de contenidos teóricos, sociohistóricos y el afianzamiento del pensamiento histórico en forma más global,

quizá esto les haya quedado a nuestros alumnos y compañeros el “gusanito por la historia”, por la historia global, que como decía Braudel (1986), es ir a la profundidad de los problemas. Aceptamos, la comprensión del tiempo histórico es aún limitada y las técnicas de investigación didáctico-pedagógicas vinculadas con la teoría histórica e historiográfica dan atisbos de ser un punto de partida para la innovación de nuevas experiencias didácticas dentro del aula.

Por ejemplo, hace falta profundizar y explicar sobre la cultura o subcultura homosexual o las costumbres que ocurren en Municipios como Miguel Auza o Juan Aldama, ir más allá de la descripción de hechos culturales o “textos de cultura”, que son complejos, es decir, transitar hacia la “descripción densa” (microhistoria italiana). O abordar con mayor profundidad las cuatro formas de microhistoria que concibe don Luis González: historia anticuaria, historia crítica, historia de bronce o didáctica y su paso a la historia científica. En este sentido, el conocimiento histórico, no sólo tiene como fin viajar al pasado como “meta el divertir”; su verdadera “mira es explicar el presente” y dar cuenta de derroteros hacia el futuro, “advertir el mañana”. Así, el “estudio de la historia permitirá al ciudadano sensato establecer la pauta que el proceso ha ido entretejiendo en el pasado, y de allí deducir su probable desarrollo en el futuro próximo.” (González, 1997: 22)

Apéndices

Fotografía 1. Grupo de 2°. Semestre de LIE (2017).



Fuente: Archivo particular.

Fotografía 2. Grupo de segundo semestre de Lie con docente (2017).



Fuente: Archivo particular.

680

REFERENCIAS

Braudel, F. (1986). A manera de conclusión. *Cuadernos Políticos*, 48. México: Era, octubre-diciembre, 33-44.

Bloch, M. (2000). *Introducción a la Historia*, México: Fondo de Cultura Económica.

Carmagnani, M. (2004). *El otro Occidente. América Latina desde la invasión europea hasta la globalización*, 2ª. ed. México: El Colegio de México/Fideicomiso Historia de las Américas/Fondo de Cultura Económica.

Clifford, G. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Ginzburg, C. (1998). *El queso y los gusanos: el cosmos según un molinero del siglo XVI*. México: Océano.

Ginzburg, Carlo, (2010). *El hilo y las huellas. Lo verdadero, lo falso y lo ficticio*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires,

González y González, L. (1992). *Pueblo en Vilo*. México: Fondo de Cultura Económica.

----- (1997). *Todo es historia*. México: Cal y Arena.

Levi, G. (1990). *La herencia inmateral. La historia de un exorcista piamontés del siglo XVII*. Madrid: Nerea, 1990.

Le Roy Ladurie, E. (1981). *Montaillou, aldea occitana de 1294 a 1324*. Madrid: Taurus.

Pons Anaclet y Justo Serna (2004). Notas sobre la microhistoria ¿No habrá llegado el momento de parar? *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 3, 5-24.

PROFESIONALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LA HISTORIA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO Y LA CONCIENCIA HISTÓRICA CON FUENTES PRIMARIAS.

Autores: Dra. Laura Rangel Bernal (UPN 321/UAZ) y Dr. René Amaro Peñaflores (UPN 321/UAZ)

RESUMEN

En el contexto de las últimas reformas educativas (2011, 2013, 2017 y 2019) se enfatiza la necesidad de formar profesionalmente a los docentes en el campo de la pedagogía y la didáctica pues se estima que, en México, más de un millón y medio de docentes que laboran en educación básica carecen de este tipo de formación. En el caso de la enseñanza-aprendizaje de la historia, un porcentaje considerable de docentes en activo se encuentran en tal situación. En atención a esta problemática, proponemos un programa formativo para la enseñanza-aprendizaje de la historia que se inscribe en un programa de profesionalización docente más amplio, cuya finalidad es aportar herramientas para desarrollar competencias de acuerdo con la disposiciones de la más reciente reforma a la Ley General de Educación. Los sujetos participantes tienen dos perfiles: i) docentes con formación pedagógica (licenciatura y/o posgrado), pero sin formación específica en la enseñanza de la historia y, ii) docentes con estudios en historia, pero sin formación pedagógica previa. En su desarrollo investigativo, el proyecto consta de tres fases: diseño del programa, implementación (incluye una prueba piloto) y evaluación de los resultados. Asimismo, incluye una propuesta de intervención educativa para desarrollar el pensamiento y la conciencia histórica del alumnado a partir del trabajo sistemático con fuentes primarias y el análisis/recreación de procesos históricos vinculados con la

historia de la educación, específicamente, la educación moderna y la incorporación de las mujeres a la educación en el siglo XIX.

Palabras clave: enseñanza-aprendizaje de la historia, profesionalización de la enseñanza de la historia, trabajo con fuentes primarias, pensamiento histórico, conciencia histórica.

INTRODUCCIÓN

En el contexto de las últimas reformas educativas (2011, 2013, 2017 y 2019) se enfatiza la necesidad de formar profesionalmente a los docentes en el campo de la pedagogía y la didáctica pues se estima que, en México, más de un millón y medio de docentes de educación básica carecen de ella (INEE, 2015: 85-123). En el caso de la enseñanza-aprendizaje de la Historia, un porcentaje considerable de profesionistas que laboran como docentes carecen de este tipo de formación previa a su incorporación laboral. Al mismo tiempo, se da el caso de que docentes con estudios en pedagogía (egresados de escuelas normales, por ejemplo) que no poseen formación específica en la enseñanza de la Historia. Ambas situaciones se relacionan de manera directa con resultados de aprendizaje insuficientes en el alumnado, lo que hace necesario el diseño de programas de profesionalización, y de su posterior implementación y evaluación de su impacto.

En este sentido, se trabajó en el diseño de un programa de formación dirigido a docentes que imparten la materia de historia con dos perfiles: i) docentes con formación pedagógica de nivel licenciatura y/o posgrado, pero sin formación específica en la enseñanza de la historia y, ii) docentes con estudios en historia (licenciatura y/o posgrado), pero sin formación pedagógica previa.

El objetivo es atender las necesidades de desarrollo profesional de docentes de nivel básico en lo que respecta al desarrollo de las competencias docentes específicas para fomentar el aprendizaje bajo el modelo de educación histórica. Dicho objetivo se alinea con la Ley General de Educación cuyo artículo 43 señala la necesidad

de desarrollar competencias docentes sustentadas en “las adecuaciones curriculares que les permitan mejorar su desempeño para el máximo logro de aprendizaje de los educandos...” (Ley General de Educación, 2019: 18) Por tanto, el planteamiento se ubica en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, la cual busca impulsar una enseñanza democrática, humanista, equitativa, inclusiva, intercultural e integral. (Ley General de Educación, 2019) Esta concepción de educación encaja con la función formativa y educadora que tiene la historia, en tanto que ésta contribuye a “desarrollar un criterio y una visión crítica del presente” empleando para ello el análisis social y la perspectiva interdisciplinaria “que hace posible la incorporación de muchas situaciones didácticas que posibilitan trabajar las diversas habilidades intelectuales y la potenciación del desarrollo personal”. (Prats y Santacana, 2011: 29)

En su desarrollo investigativo, el proyecto consta de tres fases: diseño del programa, implementación (incluye una prueba piloto) y evaluación de los resultados. La fase de diseño se centró en la elaboración de un mapa curricular que comprende tres campos formativos, tres ejes curriculares y siete competencias específicas. Dichas competencias se orientan a favorecer la aplicación de las tres competencias fundamentales para el aprendizaje de la historia en el nivel básico: 1) la comprensión del tiempo y el espacio históricos, 2) el manejo de la información histórica y 3) la formación de una conciencia histórica para la convivencia (SEP, 2011). Cabe señalar que en este documento se presenta la fase de diseño; queda pendiente la fase de evaluación la cual se realizará una vez que se implemente el programa con maestros y maestras del estado de Zacatecas, teniendo como sede la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 321.

Asimismo, se contempla el diseño de una propuesta de intervención didáctica que se insertará en el programa y mediante la cual se pretende aportar herramientas tanto prácticas como conceptuales que les permitan a los docentes participantes coadyuvar a que sus alumnos y alumnas desarrollen el pensamiento y la conciencia

histórica, ello a través del trabajo sistemático con fuentes primarias, así como, del análisis y recreación por distintos medios, de procesos históricos vinculados con la historia de la educación en México, específicamente, la emergencia de la educación moderna y la incorporación de las mujeres a la educación pública a partir de las legislaciones educativas de mediados del siglo XIX.

APROXIMACIÓN TEÓRICA

En las últimas décadas, a nivel mundial, se han desarrollado y adoptado perspectivas pedagógicas centradas en el aprendizaje, es decir, en los procesos cognitivos que tienen lugar cuando los estudiantes aprenden en situaciones cercanas a su realidad cotidiana (aprendizaje situado). Esta orientación teórico-práctica ha motivado el viraje de las tendencias en la enseñanza de la historia que han buscado transitar de un modelo transmisionista, donde la exposición o cátedra, junto con la lectura de materiales que resumen y proporcionan interpretaciones fijas de acontecimientos históricos, así como de las biografías de personajes destacados, constituyen las principales formas de enseñar, a un modelo que prioriza el desarrollo de habilidades para pensar históricamente, esto es, motivar una forma específica y contraintuitiva de razonamiento (Wineburg, 2001) que involucra “la capacidad de comprender el tiempo histórico y razonar causalmente”, así como, “la capacidad de valorar e interpretar críticamente las fuentes de información histórica” (Carretero y Montanero, 2008: 135). A ello se suma la convicción de que la enseñanza-aprendizaje de la historia debe ir más allá de la simple formación de identidad nacional o patria y plantearse como una herramienta conceptual y metodológica para la democratización de la sociedad. (Pagés y Santisteban (2010). Así pues, pensar históricamente significa “comprender el mundo en que se vive”, y aquí la función educativa de la historia es enseñar a que los alumnos adquieran competencias que apunten a desarrollar su pensamiento histórico para comprender el presente. (Salazar Sotelo, 2001: 95)

Este “giro pedagógico” en el campo de la historia implica trabajar directamente con fuentes primarias en tanto que dicho acercamiento

permite a los estudiantes “encontrar, seleccionar, contextualizar e interpretar fuentes para argumentar la historia” (Seixas, Gibson y Ercikan, 2015: 103). Tal metodología que se asemeja (con sus matices, variantes y limitantes) al trabajo de investigación que realizan cotidianamente historiadoras e historiadores, considera el uso de categorías analíticas tales como *relevancia histórica*, *evidencia*, *continuidad y cambio*, *causalidad*, *perspectiva histórica* y *dimensión ética* (Seixas, Gibson y Ercikan, 2015: 102 y 103), que algunos denominan conceptos de segundo orden (en oposición a los conceptos de primer orden que se han usado tradicionalmente para enseñar la historia de forma episódica y muchas veces descontextualizada y despojada de un sentido social más amplio), posibilita comprender la historia como proceso y conjunto de procesos, al formular preguntas mediante las cuales se puedan plantear problemas históricos, construir hipótesis y buscar ver dichos problemas desde sus diferentes aristas y ángulos, es decir, con una perspectiva total o global (Braudel, 1986: 33-44).

Siguiendo esta línea de pensamiento, se concibe al aprendizaje de la historia “como un proceso activo de descubrimiento e indagación [que] requiere trabajar[se] en las aulas con observaciones racionales” (Pratts y Santacana, 2011: 38), y cuyo resultado es la modificación de los esquemas cognitivos de los estudiantes. Asimismo, entendemos por enseñanza de la historia la construcción de significados sobre el pasado dentro de la escuela, es decir, la enseñanza de dichos significados acontecimentales, coyunturales, y estructurales que cobran sentido en los usos públicos que se da en la historia con la finalidad de comprender el presente. Esta construcción es situada, histórica y culturalmente. En ella entra en primer plano la institución escolar que norma y disciplina las formas particulares de pensar la historia. Las reglas aplicadas en la escuela responden, según el momento histórico, a lógicas curriculares, códigos lingüísticos y extralingüísticos específicos, a relaciones de poder dentro y fuera de la institución, y al papel que desempeñan diferentes sujetos en el proceso educativo, (Plá, 2012: 169). Por ello es primordial que los docentes que enseñan historia mantengan una postura crítica con respecto a la escuela, sus normas y lógicas,

y al aparato educativo en su totalidad, lo cual solo puede lograrse mediante el conocimiento de la historia de la educación, tanto del nivel nacional como regional.

Otro de los conceptos fundamentales a partir de los cuales desarrollamos nuestra propuesta es la noción de conciencia histórica la cual opera mediante la responsabilidad ética que adquieren los individuos frente al presente y que se vincula de manera directa con la función y el valor social que adquiere el trabajo de las y los historiadores (Habermas, 1989). Entendemos desde esta postura que la enseñanza de la historia, y la historia misma como disciplina, debe servir para enriquecer la esfera pública, la democracia y el papel de la sociedad civil. De ahí su relación directa con la educación para la ciudadanía.

Dadas sus características, este modelo de educación histórica involucra el desarrollo de competencias para la enseñanza, esto es, conocimiento de índole conceptual, procedimental, actitudinal y metacognitivo que tiene la cualidad de ser transferible a diferentes situaciones y que permite a quienes lo poseen “reflexionar sobre sujetos y problemas históricos cambiantes” (Köber y Meyer-Hamme, 2015: 92).

Para definir las competencias a desarrollar en el programa de formación que proponemos, nos basamos en la propuesta de Tejada (2009), quien plantea una clasificación de competencias para el diseño de programas de formación de formadores las cuales se dividen en competencias teóricas o conceptuales, psicopedagógicas y metodológicas y sociales. Todas ellas involucran la integración de conocimientos, habilidades y destrezas relativas a la profesión, al contexto educativo, a las “bases psicopedagógicas de la formación” y al “saber hacer cognitivos (implicando el tratamiento de la información, estrategias cognitivas, etc.)” (Tejada, 2009: 11).

METODOLOGÍA

La investigación de corte mixto, contempla tres fases: diseño del programa, su implementación y evaluación. Estas fases concuerdan

con las condiciones para asegurar procesos de formación docente exitosos a la cual se aúna “un acompañamiento cercano a los educadores que los ayude a incorporar los nuevos conceptos y herramientas en su práctica cotidiana” (de Mateo Gorráez y Rigo Lemini, 2017: 2).

En este documento detalla la primera fase en la que se realizó una revisión documental para dar cuenta del estado del conocimiento disponible en español e inglés. Dicha revisión también nos llevó a establecer las categorías de análisis, las cuales derivan de la clasificación de competencias para la formación de formadores de Tejada (2011) arriba citadas, a las cuales se agrega la competencia didáctica la cual “involucra habilidades, conocimientos, actitudes y valores que el estudiante [docente] desarrolla en relación al diseño e implementación de estrategias didácticas acordes con la diversidad del aula y necesidades educativas de los niños, para favorecer un ambiente de aprendizaje idóneo” (Dávila, López y López, 2017: 2).

Tras examinar las características de la población, se determinó establecer como sujetos de estudio a docentes que imparten la materia de Historia en nivel básico con dos perfiles: i) docentes con formación pedagógica de nivel licenciatura y/o posgrado, pero sin formación específica en la enseñanza de la Historia y, ii) docentes con estudios en Historia (de nivel licenciatura y/o posgrado), pero sin formación pedagógica previa. Con base en las características de ambos grupos y en un diagnóstico de necesidades-formación, que diseñamos el mapa curricular del programa. Los elementos que componen dicho mapa se detallan a continuación.

FASE DE DISEÑO

El objetivo que orienta el programa formativo es el desarrollo de competencias docentes que a su vez se orienten a favorecer el desarrollo de competencias en el alumnado. Como se mencionó en la introducción, este planteamiento se basa en las tres competencias fundamentales para el aprendizaje de la Historia que

aparecen en los planes de estudios de primaria y secundaria de la Secretaría de Educación Pública (2011). Estas competencias son: 1) La comprensión del tiempo y el espacio históricos, 2) El manejo de la información histórica y 3) La formación de una conciencia histórica para la convivencia.

CAMPOS DEL CONOCIMIENTO

Con la finalidad de que docentes que participen en el programa desarrollen las competencias que les permitan intervenir (mediante una propuesta psicopedagógica o socioeducativa y un plan de acción), en forma estratégica y pertinente para favorecer en sus alumnos el desarrollo de las competencias fundamentales para el aprendizaje de la historia, se contempla abarcar tres campos de conocimiento que, a su vez, se dividen en tres ejes curriculares. Estos campos son:

- I) Educación: comprende un conjunto de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales sobre los fundamentos teóricos de la pedagogía general y de la didáctica específica de la historia.
- II) Investigación: comprende un conjunto de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales sobre los fundamentos teóricos y metodológicos de la investigación histórica.
- III) Historia: comprende un conjunto de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales sobre temas específicos de la historia de México que contribuyen a comprender la complejidad del contexto social actual y permiten enfrentar sus problemáticas con conciencia social, formación de un concepto de ciudadanía “que haga visible la pluralidad de identidades, la diversidad y alteridad como características básicas de la actual democracia” (Pagès y Santisteban, 2010: 2).

EJES CURRICULARES Y COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

El primer eje se denomina: “Bases teóricas de la pedagogía y didáctica de la historia” y está orientado a fortalecer los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales de los docentes respecto de los fundamentos teóricos de la pedagogía general y de la didáctica específica de la historia. Con base en ello, se espera que los docentes sean capaces de explicar de manera coherente cómo construyen conceptualmente el conocimiento histórico los niños y adolescentes, así como, explicar de forma comprensiva los modelos pedagógicos y los enfoques didácticos desde los cuales se ha enseñado la Historia en México.

Asimismo, se espera que los docentes sean capaces de planear y evaluar situaciones de aprendizaje mediante las cuales se fomente el desarrollo de la competencia para la comprensión del tiempo y el espacio históricos. A la par, se espera que sean capaces de vincular esta competencia con proyectos educativos más amplios como es la educación para la ciudadanía y, por tanto, conciban el aprendizaje de la Historia como una manera de formar una conciencia histórica, tal como lo plantea Julia Salazar Sotelo (2001), como comprensión del presente desde el pasado, desde un aprendizaje reflexivo y crítico de la Historia (Salazar Sotelo, 2001: 95). Las áreas que incluye este eje son: aprendizaje y construcción conceptual de conocimiento histórico, modelos pedagógicos y enfoques de la didáctica de la Historia, y planeación y evaluación del aprendizaje del conocimiento histórico.

El segundo eje, “Bases metodológicas de la investigación histórica”, está orientado a fortalecer los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales de los docentes respecto de los fundamentos teóricos y metodológicos de la investigación histórica, de modo que, estos puedan explicar y justificar teóricamente la forma en que se realiza este tipo de investigación en entornos académicos, así como, valorar la pertinencia y correcta aplicación de los diferentes métodos y técnicas investigativas.

Se contempla también una revisión de la evolución de este tipo de estudios partiendo del momento en que la Historia misma adquirió un estatuto científico (siglo XIX) y pasó a formar parte del conjunto de disciplinas que se agrupan en lo que hoy conocemos como las ciencias sociales y humanísticas. Esta revisión tiene por finalidad que los docentes sean capaces de distinguir las diversas vertientes historiográficas y puedan explicar sus características, cambios de enfoque y sus fundamentos tanto epistemológicos como ideológicos y, promover que los docentes sean capaces de aplicar este conocimiento en sus clases involucrando al alumnado en la realización de proyectos que incluyan tareas de investigación, con lo cual propicien el desarrollo de la competencia para el manejo de información histórica provenientes de fuente primarias. Las áreas que componen este eje son: teoría general de la historia y metodología de la investigación histórica y corrientes historiográficas.

686 El último eje, "Ámbitos de estudio de la historia para comprender el presente", comprende cuatro áreas temáticas de los estudios históricos que se corresponden con los cuatro ámbitos de estudio de la historia, para comprender la complejidad del contexto social actual, desde la perspectiva de la historia total o global. Dichos ámbitos son el económico, social, político y cultural. (SEP, 2011) Mediante la revisión de estos contenidos, se espera que los docentes sean capaces de explicar el papel que tiene el aprendizaje de la historia en la comprensión del presente y su vínculo con la educación para la ciudadanía y la democracia. Además, se espera que sean capaces de aplicar este conocimiento en situaciones concretas de aprendizaje para promover el desarrollo de la competencia de formación de una conciencia histórica para la convivencia en el alumnado.

Con base en esta clasificación de ámbitos, se propone el abordaje de los siguientes campos historiográficos, historia política, historia económica y social, microhistoria, historia de las mentalidades, historia cultural, historia y género.

En cuanto a la metodología de trabajo, el programa que entra en el rubro de formación docente continua, será implementado en la modalidad de ambientes combinados, contemplando que un 50% del total de horas sean presenciales y, en el 50% restante, se trabaje en la plataforma educativa de la que dispone la universidad. Ello considerando que la mayoría de los docentes, tanto por su carga laboral como por sus actividades en el ámbito privado y familiar, disponen de poco tiempo para dedicar a la formación profesional, y que, la posibilidad de acceder a contenidos de esta índole en línea, les ofrece una ventaja. De igual modo, se busca brindar herramientas en el manejo de las tecnologías de la información complementarias, su formación en el campo de la enseñanza-aprendizaje de la Historia, que al mismo tiempo sean transferibles al trabajo que están desarrollando en el aula con sus propios alumnos y alumnas, dado el desarrollo de competencias, actualmente, es una de las prioridades de programas de formación docente.

Para terminar este apartado, cabe mencionar que, queda pendiente la evaluación del programa con base en los resultados obtenidos y el nivel de logro de los objetivos planteados. Dicha evaluación se efectuará en cuanto se dé su implementación con la participación de maestros y maestras del estado de Zacatecas.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

La noción de intervención educativa cobra presencia y relevancia en los discursos que circulan hoy en el ámbito educativo en México. De ahí el interés por conocer, mostrar y expresar, "cuáles son los sentidos de distinción o diferenciación con respecto a la manera convencional de abordar los quehaceres teóricos, metodológicos y prácticos de la educación a partir de nociones como docencia, enseñanza, formación, didáctica, currículum, programa educativo, planeación, evaluación, investigación, entre otras." (Negrete, 2010)

En este sentido, la propuesta de intervención que proponemos se centra en la resolución de un problema relacionado con el

aprendizaje (de corte psicopedagógico) o acorde con una cuestión socioeducativa (integración-socialización, valores), respecto a contenidos y conceptos relacionados con la historia. Su abordaje debe estar anclado al “*significado de intervención educativa como un hacer*”, (Negrete, 2010, p. 36) a buscar coadyuvar y potenciar los aprendizajes situados desde praxis, así como, fundamentarlos en el campo de la educación histórica. Parte de la idea de que la intervención no es simplemente una aplicación de conocimientos científicos, en este caso de corte histórico, sino que, supone una interacción, un diálogo permanente entre teoría y práctica. En el proceso de intervención se entrelazarían dos funciones: la aplicación de conocimientos y la generación de nuevos conocimientos. Por tanto, concebimos, a la intervención educativa como una acción sobre [el] otro, con intención de promover mejora, optimización o perfeccionamiento social. (Froufe Quintas y Sánchez Castañón. 1994)

Su objetivo primordial es aportar herramientas tanto prácticas como conceptuales que les permitan a los docentes participantes coadyuvar a que sus alumnos y alumnas desarrollen el pensamiento y la conciencia histórica, ello a través del trabajo sistemático con fuentes primarias principalmente documentos, fotografías e ilustraciones que les permitan analizar y recrear dos procesos históricos vinculados con la historia de la educación en México, y que atraviesan el siglo XIX, específicamente, la emergencia de la educación moderna (Bazant, 1993) y la incorporación de las mujeres a la educación pública a partir de las legislaciones educativas promulgadas en Zacatecas en los años de 1831, 1868 y 1891.

La interrelación entre pensamiento y conciencia histórica se da en el análisis/recreación de ambos procesos, en tanto que, se busca que los docentes participantes como sus alumnos sean capaces de explicar dichos procesos como concomitantes, interdependientes y, a su vez, vinculados estrechamente con otros procesos como la laicización de la educación, la adopción por parte de los liberales en el gobierno de la filosofía y los ideales positivistas, así como, el progresivo reconocimiento de los derechos de las mujeres, al

tiempo que demuestren capacidad para empatizar con los sujetos que participaron en dichos procesos, con sus problemáticas y vicisitudes, así como, ponderar el impacto que las acciones de estos tuvieron en la construcción de la escuela pública, tal como la concebimos actualmente.

REFLEXIONES FINALES

La profesionalización de la enseñanza de la historia es una tarea pendiente en nuestro país, dado que, un número considerable de docentes que imparten esta materia en la educación obligatoria, carecen de formación pedagógica y didáctica específica para realizar esta labor. Una forma efectiva de intervenir es implementar una serie de cursos, diplomados y otros programas de formación y de desarrollo profesional para docentes en activo. Tal objetivo se circunscribe a lo que estipula la Ley General Educativa (2019) citada: “desarrollar competencias en los docentes” (artículo 43); “capacitar a las maestras y los maestros respecto de su contenido y métodos, así como, generar espacios para el análisis y la comprensión” de los planes y programas y de las asignaturas respectivas (artículo 28); y establecer propósitos específicos de aprendizaje, criterios y procedimientos evaluativos, así como, metodologías que fundamenten el aprendizaje colaborativo, recreativo (lúdico) y activo, “para verificar que el educando cumple los propósitos de cada nivel educativo.” (artículo 29)

Un aspecto fundamental en este proceso es la nueva concepción acerca de la enseñanza-aprendizaje que articula docencia, didáctica y educación histórica. Ahora bien, una forma de vincular tales “componentes”, es mediante el desarrollo de competencias docentes, tal como lo proponemos con base en nuestra propuesta. Se requiere precisar que a diferencia de otros modelos de educación histórica (Mora y Ortiz, 2012), que se alejan de una conceptualización de competencias didáctico-pedagógicas, enfocándose más los aspectos cognitivos-conceptuales; nosotros sostenemos que la formación en un modelo de competencias docentes posibilitan el desarrollo de aprendizajes significativos específicos del dominio

de la Historia en el alumnado, además de que, proporcionan la ventaja de permitir la adquisición y desarrollo de habilidades, destrezas y conocimientos transferibles y adaptables a diversas situaciones y contextos educativos. Por ejemplo, la necesidad de generar andamiajes (trabajo desde las fuentes y cotidianidad), para que, tanto los maestros como los alumnos alcancen nuestro objetivo último, aprender y aprehender a pensar históricamente, comprender desde el pasado y el presente (reflexiva y críticamente) y, con ello adquirir y fortalecer una conciencia histórica, una concienciación que les permita forjar la ciudadanía plena.

Por último, cabría destacar que la funcionalidad o aplicabilidad de programas de formación como el que proponemos, depende de la evaluación de sus resultados y, que éstos, en última instancia, den cuenta de que los educandos han aprendido a pensar históricamente, es decir, que sean capaces de evaluar reflexivamente las evidencias históricas para comprender el presente. Tal objetivo, es acorde con el planteamiento de la Nueva Escuela Mexica: la necesidad de que los alumnos desarrollen un pensamiento crítico, "como una capacidad [competencia] de identificar, analizar, cuestionar y valorar fenómenos, información, acciones e ideas, así como, tomar una posición frente a los hechos y procesos para solucionar distintos problemas de la realidad". (Artículo 26 de la Ley General de Educación, 2019).

REFERENCIAS

Bazant, M. (1993). *Historia de la educación en el Porfiriato*. México: El Colegio de México.

Braudel, F. (1986). A manera de conclusión. *Cuadernos Políticos*, 48, México: Era, octubre-diciembre, 33-44.

Carretero, M. y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Revista Cultura y Educación*, 2008, 20(2), 133-142.

Dávila Gutiérrez, A., López Cano, X. y López Victoriano, M. (2017). Competencia didáctica. Su desarrollo en las estudiantes de la Licenciatura en educación preescolar. *Memoria, XIV Congreso de Investigación Educativa-COMIE*, San Luis Potosí, S. L. P.

De Mateo Gorráez, M. y Rigo Lemini, M. A. (2017). Formación docente en ejercicio dentro de la educación básica y media superior: la conformación de un sistema institucional permanente en una escuela de la Ciudad de México. *Memoria del XIV Congreso de Investigación Educativa-COMIE*, San Luis Potosí, S. L. P.

Froufe Quintas, Sindo y Sánchez Castaño, María de los Ángeles (1994). *Planificación e Intervención Educativa*, 2ª ed. España, Amarú (Col. Ciencias Sociales), 217-221.

Gobierno de México (2019). *Ley General de Educación*. *Diario Oficial de la Federación*, 30 de septiembre. En: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge.htm> [Consulta 14 de octubre 2019]

Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad (doce lecciones)*. Madrid: Taurus.

INEE (2015). *Formación de los docentes de educación básica y media superior. Los docentes en México*. Informe 2015. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 85-123.

Köber, A. y Meyer-Hamme, J. (2015). Historical thinking, competencies, and other measurement. Challenges and approaches. Ercikan, K. y Seixas, P. (2015). New direction in assessing historical thinking. Nueva York: Routledge, 89-101.

Mora Hernández, G. D. y Ortiz Paz, R. (2012). El modelo de educación histórica. Experiencia de innovación en educación básica de México. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11: 87-98.

Negrete Arteaga, Teresa de Jesús, La intervención educativa. Un campo emergente en México. *Revista de Educación y Desarrollo*, 13. Abril-junio de 2010, 35-43.

Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, 8-18.

Prats, J. y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? Prats, J., Santacana, J., Lima Muñoz, L., Acevedo Arcos, M. del C., Carretero Rodríguez, M., Miralles Martínez, P. y Arista Trejo, V. (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública/Universidad Pedagógica Nacional, 18-68.

Seixas, P., Gibson, L. y Ercikan, K. (2015). A design process for assessing historical thinking. The case of a one-hour test. Ercikan, K. y Seixas, P. (2015). *New direction in assessing historical thinking*. Nueva York: Routledge, 102-116.

Salazar Sotelo, J. (2001). *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia. ¿...Y los maestros qué enseñamos por historia?* México: Universidad Pedagógica Nacional.

Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de estudios 2011. Educación básica*. México: SEP. En: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf

Tejada Fernández, J. (2009). Competencias docentes. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. 13(2), 1-15.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching*. USA: Temple University Press.

DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO HISTÓRICO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE HISTORIA EN QUERÉTARO

Autor: Jesús Alejandro Báez Rodríguez

Resumen: La formación del profesorado en historia requiere de la aplicación y desarrollo de nuevos enfoques en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que implica que los futuros docentes de historia adquieran desde su formación habilidades como el "Pensamiento Histórico", cuestión que se trabaja en la presente investigación para el caso de estudiantes de las licenciaturas en "Educación Secundaria con especialidad en Historia"; "Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria" y "Licenciatura en Historia" de la Escuela Normal Superior de Querétaro y la Universidad Autónoma de Querétaro bajo el enfoque de la "Educación Histórica" con la intención que cuando se gradúen puedan aplicar dichos enfoques y desarrollar nuevas estrategias bajo las miradas de Clío.

Palabras clave: pensamiento histórico, sujeto histórico, educación histórica, empatía histórica

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se desarrolla como parte de la tesis de maestría que se cursó en la Escuela Normal Superior de Querétaro, misma que tiene por objeto desarrollar habilidades de pensamiento histórico en la formación del futuro profesorado de historia en Querétaro, para lo cual se han realizado una serie de actividades desde agosto de

2018, en dos instituciones de educación superior distintas que son: La Escuela Normal Superior de Querétaro (ENSQ) y la Universidad Autónoma de Querétaro (ENSAQ), aunque por razones de espacio se presentará sólo parte de la experiencia en la ENSQ.

En el particular caso de Querétaro tenemos tres instituciones formadoras de docentes de historia y, que dentro de su currícula incluyen materias y cursos (dentro de todo el trayecto o como optativos), que van encaminados a la formación docente en el ámbito de historia, que son las antes mencionadas y la Centenaria y Benemérita Escuela Normal del Estado de Querétaro (BCENEQ).

En el caso de las escuelas normales (BCENEQ y ENSQ) están vigentes dos planes de estudio con dos licenciaturas distintas, que son: "Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en historia" (LES Plan 1999) y "Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en educación secundaria" (LEAH Plan 2018). La razón de que estén vigentes dos planes de estudio es porque en 2018 entró en vigor el nuevo plan de estudios, pero aún había varias generaciones cursando el plan 1999.

Otro punto importante a tomar en cuenta es que la UAQ, a diferencia de las Escuelas Normales, cuenta con autonomía curricular y de gestión, que le permite adecuar, cambiar o modificar sus planes y programas de estudio de acuerdo a las necesidades de sus estudiantes o de la universidad misma, cosa que no sucede con las Escuelas Normales, que dependen enteramente de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), dependencia de la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP.

Todo lo anterior se menciona como contexto de aplicación de las experiencias que se han llevado a cabo, y que han sido, de manera esquemática las siguientes:

a) Trabajo de algunos conceptos básicos para la enseñanza de la historia durante el semestre agosto 2018-febrero 2019 con 1° semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria (LEAH) de la ENSQ para el curso "Culturas del México Antiguo".

b) Aplicación de encuesta piloto con conceptos sobre enseñanza de la historia como: "Pensamiento Histórico", "Conciencia Histórica", "Sujeto histórico" y su identificación en el curso "Conquista y formación de la sociedad novohispana durante el semestre febrero-julio 2019 con 2° semestre de la LEA.

c) Actividades a lo largo del semestre febrero-julio 2019 con 2° semestre de la LEAH que promovían el desarrollo de pensamiento histórico utilizando el enfoque de la Educación Histórica con conceptos de 2° orden como *empatía histórica*, agregando la propuesta propia de utilizar el de *representación histórica* para el análisis del discurso y la *representación histórica* desde el lugar de enunciación, generando al final del semestre una representación propia de dos procesos de conquista (Mexica y Purépecha) con la redacción de un guión y el montaje de un teatro de sombras.

d) Aplicación de encuesta de salida (al final del semestre febrero-julio 2019) con 2° semestre de la LEAHE de la ENSQ con los conceptos antes mencionados, pero agregando explicaciones concretas e identificación en las actividades de clase sobre cómo se promovía el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico a partir del enfoque de la "Educación Histórica".

e) Aplicación de encuesta de entrada (al inicio del semestre) con 5° semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria

(LES) con especialidad en Historia (Plan 1999) de la ENSQ para el curso "Enseñanza de la historia III. Estrategias y recursos" durante el semestre agosto 2019-febrero 2020.

f) Desarrollo de ponencias para el Segundo simposio nacional y primer encuentro internacional "Aproximaciones multidisciplinares e interdisciplinares a la historia de la educación y la educación histórica" por parte de estudiantes de 3° y 5° semestre de la ENSQ y de 7° Semestre de la Licenciatura en Historia de la UAQ, donde se sistematizaron experiencias docentes obtenidas al aplicar una actividad, recurso o material didáctico planeado desde el enfoque de la Educación Histórica.

Por cuestiones de espacio se explicará de manera detallada la experiencia llevada a cabo con la 1° generación de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria a lo largo de tres semestres en los cursos: "Culturas del México Antiguo" (agosto 2018-febrero 2019); "Conquista y Formación de la Sociedad Novohispana" (febrero-julio 2019) e "Historia cultural" (agosto 2019-febrero 2020), y de manera esbozada se mencionan las experiencias con 5° semestre de la LES, para el curso "Enseñanza de la Historia III. Estrategias y recursos" (semestre agosto 2019-febrero 2020).

Marco teórico-metodológico

El marco teórico-metodológico utilizado en esta investigación se deriva de las propuestas llevadas a cabo desde finales de la década de 1990 para el desarrollo del Pensamiento Histórico con Samuel Wineburg, y las propuestas posteriores surgidas en lugares como España, donde lo ha trabajado principalmente Antoni Santisteban; Canadá, donde los han trabajado Peter Seixas y Karla Peck, así como México, donde fue introducido por Belinda Arteaga y Siddharta Camargo.

Las propuestas derivadas de los autores y autoras arriba mencionados han sido adecuadas al contexto de esta investigación, para lo cual se tomaron aspectos de las propuestas de cada uno de ellos y se han formulado actividades y estrategias de aplicación con los estudiantes de la ENSQ tomando elementos del enfoque de la Educación Histórica y su propuesta de trabajar y sistematizar la experiencia docente a partir de conceptos de primer y segundo orden.

Los estudiantes han podido aplicar sus propuestas durante las prácticas docentes que realizan a lo largo del semestre agosto 2019-febrero 2020 (ENSQ), para lo cual se propuso la incorporación de un nuevo concepto de 2° orden que es el de "representación histórica", que se retoma de la propuesta historiográfica de analizar los discursos y representaciones históricas en dos sentidos: a) la primera tiene que ver con analizar discursos y representaciones histórica; b) la segunda con generar nuevos discursos y representaciones históricas en el aula a partir del análisis de fuentes primarias, comprendiendo que las fuentes secundarias son representaciones de fragmentos del pasado que utilizan principalmente la narrativa como el recurso para darles sentido, y que ellos (los estudiantes) se convierten en narradores que actualizan el pasado.

Pensamiento histórico

Uno de los principales objetivos de la enseñanza de la historia es el desarrollo del pensamiento histórico, lo que implica que el estudiante adquiera la habilidad para "pensar históricamente" a partir de herramientas que brinda la disciplina histórica, y que se derivan de los métodos de investigación y análisis con fuentes principalmente primarias, que ayudan a conformar nuevas narrativas que interpretan el presente a partir del pasado.

Hacer que los futuros docentes de historia "piensen históricamente" lleva un ejercicio complejo que rompe con el paradigma tantas veces

repetido en las escuelas normales y en las universidades de que las primeras forman docentes de historia, con sólidos fundamentos pedagógicos y herramientas de enseñanza, pero con deficientes conocimientos acerca de contenidos y análisis del pasado, y que por otro lado, las universidades forman historiadores que saben y conocen los métodos de la historia, que tienen herramientas epistemológicas para analizar el pasado y su relación con el presente, así como amplios criterios para el análisis de fuentes, pero con pocas o nulas bases pedagógicas para impartir clases de historia o ciencias sociales.

Pensar históricamente implica que el docente en formación se asuma como un investigador y narrador del pasado, que genera sus propias representaciones del estudio de la humanidad a lo largo del tiempo, pero que se vale de esas otras representaciones vertidas en los libros de texto, en las investigaciones profesionales hechas por los historiadores, así como en fuentes primarias y vestigios del pasado para que tanto ellos como sus estudiantes “piensen históricamente” y conciban a la historia no como un ente u objeto terminado e inamovible, sino como uno del que ellos forman parte, del que son producto y del que además, son forjadores como sujetos históricos que viven en un tiempo y espacio determinado.

Enseñar a enseñar historia con fundamentos teóricos, epistemológicos y con herramientas historiográficas (entendida la historiografía como el análisis del discurso y la representación histórica), así como con fundamentos pedagógicos, tiende a romper esquemas, paradigmas y narrativas largamente transmitidas por nuestros docentes de historia, pues implica poner en tela de juicio a libros de texto, narrativas hegemónicas nacionalista, a textos académicos, así como las propias concepciones sobre el pasado.

Fundamentos para trabajar el desarrollo del pensamiento histórico

Pensar históricamente implica llevar a cabo procesos de análisis de fuentes que permitan realizar interpretaciones y narrativas acerca del

pasado para poder explicar el presente, sin embargo este trabajo es poco socorrido en el ámbito normalista por múltiples razones, especialmente por el desconocimiento acerca del trabajo de la historia como área de conocimiento con su propia epistemología y sus propios métodos.

Samuel Wineburg (2001), uno de los primeros estudiosos del desarrollo del pensamiento histórico menciona que el docente de historia continuamente se lamenta porque supone que sus estudiantes no “saben” nada del pasado, porque no “aprenden” sobre la historia o porque no comprenden el pasado, sin embargo menciona que tal vez lo que está sucediendo es que el docente parte de preguntas erróneas como: ¿por qué los alumnos no aprenden historia?, ¿por qué no comprenden los procesos históricos?, ¿por qué no saben explicar y aplicar los conocimientos acerca de la historia?, en vez de realizar preguntas como: “¿Qué es lo que sí saben los estudiantes del pasado?, ¿Qué fuentes además de maestros y libros de texto contribuyen a su entendimiento?, ¿Cómo descifran el significado que proviene de documentos históricos complejos?” (p. 6).

Wineburg propone que para lograr el cometido de poder trabajar a partir de lo que sí saben los estudiantes, se debe enseñar a los propios historiadores, a los estudiantes, maestros y todos aquellos inmersos en los procesos de aprendizaje de la historia a “articular sus pensamientos y “leer en voz alta” los documentos” (p.6). Para lograr lo antes mencionado resulta necesario articular los pensamientos y los procesos históricos, así como realizar lectura de los documentos, que para el caso de Wineburg, debe hacerse en voz alta para acceder a esos aspectos poco conocidos sobre los vestigios y las huellas del pasado.

El pensamiento histórico debería ayudar a comprender el pasado y a construir narrativas históricas distintas, donde el estudiante accede al pasado por medio de sus fuentes, de las herramientas de la historia y de los fundamentos de pensamiento histórico y con todo ello genera nuevas narrativas e interpretaciones. La narrativa es útil

porque permite observar, analizar y hacer presente aspectos de los discursos históricos e historiográficos (Pappe, p.14) por medio de la representación, pero siempre conscientes que las narrativas históricas son, al igual que las fuentes a las que tienen acceso, construcciones de la realidad, nunca la realidad en sí misma.

Joan Pagès, Neus González y Antoni Santisteban mencionan que el pensamiento histórico permite dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación (Pagès, González y Santisteban, 2010, p. 35), pero a diferencia de Wineburg, ellos proponen que esta comprensión y análisis se realice de manera escrita como evidencias que demuestren la interpretación de las fuentes primarias y secundaria. La propuesta resulta interesante pero los resultados pueden variar de acuerdo al contexto social, las habilidades de lectura y escritura, así como de la complejidad que conlleva la interpretación escrita de fuentes, que a su vez dependerá mucho del tema, la temporalidad, el soporte y el nivel escolar.

Además hay que tener presente que la narración histórica va en dos vías o grados; a) desde el punto de vista de lo narrado (desde el lugar de enunciación) y; b) desde el punto de vista del acto de narrar (representación realizada por el narrador), pero ambas, si se desarrollan con sustentos teóricos y epistemológicos adecuados, pueden ser alcanzables para que puedan ser entendidas como la forma específica de presentar, argumentar y explicar las transformaciones en el tiempo de las sociedades humanas (Pappe, p.16). Es por ello que el acto de narrar interpretando fuentes históricas, debe hacerse de manera consciente desde quien narra, que se sabe a la vez narrador, y que su narración es una interpretación de otras narraciones en el tiempo.

François Hartog (2012) pregunta al respecto: ¿qué ver cuando se puede ver todo? (p.19), es decir, qué tanto las representaciones a las que acceden los docentes de historia, así como las narraciones orales o escritas por ellos y sus estudiantes son conscientes que lo que narran son fragmentos del pasado y no el pasado en sí, o en otras palabras: son representaciones del pasado y sobre el pasado.

Tanto el maestro como el estudiante de historia que busque desarrollar pensamiento histórico debe tener claro que es él (o ellos), cuando acceden a la fuente original, quienes interpretan y actualizan el pasado, por ello es que White (1992) concibe a la escritura de la historia con el proceso en que el historiador da a conocer el producto de sus investigaciones y el sentido de esa narración estará dado por el relato (p.9), trabajo que desde la perspectiva de la Educación Histórica también debe desarrollar el docente, e incentivar en sus estudiantes a que ellos sean partícipes activos en esas actualizaciones del pasado.

El proceso para lograr el cometido antes mencionado es descrito por Pagès, González y Santisteban (2010) de la siguiente manera:

- a) Desarrollo de la conciencia histórico-temporal
- b) La representación de la historia a través de la narración y de la explicación histórica
- c) La empatía histórica y las competencias para contextualizar
- d) La interpretación de la historia a partir de las fuentes. (p.2)

Santisteban (2010), en su texto "La formación de competencias de pensamiento histórico" propone el desarrollo de pensamiento histórico a partir de una secuencia básica con la que trabajan los historiadores: "a) la lectura y el tratamiento de documentos o evidencias históricas; b) la confrontación de textos históricos con interpretaciones diferentes u opuestas; c) la comprensión del proceso de construcción de la historia. (p. 49)", misma que utiliza modelos conceptuales, aprendizaje conceptual y representaciones sociales (p.38) para cerrar el círculo interpretativo.

La propuesta de la comprensión conceptual y contextual de Santisteban (2010) para lograr la formación de pensamiento histórico implica la "aceptación de la pluralidad y, al mismo tiempo, apela a la necesidad de conocernos a nosotros mismos y adoptar una posición frente al mundo" (p. 35), lo que en resumidas cuentas

surge del uso de fuentes primarias a partir del manejo conceptual de la ciencia histórica.

La comprensión contextual permite al estudiante apropiarse de los conceptos, términos y métodos especializados de la ciencia histórica, con ello quien accede al pasado y sus fuentes comprende que la historia como ciencia aprende a distinguir lo que se dijo de lo que se dice que se dijo, lo que a la vez conlleva a reconocerse como narrador en el tiempo histórico que interactúa con otros horizontes temporales, que se sabe narrador y participe de muchos de los procesos que analiza.

Educación histórica para el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico en los docentes en formación

La Educación Histórica es una propuesta surgida a mediados de la década pasada por Ken Osborne (2006) retomada en Canadá con Peter Seixas y Karla Peck y que llegó a México de la mano de Belinda Arteaga y Siddharta Camargo. Las propuestas de Seixas y Peck se desarrollaron a partir de la controversial afirmación de que “no estamos listos para evaluar el aprendizaje de la historia”, y a partir de esa afirmación propusieron evaluar el aprendizaje de la historia con conceptos de primer y segundo orden o grado, que permiten el desarrollo de pensamiento histórico y conciencia histórica progresiva. Los autores explican al respecto: “Abrimos con la idea de que la cuestión de la importancia histórica era una manera de preguntar qué y quién, del pasado, vale la pena ser recordado y estudiado” (pp.12-13).

Peck y Seixas definieron a la Educación Histórica como: “el proceso por el cual los estudiantes llegan a comprender la historia como una manera de investigar desde la disciplina –histórica- y por lo tanto aprenden a pensar históricamente” (pp. 2-3), con lo que se busca dejar atrás las evaluaciones que hacen uso de la memorización y/o la redacción de ensayos como las únicas maneras de evaluación posibles.

La Educación Histórica propone construir el conocimiento sobre el pasado desde el aula conjuntamente con los estudiantes, valiéndose de fuentes primarias y de herramientas propias del historiador profesional, para lo cual se convino utilizar seis conceptos que funcionaran como ejes transversales de desarrollo de Pensamiento Histórico, que son: importancia histórica, evidencia, cambio y permanencia, causa y consecuencia, perspectivas históricas y dimensión moral (Peck y Seixas, 2010).

En el caso de México la Educación Histórica fue traída por Belinda Arteaga (UPN-Ajusto) y Siddharta Camargo (UPN-Querétaro), quienes tuvieron la oportunidad de promoverla como propuesta para enseñar historia a los docentes de las Escuelas Normales Públicas del país para las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria por medio de dos cursos que llevaron por nombre “Educación Histórica en el aula”, y que formaron parte de las mallas curriculares 2012 de dichas licenciaturas.

La principal propuesta de Arteaga y Camargo (2014) gira sobre la valía del uso de las fuentes primarias en el proceso de enseñanza, aprendizaje y narración histórica en el aula de clases, lo que implica la “ruptura con el vicio de declarar al documento como una especie de monumento inviolable” (p.116), lo que lleva a la incorporación de “las prácticas docentes basadas en el conocimiento de la historia como disciplina científica y en sus recursos metodológicos, así como en los conocimientos ya consolidados sobre el desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica” (pp. 119-119).

Camargo y Arteaga proponen, en pocas palabras, “situar a la historia en las aulas como una disciplina que dispone de un lenguaje y una lógica propias y que hace uso de herramientas y recursos específicos para generar nuevos conocimientos” (2014, p.119), lo que va de la mano con las propuestas antes mencionadas de Seixas, Peck, Santisteban y Wineburg, quienes ven a la enseñanza de la historia como generadoras de conocimiento histórico dentro del aula, con participación de todos los actores presentes, que tienen como resultados la creación de narrativas propias acerca del pasado.

Los conceptos de primer y segundo orden funcionan como elementos ordenadores que dan pie a una práctica docente que se sabe tal, y que por tanto asume que la evaluación en enseñanza de la historia tiene todavía muchos vacíos que deben ser llenados, por lo que el uso adecuado del conocimiento de la disciplina histórica, de la apropiación de sus herramientas, junto con un sustento pedagógico sólido, puede cambiar el panorama de la enseñanza de la historia.

Los conceptos de 1° orden son entendidos por Camargo y Arteaga como aquellos que funcionan como ordenadores del conocimiento (y de los procesos) históricos, mientras que los de 2° orden funcionan como conceptos que parten de la lógica de la historia como disciplina profesional, entre los que se encuentran: empatía, cambio y permanencia, relevancia histórica, perspectiva histórica (entender a las fuentes desde el lugar de enunciación), a los cuales aún se les pueden añadir, modificar o adecuar algunos más como el de representación histórica que se ha trabajado en esta investigación a partir de las propuestas historiográficas de Pappe, Hartog, White y Eisenstadt entre otros.

La "representación histórica", como se ha mencionado antes, no es otra cosa que un análisis histórico de segundo orden, es decir; el análisis de las construcciones narrativas sobre el pasado, entendiendo que esas narrativas (ajenas a nuestro presente), guardan lógicas, intenciones y cometidos propios, pero que si accedemos a los documentos que generaron esas narrativas sobre el pasado podemos analizar el pasado desde el pasado, para entender qué de él se ha narrado, con qué intenciones se narraron algunos aspectos sobre el pasado y otros no, y cómo poder construir, reconstruir y deconstruir nuevas narraciones sobre el pasado que fijen sus ojos en aspectos olvidados, borrados o ignorados.

Así pues, por medio del análisis del discurso y la representación histórica, tanto el maestro que enseña historia, como el estudiante que aprende historia entran en un proceso de analizar el pasado

desde el lugar de enunciación, pero al mismo tiempo ellos se saben (si se hacen los análisis e interpretaciones de manera adecuada) narradores en el tiempo, narradores del presente que por medio de sus representaciones actualizan el pasado.

1. Propuesta práctica, análisis de los resultados y alcances

El proceso de aplicación de las propuestas desarrolladas en esta investigación con el objetivo de generar en los estudiantes habilidades de análisis de fuentes históricas para la enseñanza de la historia a partir de postulados del Pensamiento Histórico y desde el enfoque de Educación Histórica, incluyendo el concepto de "representación histórica", ha sido aplicado desde agosto de 2018 tanto en la ENSQ como en la UAQ. Para el caso de la ENSQ se ha trabajado el desarrollo del Pensamiento Histórico desde el semestre agosto 2018-febrero 2019, y se ha continuado durante los semestres febrero-julio 2019 y agosto 2019-febrero 2020 con tres generaciones distintas y con cursos distintos. En la UAQ se aplicó únicamente con el 7° semestre durante el curso "Laboratorio de Docencia" durante el semestre agosto-diciembre 2019.

Durante el semestre agosto 2018-febrero 2020 se trabajó de manera incipiente el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico con estudiantes de la ENSQ, tanto con 4 estudiantes que en ese entonces cursaban el 5° semestre (plan 1999) y que ahora se encuentran cursando 7° semestre, como con estudiantes de 1° semestre (plan 2018) que ahora cursan 3° semestre, sin enfocarnos de lleno en propuestas derivadas de la Educación Histórica.

Para el semestre febrero-julio 2019 se piloteó una primera versión de una encuesta que permitiera conocer el grado de conocimiento y manejo de algunos conceptos básicos para la enseñanza de la historia como: Conciencia Histórica, Sujeto Histórico y, por primera vez el de Pensamiento Histórico, ello se con estudiantes de 2° semestre durante el curso "Conquista y formación de la sociedad novohispana" al inicio del semestre, por lo que se supuso que dicha encuesta arrojaría respuestas poco elaboradas por el incipiente

conocimiento y manejo de concepto sobre enseñanza de la historia, sin embargo se tuvo la sorpresa que, varias respuestas tuvieron una elaboración compleja y se acercaron mucho a definiciones académicas.

Después de aplicada la encuesta piloto, se trabajó a lo largo del semestre el concepto *Empatía Histórica*, y se utilizaron una serie de fuentes primarias y secundarias que ayudaran al estudiante a comprender el suceso histórico a partir tanto de las fuentes primarias como de las secundarias, teniendo la oportunidad de comparar y contrastar la información desde el lugar de enunciación y desde textos que interpretan esas fuentes.

1.1 Aplicación y resultados

Con la 1º generación de la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria (LEAH) de la ENSQ se trabajaron fuentes con distintas versiones sobre la conquista de dos de los territorios mesoamericanos más importantes a la llegada de los españoles a la región, que son: el territorio mexicana y el territorio purépecha. La fuentes consultadas y evaluadas a lo largo del semestre fueron, entre otras: *Cartas de Relación* de Hernán Cortés, *La Historia Verdadera de la Conquista de la Nueva España*, *Los cantos tristes* (que están en el libro *La visión de los vencidos*), así como con algunas fuentes secundarias como el libro *Huesos de Lagartija o Los siete mitos de la conquista española*.

Las preguntas de la encuesta piloto, así como sus respuestas fueron:

1. ¿Qué es pensamiento histórico?
2. ¿Dónde/cómo lo has visto en los el tema de la conquista?
3. ¿Por qué es importante el pensamiento histórico?

Las respuestas más recurrentes de los estudiantes fueron para la primera pregunta:

- Que el pensamiento histórico cumple una función identitaria
- Que el pensamiento histórico tiene que ver con conocer las distintas visiones, partes, posturas, versiones y perspectivas de la historia para no generar juicios de valor.
- Que el pensamiento histórico tiene como principal función generar conciencia histórica para incidir en el presente

Hubo además dos respuestas que se acercaron a la definición de pensamiento histórico, y que de manera textual dicen:

- “Con base a la formación de un criterio de la persona, con base en las distintas perspectivas históricas para no generar juicios de valor, y crearse un criterio con base a las fuentes históricas”
- “Considero que un pensamiento histórico tiene que ver más con el profesor, buscar los medios, no sólo quedarte con el libro, buscar fuentes primarias y secundarias y no quedarte con juicios de valor, como “Santa Anna fue un maldito porque vendió la mitad del territorio” y formar en el alumno una conciencia histórica”

Respecto a la segunda pregunta, relacionada con identificar el uso de pensamiento histórico en el tema de clase que en ese momento era el de la Conquista, las respuestas más recurrentes giraron sobre dos temáticas principales: la primera en la que coincidieron dos de los estudiantes encuestados, tiene que ver con que el pensamiento histórico ayuda a conocer el legado cultural de la conquista, especialmente todo lo relacionada a -en palabras textuales de los estudiantes- “la imposición española”, la segunda tiene que ver con que el pensamiento histórico se hace evidente a partir del uso de fuentes primarias y secundarias.

Hubo siete respuestas que coincidieron en que el pensamiento histórico ayuda a conocer los distintos puntos de vista acerca de

la conquista, a identificar concepciones erróneas sobre ella, que a partir del uso de fuentes primarias y secundarias se pueden producir nuevas representaciones históricas en el aula. De esas siete respuestas cinco mencionaron directamente algunas fuentes consultadas en clase como: *La visión de los vencidos*, *Huesos de lagartija*, *La Verdadera Historia de la Conquista de la Nueva España*.

Uno de los estudiantes contestó textualmente a la segunda pregunta: “volvemos a aprender lo que nos enseñaron en la secundaria”, y resulta interesante esta respuesta no por el hecho de mencionar la reconstrucción de los procesos históricos a partir de las fuentes, sino porque ellos son profesores en formación del nivel secundaria, y resulta claro que algunos estudiantes se están visualizando y asumiendo como tales.

Otro caso a destacar es uno que menciona algunas de las fuentes utilizadas e identifica el tipo de fuentes, quien textualmente mencionó:

Desde las lecturas, “los cantares” y *Huesos de lagartija* a pesar que es una fuente secundaria te da una perspectiva de cómo los mexicas vieron a los españoles y no repetir que los españoles fueron los buenos, y [en] *La historia verdadera* vemos su punto de vista y las estrategias que no fue sólo por armamento o que eran incivilizados.

A la tercera pregunta cinco de los estudiantes respondieron asumiéndose como futuros docentes, utilizando en sus respuestas palabras como *maestro*, *docente*, *alumno* (refiriéndose a sus alumnos de práctica docente), lo que resulta interesante porque, como se mencionó líneas arriba, ésta encuesta piloto se aplicó a estudiantes de 2° semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en educación secundaria, por lo que vemos que desde el inicio de la carrera se están asumiendo como profesorado en formación.

Destaca además que en varias respuestas estuvieron presentes algunos aspectos fundamentales del pensamiento histórico, e

inclusive algunos conceptos de 2° orden, a pesar de que nunca se había mencionado que lo que se estaba trabajando era el desarrollo de Pensamiento Histórico, y que el enfoque utilizado era el de Educación Histórica, por lo que es de llamar la atención respuestas como:

- “Como docentes, dar a los alumnos, dejárselos bien en claro para que tuvieran una consciencia histórica”
- “Tal vez para que no sea tan repetitiva la historia y para no hacer juicios de valor”
- “Un concepto muy fuerte es generar esos intereses en el alumno en que conozca su pasado y que el sujeto histórico forma parte también de su presente”
- “Es importante para no entrar en juicios de valor, no como la malinche, que mi papa dijo “esa fue una maldita traidora”, entontes es lo malo, para no entrar en juicios de valor, para evitar entrar en esos juicios de valor y ver las dos cara de la moneda.

Al final del curso se volvió a aplicar otra encuesta, esta vez mucho más elaborada, que se basó en los resultados de la encuesta piloto. La nueva encuesta contenía preguntas acerca del Pensamiento Histórico, Conciencia Histórica, Sujeto Histórico, Tiempo y Espacio Histórico, Procesos Históricos y Representación Histórica.

En este punto los estudiantes habían elaborado una serie de trabajos y evidencias que les ayudaban a comprender los procesos históricos de conquista como una serie de sucesos no siempre conectados entre sí, y que tenían sus propias lógicas narrativas y representaciones históricas a partir de las fuentes que dejaron y de las interpretaciones que de esas fuentes se han realizado. Algunas de las evidencias de trabajo fueron: Cuentos, comics, dibujos, memes, reportes de lectura (tema e ideas centrales, citas textuales y resumen/síntesis), cuadros de evaluación de fuentes, un guión de teatro que redactaron los propios estudiantes, así como el montaje de una obra de teatro de sombras a partir de dicho guión.

2. Consideraciones finales

Para este apartado únicamente se mencionará el resultado de la segunda encuesta aplicada a los estudiantes de la 1° Generación de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia de la ENSQ, así como brevemente los resultados de otras aplicaciones con otras generaciones de la misma institución y de la UAQ, para lo cual se hace mención puntual solamente de los resultados de la encuesta, y se esbozan los resultados de las demás aplicaciones, quedando como una descripción inconclusa debido principalmente a cuestiones de espacio, pero cuyos resultados se darán a conocer en otros foros.

La segunda encuesta que se aplicó a la 1° Generación de la licenciatura de la ENSQ antes mencionada constó de 18 preguntas totales, de las cuales siete fueron preguntas cerradas cuyas respuestas fueron: "sí, no, parcialmente", así como de 11 preguntas abiertas, que consistía principalmente en explicar aspectos de las preguntas cerradas.

Entre las 18 preguntas realizadas, las respuestas más destacadas que tienen que ver con la formación de pensamiento histórico fueron:

1. ¿Sabes a qué se refiere el concepto "pensamiento histórico"?
2. ¿Qué es/entiendes por pensamiento histórico?
3. ¿Dónde/cómo/de qué manera podemos ver el pensamiento histórico en las actividades realizadas con el tema de la Conquista?
4. ¿Qué es/entiendes por sujeto histórico?
5. Describe el contenido de las fuentes primarias que hemos utilizado en clases y la manera en que te ayudan a desarrollar pensamiento y conciencia o a asumirte como sujeto histórico

6. Selecciona las actividades que hasta el momento consideras que ayudan a desarrollar pensamiento histórico

7. Menciona por qué las actividades seleccionadas ayudan a desarrollar/generar pensamiento histórico

8. Selecciona las actividades que hasta el momento consideras que ayudan a que te asumas como sujeto histórico

9. Menciona por qué las actividades seleccionadas ayudan a que te asumas como sujeto histórico

Algunas respuestas obtenidas como producto de la segunda encuesta fueron:

1. ¿Sabes a qué se refiere el concepto "pensamiento histórico"?

a. un 30% contestó que sí y un 70% que parcialmente

2. A la pregunta ¿Qué es/entiendes por pensamiento histórico? Las principales respuestas fueron

- Pensar de una manera analítica y reflexiva los acontecimientos históricos

- Capacidad de análisis e interpretación de un hecho histórico

- Todo lo que se sabe de los hechos teniendo en cuenta las perspectivas o versiones

- Entender los acontecimientos históricos desde diferentes contextos y ser crítico

- Ver los diferentes enfoques o perspectivas, pero sin llegar a hacer juicios de valor

- El saber que somos el futuro del pasado y que estamos aquí por algo

- Todo aquello que tenemos sobre el entendimiento de lo que sucedió en un hecho histórico, tanto los puntos de vista o la mayoría de los personajes, así como la investigación por parte de diversas fuentes

3. ¿Dónde/cómo/de qué manera podemos ver el pensamiento histórico en las actividades realizadas con el tema de la Conquista?

- "En las lecturas de "huesos de lagartija", "la verdadera conquista de la Nueva España" (sic), y los cantares, podemos ver la comparación y la manera en cómo era concebido lo que sucedía durante la conquista, de la manera en que comparamos algunas interpretaciones y fuentes primarias"

- "Al revisar las lecturas que son versiones mexicas y españoles (sic) se puede conocer más sobre esos temas y pude conocer detalladamente lo que pasó"

- "Prácticamente en las fuentes históricas tanto primarias como secundarias que hemos leído"

- "Al leer diferentes versiones del mismo suceso, la versión de los vencidos y los vencedores"

Las demás respuestas redundan acerca de lo mismo

4. Selecciona las actividades que hasta el momento consideras que ayudan a desarrollar pensamiento histórico

- 53.8% Comic

- 23.1 Reporte de lectura

- 7.7% Cantos tristes (de la Visión de los Vencidos)

- Resto: Meme/dibujo, Guión de obra de teatro, Obra/ Representación teatral

5. Menciona por qué las actividades seleccionadas ayudan a desarrollar/generar pensamiento histórico

- "Elegí esta actividad (Reporte de lectura) ya que a través de la lectura y su análisis pudimos hacer comparación y contrastación, con lo que desarrollamos el pensamiento histórico, ya que analizamos las fuentes que se nos presentaron"

- "Porque tiene que analizar las distintas fuentes para crear algo basado en textos verídicos o por lo menos lo más acertados que hay sobre este acontecimiento, y puedes meter información de varias fuentes, no sólo de una"

- "Porque nos hace reflexionar sobre lo que estamos leyendo y con esto podemos utilizar los textos como herramientas

- "A mí me ayuda (el comic) a comprender las diferentes visiones, poner diálogos y hacer dibujos del contexto. Es una actividad que complementa las lecturas, rescatando ideas principales y transformarlas en dibujo".

- "Creo que esta actividad nos ayudó a poder realizar una fuente secundaria de fuentes primarias al interpretar éstas y realizar la obra", Aquí queda en evidencia que el estudiante es consciente que lo que está realizando en una representación histórica por medio de la narrativa que realiza por medio del guión y el montaje de una obra de teatro, y se asume como un intérprete de las fuentes primarias.

- "Bueno, en la pregunta anterior no me dejó seleccionar varias, principalmente lo que es el cómic, meme, dibujo o

representación, con las que considero primordialmente ya que por un punto fomenta la creatividad, por otra, crea al alumno un criterio de los hechos, y la manera en la que pude representar, es como podemos ver de qué manera afectó dicho acontecimiento o de qué manera concibe dicho acto”, también se sabe sujeto histórico que realizar interpretaciones y representaciones históricas, en este caso por medio del dibujo, el comic, el meme y el montaje de una obra de teatro, cuya elaboración del guión corre a cargo de ellos mismos

6. Selecciona las actividades que hasta el momento consideras que ayudan a que te asumas como sujeto histórico

- 38.5% Obra/representación teatral
- 23.1% Cantos tristes (de La Visión de los vencidos)
- 15.4% Reporte de lectura
- Resto: Comic, Meme/dibujo, Guión de obra

7. Menciona por qué las actividades seleccionadas ayudan a que te asumas como sujeto histórico

- “Al realizar esta actividad nos hemos dado cuenta que la podemos utilizar como material didáctico para nuestras futuras clases y de esta manera estamos asumiéndonos como sujetos histórico”
- “Al no estar en ese momento con el cantar te ayuda a tener un poco de empatía de cualquier cara de la monera”
- “En esta actividad (guión-montaje de obra de teatro) uno elige qué sucesos presentar y cuáles serán los diálogos, lo que nos hace interpretar de cierta manera el hecho histórico”
- “Por medio de la obra nos da a conocer qué papel desempeñó cada personaje de aquél tiempo y cómo lo

tomaron los vencidos y los vencedores y cuál fue su relación de conquista”

- “Debido a que para poder presentar una buena obra no basta con conocer un hecho histórico sino también el contexto de este para que pueda ser realizada y no tenga errores de tiempo o espacio, esto ayuda a darnos cuenta que muchos de los grandes movimiento comenzaron siendo pequeñas acciones hechas por gente común, y de esta forma nos podemos dar cuenta que si no fuera por la gente común, la gente de la que no se menciona su nombre también forma parte del movimiento y que sin ellos no sería posible. Nos consideramos personajes históricos al darnos cuenta que lo que nosotros hagamos puede repercutir en algo más.” Esta respuesta, aunque larga, considero importante incluirla entre las respuestas a considerar, ya que el estudiante manifiesta por una parte, que es consciente que lo que lee, que las fuentes de información a las que puede acceder, son representaciones de un pasado que le parece lejano, pero al que puede acercarse y “humanizarlo” a partir de comparar y contrastar los distintos puntos de vista, asumiendo que hay muchos sujetos históricos que participaron en los procesos de conquista, y que él mismo es parte de ese procesos histórico como uno de larga duración, generando con ello la empatía histórica, uno de los objetivos principales de esta investigación, la cual pretende que el futuro docente de historia de asuma como sujeto histórico a partir de la consciencia histórica, que sepa que él mismo forma parte de los procesos históricos que estudiamos en el aula; que él mismo puede realizar sus propias interpretaciones y representaciones históricas al comparar y contrastar información, y con todo ellos poder generar empatía al conocer las distintas versiones, visiones y representaciones de un mismo proceso histórico, más aún cuando las fuentes de información primaria muestran puntos de vista y el sentir de los sujetos desde el lugar de enunciación en que tiene lugar.

Los resultados de esta segunda encuesta muestran que si bien, los estudiantes dejan claro que comprenden qué es el pensamiento histórico, cómo se trabajan las fuentes históricas y manejan conceptos como cambio y permanencia, empatía, conciencia histórica, sujeto histórico y pensamiento histórico, también hace evidente que aún no manejaban en ese entonces con soltura dichos términos, pero que daban pauta para continuar el trabajo que se había iniciado, dando pie a que el semestre subsecuente agosto (2019-febrero 2019) se trabajara de lleno el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico a partir de los postulados de la Educación Histórica para la clase de "Historia Cultural".

Así pues, el resultado más importante que se ha tenido es la planeación, aplicación y sistematización de experiencias durante las jornadas de práctica docente en el semestre agosto-diciembre 2019 para el caso de la UAQ con estudiantes de 7° semestre, y de 3° y 5° para el caso de la ENSQ. La sistematización de la experiencia tuvo como resultado la redacción de ponencias que fueron enviadas al Segundo simposio nacional y primer encuentro internacional "Aproximaciones multidisciplinares e interdisciplinares a la historia de la educación y la educación histórica", cuyos resultados fueron los siguientes:

- a) En el curso "Enseñanza de la Historia III. Estrategias y Recursos" del 5° semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Historia (Plan 1999) de la ENSQ, fueron enviadas 6 propuestas, de las cuales se aceptaron 3.
- b) En el curso "Historia Cultural" se trabajó el vínculo entre las propuestas de la Historia Cultural y la Educación Histórica, resultando en la redacción de 6 propuestas de ponencia, todas ellas realizadas en equipos de 2 o 3 personas, obteniendo como resultado la aceptación de 2 de las 6 propuestas.
- c) Para el caso de estudiantes de 7° semestre de la Licenciatura en Historia de la UAQ, en el curso "Laboratorio

de Docencia" se sistematizó la aplicación de algún recurso o material didáctico para clases de historia o geografía en el nivel secundaria, teniendo como resultado la redacción de 5 propuestas, obteniendo como resultado la aceptación de 4 de las 5 propuestas enviadas.

REFERENCIAS

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 en Educación Básica. En *Tempo & Argumento*, 6(13), pp.110-139. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3381/338139190006.pdf>.

Camargo, S. (2018). Educación histórica en la formación de la pedagoga de la UPN: una propuesta de innovación de la línea sociohistórica desde el aula. En: Jara, M. A. et. al (coords.). *En Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos*, Argentina: Universidad Nacional de Comahue, pp.473-481. Recuperado de https://www.academia.edu/37650634/Educaci%C3%B3n_hist%C3%B3rica_en_la_formac%C3%B3n_de_la_pedagoga_de_la_UPN_una_propuesta_de_innovaci%C3%B3n_de_la_l%C3%A9nea_sociohist%C3%B3rica_desde_el_aula.

Eisenstadt, S. (2013) América Latina y el Problema de las múltiples modernidades ("Latin America and the problema of multiple Modernities"), en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, Universidad Nacional Autónoma de México, Nueva Época, Año LVIII.

González, N., Pages, J. y Santisteban, S. (2011) ¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado? En: Millares, A. et. al (coords). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. España: Región Murcia. Fundación Séneca. Agencia Regional de Ciencia y Tecnología, pp.221-232.

Hartog, F. (2003). *Regímenes de historicidad y presentismo. Experiencias del tiempo*. México: Universidad Iberoamericana.

SEP (2013). Programa del curso: *Educación histórica en el aula, Tercer semestre* México: SEP. Recuperado de https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/educacion_historica_en_el_aula_lepri.pdfv

Peck C. y Seixas, P. (2004). Teaching historical thinking. En A. Sears & I. Wright (Eds.). *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*. Vancouver: Pacific Educational Press, Canadá. pp. 109-115.

Pappe, S. (2001). *Historiografía crítica. Una reflexión teórica*, con la colaboración didáctica de María Luna Argudín. México: UAM-Azcapotzalco.

Pappe, S. y Olvera, M. (2014) Teoría II. Condiciones y posibilidades del conocimiento sobre el pasado. En *Cuaderno de Trabajo para la UEA Teoría de la historiografía II* del posgrado en Historiografía. México: UAM-Azcapotzalco.

Renán, S. (2012). Memoria e historia: entrevista con François Hartog. En *Historia Crítica*, 48, pp. 208-214. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rhc/n48/n48a10.pdf>

Santisteban Fernández, A. (2010) La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados* (14), 34-56. En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past. (Critical Perspective on the Past)* Philadelphia : EUA, Nueva York: Temple University Press.

White. H. (1992). *Metahistoria. La imagen histórica en la Europa del siglo XIX*. EUA: Universidad Johns Hopkins.

EL ENSAYO AUTOBIOGRÁFICO: UNA OPORTUNIDAD PARA REVISAR Y (RE) CONSTRUIR LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE A PARTIR DE LA HISTORIA PERSONAL

Autoras: Carolina Colunga Jiménez, colunga2705@hotmail.com, Centro Regional de Educación Normal "Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán". Tsarawi Salazar De Luna, kocoro_sara97@hotmail.com, ardín de Niños "Benito Pablo Juárez García", Elizabeth Del Ángel Cruz, elii_9542@hotmail.com, Escuela Primaria "Ricardo Flores Magón"

RESUMEN

El relato autobiográfico docente es algo más que una modalidad de producción escrita, se trata de una herramienta de investigación pedagógica que, hurgando en lo más profundo de nuestro ser, pretende encontrar en nuestras vivencias, creencias, expectativas y en nuestras necesidades, las razones que expliquen el origen de nuestro ser docente, es decir, de nuestra identidad profesional.

El trabajo docente no sólo está constituido por los contenidos de enseñanza y la forma de buscar que los alumnos se apropien de ellos al tiempo que desarrollan un conjunto de habilidades y actitudes. El accionar docente está impregnado de creencias, supuestos, formas de concebir al ser humano y a la vida misma; los cuales, consciente o inconscientemente, determinan nuestro actuar profesional. Revisar nuestro pasado personal permite encontrar explicaciones a comportamientos y situaciones que forman parte de nuestro desempeño presente.

El relato autobiográfico tiene como propósito realizar una revisión de nuestra historia como docentes, traer al presente momentos fundamentales para analizarlos y reflexionar sobre

ellos, con la intención de emprender acciones que dinamicen, refresquen y mejoren la tarea de enseñar, entendiendo esto último como la mejora en los procesos de aprendizaje de los alumnos. La identidad profesional se va construyendo y reconstruyendo a través del tiempo; en la medida en que analizamos, reflexionamos sobre nuestra práctica docente y la reorientamos, nuestra identidad se va fortaleciendo. Por ello, podemos afirmar que escribir nuestra trayectoria docente permite poner sobre la mesa nuestro trabajo, convertirlo en objeto de estudio y en su análisis, encontrar el germen de la mejora.

Palabras clave: Autobiografía, Formación de Formadores, Identidad Profesional, Práctica Docente, Historia Personal.

“La vida no es la que uno vivió, sino la que recuerda y cómo la recuerda para contarla”

Gabriel García Márquez

INTRODUCCIÓN

Para mejorar significativamente la práctica docente, así como la identidad profesional, resulta necesario llevar a cabo una reflexión sobre el trabajo que cotidianamente se realiza en las aulas, esto implica todo un proceso de indagación y análisis, el cual debe hacerse a partir del diseño de una investigación metodológica. Para los educadores, es muy importante realizar una revisión sobre la propia acción profesional; debido a que ésta tiene un papel primordial en la construcción de nuevos conocimientos, los cuales serán de gran apoyo en el actuar docente al integrar diversos elementos del entorno, entre los que destacan los contextos sociales, políticos y culturales en donde cada profesor desarrolla su práctica profesional (Rivas, 2012).

Es fundamental saber que el propósito de la narración autobiográfica radica en darle un significado al pasado y al presente, haciendo una comparación entre lo que el narrador fue y ahora es, conservando

su identidad (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). La narración autobiográfica consiste en otorgar significado a la experiencia de temporalidad y a las acciones personales; también implica reflexionar sobre lo vivido, explicando a los demás, de forma objetiva, los acontecimientos ocurridos, pero sin perder de vista que la subjetividad también juega un papel importante. Esto significa que toda narración permite plasmar aquellos sentimientos que se generaron en el narrador al momento de ser experimentados y los que surgen en él al recordar lo ocurrido.

La narrativa biográfica es una de las formas características de reconstruir la realidad en la medida en que expresa, representa y ordena la experiencia dinámica de la acción humana. Contreras (2010), afirma que “el saber no puede desligarse de la experiencia; necesita mantenerse en relación viva con ella, porque es de ahí, de la experiencia, de donde nace la inquietud pedagógica, la pregunta por el sentido y por lo adecuado” (p. 68). Al encontrarnos en un contexto de profesionalización y actualización docente, en la Maestría en Educación Básica que imparte la Universidad Pedagógica Veracruzana, resulta enriquecedor compartir las experiencias con otros profesores, debido a que los procesos intelectuales que llevamos a cabo se dan de manera distinta, de acuerdo con Rivas (2012) “una misma historia (...) contada por dos personas distintas, ofrece dos modos de entenderla; dos teorías; dos modos de comprender la misma realidad” (p. 85).

Recurrimos al ensayo autobiográfico como medio para reconstruir nuestra historia personal y profesional, pues constituye un género narrativo que consiste en presentar un recuento de los principales episodios en la vida de una persona, contados por ella misma; es un tipo de escritura que puede situarse entre la literatura y la historia, muy similar a las biografías, las memorias, los diarios íntimos y las cartas. Bolívar et al. (2001), definen las autobiografías como autonarraciones o ‘escrituras del yo’.

Por este motivo, consideramos realizar una narración descriptiva de aspectos tales como: las experiencias personales desde la infancia

relacionadas con la docencia, los saberes obtenidos en diferentes contextos, la formación profesional, las acciones de actualización y las reflexiones sobre nuestra práctica docente, porque de acuerdo con Rivas (2012), "cuando hablamos de investigación biográfico-narrativo, hablamos de una investigación de tipo cualitativo que se interesa principalmente en las 'voces' propias de los sujetos y del modo cómo expresan sus propias vivencias" (p. 81). Esto hace suponer que "la narrativa autobiográfica ofrece un terreno donde explorar los modos como se concibe el presente, se divisa el futuro y sobre todo se conceptualizan las dimensiones intuitivas, personales, sociales y políticas de la experiencia educativa" (Bolívar et al., 2001, p. 19). Todos estos elementos nos permitirán analizar la conformación de nuestra identidad profesional y revisar con claridad lo que vislumbramos en nuestro futuro como docentes.

DESARROLLO

706 A un cuatrimestre de concluir la Maestría en Educación Básica, hemos iniciado nuestro proceso de construcción del documento de titulación, el cual consiste en un Ensayo Autobiográfico que nos permitirá analizar cómo nos hicimos docentes, en opinión de Lindón (1999, citado en García, Lubián y Moreno, 2014) los relatos de vida o narrativas autobiográficas son un recurso que posibilita la reconstrucción de acciones ya realizadas y de experiencias ya vividas; en realidad, son una versión que el autor genera en torno a sus propias experiencias. Son tres los rasgos que fundamentalmente caracterizan a este tipo de narrativas:

- **Son de carácter experiencial:** el narrador es el 'personaje central' y cuenta las experiencias vividas por él, las cuales son recordadas e interpretadas desde el presente; indudablemente, hay otros actores importantes y en ocasiones se narran sus historias, pero siempre, desde la perspectiva de quien escribe.

- **Son relatos:** tienen la estructura propia de un texto narrativo, pero con el sello propio y singular que cada narrador le

quiere dar a su historia. El narrador incluye en su relato las experiencias que ha tenido y que considera significativas por razones diversas. Al narrar, cada persona elige las vivencias que quiere compartir, necesariamente se hace uso de la memoria para explicar el hecho y para describir el contexto en el que ocurrió.

- **Son significativas socialmente:** la narración que se lleva a cabo debe estar construida de tal manera que posibilite la comprensión por parte de los lectores e incluso, les permita llegar a sentir empatía por el autor (García et al., 2014).

La primera tarea que llevamos a cabo fue la construcción del objeto de estudio; dentro de nuestra investigación, el objeto de estudio es la narración autobiográfica. Definir cómo abordar nuestro objeto de estudio fue complejo e involucró tres elementos importantes: preguntas de investigación, referente teórico y referente empírico (Figura 1). A pesar de que cada elemento se trabajó de manera independiente y de que empezamos planteando las preguntas de investigación, pronto descubrimos que la construcción del objeto de estudio se configura como un proceso de elaboración con ajustes permanentes.

Figura 1. Elementos para la construcción del objeto de estudio.



Fuente: Buenfil (2005), citado en Navarrete (2008).

- **Preguntas de investigación:** se redactaron al inicio de la investigación, pero durante el desarrollo del trabajo experimentaron modificaciones, algunas se ampliaron o se delimitaron y otras se eliminaron.
- **Referente teórico:** se fueron agregando autores con base en diferentes categorías de análisis, algunos autores nos llevaron a otros que no habían sido considerados inicialmente.
- **Referente empírico inicial:** la selección de informantes, las imágenes y fotografías, así como los temas de las entrevistas y los grupos focales, se fueron ajustando durante la investigación.

Al iniciar la recolección de referentes teóricos y empíricos para la conformación del ensayo autobiográfico pudimos comprender que este formato de investigación lleva a “pensar en la escritura como un acto esencial para re-construir, re-crear, re-narrar la propia

existencia y, al hacerlo, esbozar una propia voz” (Gutiérrez, 2010, p. 363). También nos permitió entender que, independientemente de ubicarse dentro de la metodología de investigación cualitativa, la narración autobiográfica posee algunos rasgos del conocimiento paradigmático, pero recupera todas las características del conocimiento narrativo (Tabla 1) y no por ello deja de ser científico.

Tabla 1. Dos formas de conocimiento científico en el estudio de la acción humana.

	Paradigmático (Lógico-científico)	Narrativo (Literario-histórico)
Caracteres	Estudio científico de la conducta humana. Proposicional.	Saber popular, construido de modo biográfico-narrativo.
Métodos de verificación	Argumento: procedimientos y métodos establecidos por la tradición positivista.	Relato: Hermenéuticos, interpretativos, narrativos, etcétera.
Discursos	Discurso de la investigación: enunciados objetivos, no valoración, abstracto.	Discurso de la práctica: expresado en intenciones, deseos, acciones, historias particulares.

	Paradigmático (Lógico-científico)	Narrativo (Literario-histórico)
Tipos de conocimiento	Conocimiento formal, explicativo por causas-efectos, certidumbre, predecible.	Conocimiento práctico, que representa intenciones y significados, verosímil, no transferible.
Formas	Proposicional: categorías, reglas, principios. Desaparece la voz del investigador.	Narrativo: particular y temporal, metáforas, imágenes. Representadas las voces de actores e investigador.

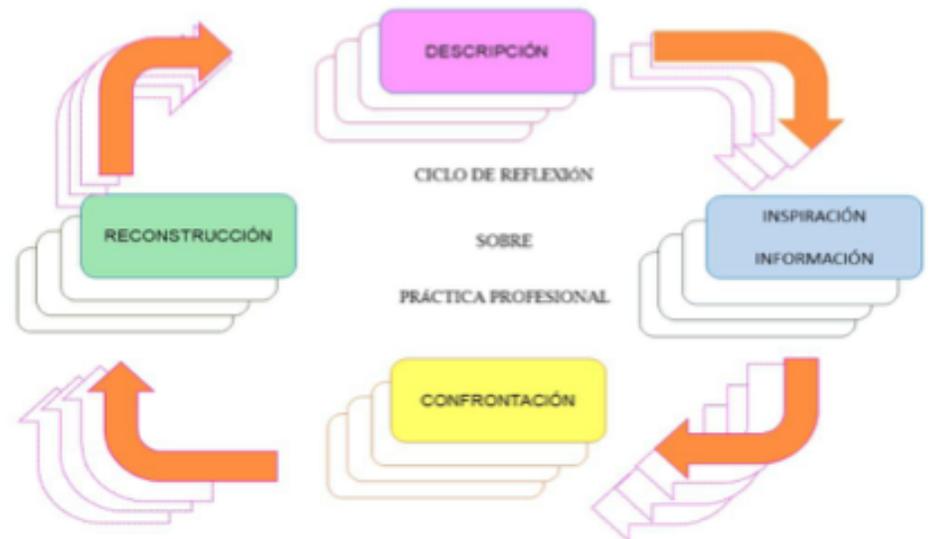
Fuente: García, Lubián y Moreno (2014).

A medida que fuimos avanzando en la narración autobiográfica, se hizo necesario analizar y reflexionar sobre las características de nuestra práctica profesional. La reflexión se debe considerar como la transformación de un escenario complicado y difícil de entender, en una situación clara y comprensible; para lograrlo es fundamental que los profesores reflexionen continuamente sobre lo que hacen, cómo lo hacen y por qué lo hacen. También es importante que sean flexibles, “la flexibilidad es un estadio elevado de reflexión orientada a la indagación, la resolución de problemas, la mejora de la práctica y la conciencia” (Domingo y Fernández, 2010, p. 25).

La reflexión que llevan a cabo los docentes debe realizarse de manera organizada para que realmente pueda tener efectos positivos, existen propuestas de diversos autores que resultan

de gran utilidad para poder sistematizar el proceso reflexivo, quizá la que más se ajusta a las características de los profesores de educación básica es la elaborada por Smith (1991), citado por Domingo y Fernández (2010). Este ciclo reflexivo plantea cuatro fases (Figura 2).

Figura 2. Ciclo reflexivo para el desarrollo profesional docente.



Fuente: Smith (1991), citado en Domingo y Fernández (2010).

Cómo es posible identificar, el proceso de reflexión para el desarrollo profesional docente consta de cuatro fases, las cuales le permitirán al profesor reflexionar acerca de su práctica, así como describir, analizar y detectar situaciones problemáticas, para finalmente reconstruir el modelo de enseñanza. Es importante reconocer el proceso como un ciclo, porque al hacerlo, se le concibe como algo inacabado que permanece en constante cambio.

1. Descripción: implica un proceso reflexivo acerca de la práctica docente; por medio de textos narrativos los acontecimientos e incidentes críticos de la enseñanza, el docente logra detectar y contrastar las actividades que son funcionales.

2. Información / Explicación: radica en señalar y explicar las razones que motivan al docente a trabajar de la manera en que lo hace.

3. Confrontación: consiste en realizar un análisis más profundo de los modelos y prácticas educativas cotidianas, en donde el profesor cuestione sus métodos de enseñanza y consulte autores que los defiendan o contradigan.

4. Reconstrucción: el docente reconstruye su metodología para mejorar aquellos aspectos negativos y adapta lo que ya sabe sobre las situaciones nuevas. Esta adaptación arroja por sí misma nuevos conocimientos (nuevas metodologías).

La narración autobiográfica también requiere que el profesor desarrolle una actitud reflexiva. De acuerdo con Dewey (1980), citado en Zeichner (1993), existen tres actitudes necesarias para la acción reflexiva:

- **Apertura intelectual:** Los docentes reflexivos constantemente se preguntan por qué hacen lo que hacen en el aula, su apertura intelectual les permite analizar diversos puntos de vista, reconocer sus errores e incluso cuestionar aquello que se considera natural y correcto.

- **Responsabilidad:** Los docentes responsables se preguntan si lo que enseñan realmente tiene una utilidad, pero también se cuestionan sobre las implicaciones de esa utilidad, observando de qué manera funciona y para quién. Esta actitud supone un análisis cuidadoso de las consecuencias que tienen sus acciones.

- **Sinceridad:** Los docentes sinceros se responsabilizan de su propio aprendizaje, reconociendo sus limitaciones; para lograrlo, las actitudes de apertura intelectual y responsabilidad, son fundamentales.

A efecto de lograr analizar nuestra identidad profesional, atendimos las dos dimensiones planteadas por Bolívar, Fernández y Molina (2005): los componentes de identidad profesional y la construcción de la identidad profesional (Tabla 2). Esta clasificación nos permitió organizar nuestras ideas y también nuestro relato.

Tabla 2. Dimensiones para el análisis de la identidad profesional del profesorado.

Componentes de identidad profesional	Construcción de la identidad profesional
a. Autoimagen	h. Trayectoria de vida
b. Reconocimiento social	i. Historia profesional
c. Grado de satisfacción	j. Formación recibida
d. Relaciones sociales en el Centro	k. Crisis de identidad
e. Actitud ante el cambio	
f. Competencias profesionales	
g. Expectativas de futuro en la profesión	

Fuente: Bolívar, Fernández y Molina (2005, p. 85)

Realizar una narración autobiográfica con el apoyo de técnicas de recolección de información, le da un sentido diferente a ésta, porque “construir un relato no es vaciar una crónica de acontecimientos vividos, sino esforzarse por dar sentido al presente desde el pasado, o a la inversa, y a los proyectos de futuro” (Domingo y Fernández, 2010, p. 33). La oportunidad de recuperar información que nos ayudará a nutrir nuestras narraciones iniciales se hizo posible a partir de una gran cantidad de instrumentos y técnicas de recolección de

datos. Decidimos realizar una minuciosa selección para determinar cuáles eran más favorables para nuestra investigación y finalmente elegimos nueve de ellos:

- **Grupo focal o sesión en profundidad:** es la reunión de un grupo pequeño, en el cual los participantes conversan en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal bajo la conducción de un moderador (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), la interacción grupal que se genera provee de informaciones específicas que no podrían ser obtenidas con otras estrategias.

- **Línea del tiempo personal:** la forma más sencilla de entender el tiempo es representándolo gráficamente; la

línea del tiempo posibilita el registro de los acontecimientos más importantes en la vida de una persona. Organizada adecuadamente, permite analizar los eventos de manera diacrónica y sincrónica, lo cual facilita la creación de un relato a partir de esos datos.

- **Biograma:** Domingo y Fernández (2010) lo definen como “la representación gráfica de un perfil profesional y biográfico, en el que se destacan los tiempos y espacios que han configurado la identidad profesional y la trayectoria de vida” (p. 37). Opcionalmente puede agregarse información que permita entender, de manera más clara, el impacto que estos hechos generaron en las personas.

Tabla 3. Registro de datos para conformar el biograma.

TIEMPO	OBJETIVO		SUBJETIVO		IMPACTO
Cronología	Hechos	Contexto	Emociones	Sentimientos	Asociaciones
Fecha	Suceso que ocurrió	Lugar en el que ocurrió	Conjunto de reacciones que experimenta un individuo cuando responde a estímulos externos.	Estados de ánimo que se producen por causas que impresionan. Son resultado de una emoción y están vinculados a la dinámica cerebral.	Las conductas o decisiones que se generan a partir de lo ocurrido.

Fuente: Creación personal.

- Entrevistas biográficas: son “un medio privilegiado para delinear la identidad profesional, en su dimensión más individual” (Bolívar et al., 2005, p. 83). Puede definirse como un diálogo en profundidad en el que se privilegia la información que el entrevistado proporciona y no la estructura formal de la entrevista.

- Autoanálisis asistido: es una “descripción por parte del profesor a partir de una matriz de categorías o un sistema de preguntas” (Domingo y Fernández, 2010, p. 38). Consiste en construir una narración (oral o escrita), elaborada a partir de temas o preguntas (Tabla 4) que faciliten la producción del relato.

Tabla 4. Cuestionamientos diseñados para realizar el autoanálisis asistido.

Componentes de identidad profesional	Cuestionamientos
Autoimagen	¿Qué tipo de maestra soy?, ¿Cómo valoro mi desempeño profesional?
Reconocimiento social	¿Cómo me gusta que me reconozcan?, ¿Recibo reconocimiento a mi trabajo por parte de los alumnos/padres/directivos/colegas?
Grado de satisfacción	¿Qué aspectos de mi trabajo me producen satisfacción y cuáles frustración?, ¿Estoy satisfecho con mi trabajo?

Componentes de identidad profesional	Cuestionamientos
Relaciones sociales en la escuela	¿Qué tipo de maestra soy?, ¿Cómo me relaciono con mis estudiantes, padres de familia, colegas y autoridades?, ¿cómo es mi entorno de trabajo?
Actitud ante el cambio	¿Qué tan dispuesto estoy a aceptar sugerencias de cambios en mi forma de trabajo?, ¿Cómo reacciono ante los cambios de programas y planes de estudio/organización institucional?
Competencias profesionales	¿Cuáles son mis mayores fortalezas y cuáles mis debilidades?, ¿Tengo las habilidades, conocimientos y actitudes que esta profesión requiere?
Expectativas de futuro en la profesión	¿Soy la maestra que deseo ser?, ¿Qué planes tengo para mi futuro profesional?

- **Descripción por otro:** de acuerdo con Domingo y Fernández (2010), es un relato biográfico o de incidente contado por otra persona. La recomendación es que esta descripción la lleve a cabo alguien que haya interactuado con el profesor.

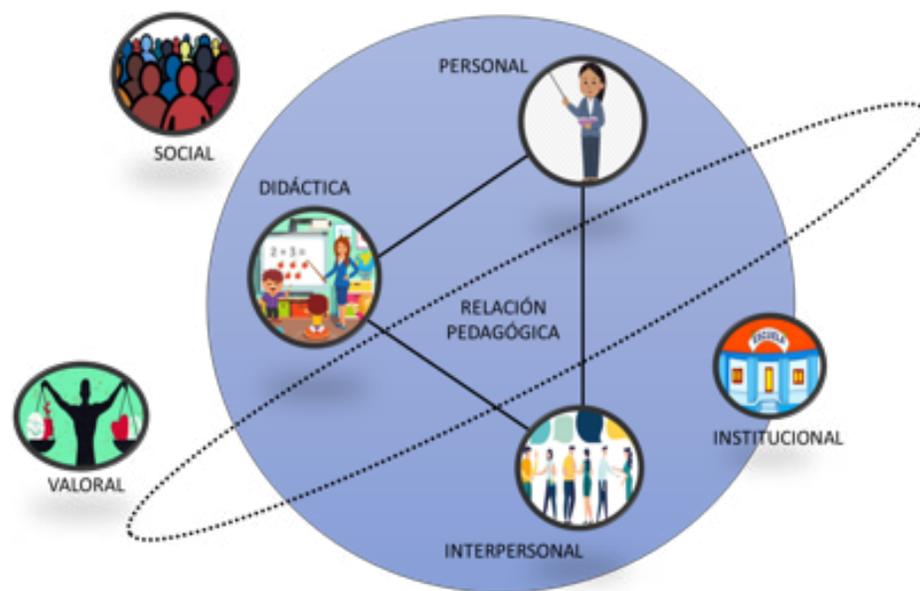
- **Relato biográfico:** "es la descripción de un episodio de vida concreto, en torno a un tema dado, un momento particular, un incidente crítico, hito, epifanía" (Domingo y Fernández, 2010, p. 38), contado por el propio profesor.

- **Estimulación del recuerdo:** consiste en proporcionar un dato, un tema o un instrumento importante para el profesor y pedirle que lo comente (Domingo y Fernández, 2010).

- **Autonarrativa fotobiográfica:** Fina Sanz (1998, citada en Álvarez-Gayou, 2007), define la fotobiografía como una técnica que permite recolectar datos a través de fotografías; a partir de éstas la persona va narrando etapas de su vida con sus propias palabras, mencionando los acontecimientos y experiencias más importantes, al mismo tiempo que expresa los sentimientos y las emociones que esto le genera. Existen dos tipos de fotobiografías: aquellas que contienen información y las que provocan una reacción emocional.

La práctica docente contiene múltiples relaciones, por ello su análisis resulta difícil y complejo, a efecto de que esta tarea pueda simplificarse un poco, Fierro, Fortoul y Rosas (1999) han organizado todas las relaciones implícitas en el trabajo docente, a partir de seis dimensiones en cada una de las cuales destaca un conjunto particular de relaciones (Figura 3). Estas dimensiones son: personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral; las relaciones que guardan entre sí estas dimensiones son distintas, analizarlas permitirá reflexionar sobre la docencia y construir, poco a poco, prácticas docentes diferentes, renovadas y mejor fundamentadas, que atiendan las características, los intereses y las necesidades de los alumnos.

Figura 3. Dimensiones para el análisis de la práctica docente.



Fuente: Adaptación personal a partir de la propuesta de Fierro et al. (1999).

Cada una de estas dimensiones le aporta significado a la práctica docente y les permite a los profesores llevar a cabo reflexiones interesantes que les ayudan a entender que el trabajo que realizan es el resultado de una gran cantidad de conexiones y que, en la medida que puedan analizar críticamente cada una de ellas, tendrán mayor oportunidad de mejorar sus actividades de aula y desarrollar interacciones más productivas con el resto de agentes educativos. Fierro et al. (1999) definen cada una de estas dimensiones y explican la manera en la que contribuyen a conceptualizar la práctica docente de cada profesor.

- **Dimensión personal:** Implica que los docentes se analicen como individuos y reflexionen sobre la manera en que se relaciona su historia personal, su vida cotidiana, su trayectoria profesional y su trabajo en la escuela. Para ello, se hace indispensable que examinen el grado de satisfacción sobre su trayectoria, los sentimientos de éxito o fracaso profesional

que han experimentado, lo que anhelan lograr como docentes y la forma en que vislumbran su futuro.

- **Dimensión interpersonal:** Involucra un análisis del clima institucional, es decir, el ambiente de relaciones interpersonales, el manejo de conflictos y las estructuras de participación. Para lograrlo es necesario que los profesores revisen el tipo de interacciones que establecen con las personas que participan en el proceso educativo (alumnos, maestros, directores, madres y padres de familia).

- **Dimensión social:** Incorpora distintos aspectos que se relacionan directamente con la función social del maestro, por lo que se vuelve indispensable que los profesores revisen su práctica docente desde la perspectiva de una praxis social. Esto significa que deben analizar el entorno que rodea su trabajo, analizando los aspectos de tipo social, político, económico y cultural que influyen en la práctica educativa y muchas veces, la determinan.

- **Dimensión institucional:** Implica que los profesores revisen la relación existente entre su práctica docente y la institución escolar donde laboran, lo cual se traduce en aspectos tales como la pertenencia institucional y la socialización profesional. Deben analizar también el tipo de gestión educativa y escolar de su centro de trabajo, así como las culturas institucionales y los estilos de gestión escolar.

- **Dimensión didáctica:** Incluye la revisión de las concepciones que los docentes tienen sobre el aprendizaje y la enseñanza, así como de las estrategias de enseñanza y evaluación que utilizan en el aula; también es necesario que lleven a cabo un análisis de sus rutinas escolares y del uso del tiempo escolar. Todo ello les permitirá entender su papel como agentes que guían, orientan y facilitan el trabajo en el aula para que sus estudiantes logren construir su propio aprendizaje.

- **Dimensión valoral:** Involucra la concepción de la escuela como un espacio que promueve la formación de valores en los alumnos, no sólo los que desarrollan de manera consciente y apegada a los programas, sino los que promueven de manera tácita. También se requiere que los docentes reconozcan la forma en la que sus valores institucionales y valores personales determinan su práctica docente.

El relato autobiográfico “es un recurso idóneo para encontrarse consigo mismo, conocerse y comprenderse, para poner en juego un proyecto de desarrollo personal que involucra no sólo la propia vida, sino la de los demás” (Gutiérrez, 2010, p. 365); la autobiografía debiera ser una herramienta útil, en la medida que permite llevar a cabo una introspección que nos ayuda a conocernos más y a buscar una mejor versión de nosotros mismos. Sin embargo, muchas veces puede convertirse sólo en un pretexto para legitimar lo que somos: para tratar de justificar lo que hacemos, bajo el argumento de que nuestro pasado es responsable de nuestras acciones presentes. Esta conceptualización no ayuda a la mejora docente y tampoco permite el crecimiento personal y profesional; además de mirarse a sí mismos, los profesores deben aceptar que en colectivo pueden aprender aún más y debieran abrirse escuchar a los consejos y observaciones de sus compañeros. Barth (1991), citado en Perkins (2000), afirma que los docentes pueden clasificarse en tres grupos de acuerdo a su nivel de reflexión personal y de apertura a las opiniones de los demás:

- Primer grupo: No se detienen a reflexionar sobre su práctica docente, tampoco aceptan observaciones o consejos de sus compañeros. Las actividades de enseñanza que llevan a cabo son rutinarias y tradicionales.

- Segundo grupo: Analizan el trabajo que llevan a cabo, lo cual les permite corregir y reorientar su práctica docente, conforme a la experiencia que van obteniendo en las aulas. No aceptan consejos u observaciones por parte de sus colegas.

- Tercer grupo: Constantemente analizan sus acciones y están abiertos a los comentarios que puedan hacerles respecto a su práctica docente.

A la hora de plantearse el análisis de prácticas, el docente no debe anclar sus creencias sobre las mismas en fundamentos inamovibles, sino que debe abrir su mente a procesos de comprensión interpersonal, así como a la construcción de un panorama más amplio, con apoyo de las perspectivas y experiencias de sus compañeros de trabajo, quienes complementarán su visión acerca de la identidad docente.

CONCLUSIONES

Muchos factores han originado alteraciones en las actividades de enseñanza y de aprendizaje, así como nuevas formas de conceptualizar la práctica docente; el cambio acelerado ocurrido en el contexto social ha sido un detonante clave en la educación, pues exige nuevos saberes y habilidades por parte de los formadores. Desafortunadamente, una gran cantidad de profesores no ha sabido adaptarse a los nuevos escenarios y las administraciones a cargo tampoco han diseñado estrategias de adaptación en los programas de formación de profesorado, que les permitan afrontar con éxito los nuevos reclamos de la sociedad. Para transformar esta situación es necesario que, basados en su conocimiento pedagógico, los docentes lleven a cabo un ejercicio reflexivo y crítico sobre el trabajo que realizan, de tal manera que puedan encontrar explicaciones claras sobre sus acciones y logren reorientar sus prácticas docentes cotidianas (Esteve, 2010).

Para mejorar las condiciones de enseñanza, los profesores deben realizar el ejercicio reflexivo y narrativo sobre su propia práctica docente, una alternativa evidentemente útil es la narración autobiográfica, pues de acuerdo con Bolívar, Domingo y Fernández (2001) "la narrativa designa la cualidad estructurada de la experiencia vista como relato" (p. 17). El verdadero valor del enfoque autobiográfico es, precisamente, la postura crítica

que el propio investigador adopte ante los hechos que investiga, contribuyendo con ello a transformar y mejorar su práctica. En definitiva, es importante destacar que la narración autobiográfica constituye una fuente importante de conocimiento y de valoración sobre el funcionamiento de los agentes educativos, con miras a proponer cambios que mejoren el desarrollo de la vida escolar.

La narración autobiográfica nos permite recordar y volver a reconstruir sucesos para mejorar nuestras prácticas; sin embargo, el proceso de construcción no termina una vez que se ha obtenido la información, sino que se debe rehacer la historia a través de una confrontación de ideas de cada uno de los periodos, en donde el profesor tiene la oportunidad de examinar las condiciones y contextos en los que se desarrollaron sus experiencias, dando como resultado una reconstrucción. Al mismo tiempo, la narrativa se compone por tres sentidos fundamentales: Fenómeno, Método y Uso (Figura 4), lo cual significa que puede tener diversas interpretaciones.

Figura 4. Triple sentido de la narración autobiográfica.



Fuente: Bolívar, Domingo y Fernández (2001, p.18).

Connelly y Clandinin (1995), citados en García, Lubián y Moreno (2014), explican que la narrativa autobiográfica puede emplearse en un triple sentido:

- a) El fenómeno que se investiga: la narración puede considerarse como un producto, en virtud de que permite contar los resultados de la investigación realizada, lo cual puede hacerse en forma oral o escrita.
- b) El método de la investigación: la investigación biográfico-narrativa es una forma de analizar los fenómenos del pasado desde una perspectiva actual, es un método eficiente para recapitular vivencias y poder examinarlas.
- c) El uso que se pueda hacer de la narrativa: una vez concluida la narración autobiográfica, ésta puede emplearse con diferentes fines: reflexionar sobre el origen de algunas rutinas escolares o promover un cambio en la práctica en formación del profesorado.

Para lograr una mejor preparación profesional de los profesores, es necesario incorporar la narración autobiográfica, tanto en la formación inicial como en la formación y actualización continua, evitando que las actividades sólo se centren en abordar el manejo disciplinar de los contenidos que se deberán enseñar, sino que se interesen en aquellos aspectos que muchas veces determinan el éxito o el fracaso profesional de los docentes. José María Esteve (2010) afirma que para lograrlo, se deben atender cuatro objetivos esenciales: Elaborar la propia identidad profesional; Dominar las técnicas básicas de comunicación e interacción en el aula; Organizar el trabajo del aula, generando una disciplina mínima que permita trabajar en grupo y Adaptar los contenidos de enseñanza al nivel de conocimientos de los alumnos. Indudablemente, la mejor estrategia para elaborar una identidad docente, es la reconstrucción de la propia historia personal y profesional.

REFERENCIAS

Álvarez-Gayou, J. L. (2007). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Barcelona, España: Paidós Educador.

Contreras-Domingo, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24), 61- 81.

Bolívar-Botía, A., Domingo-Segovia, J. y Fernández-Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid, España: La Muralla.

Bolívar-Botía, A., Fernández-Cruz, M. y Molina-Ruiz, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research*, 6 (1), 71-98. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/284258066_Investigacion_la_identidad_profesional_del_profesorado_Una_triangulacion_secuencial_FQSForum

Domingo-Segovia, J. y Fernández-Cruz, M. (2010). *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado: Cuadernos monográficos del ICE, Número 10*. Madrid: Universidad de Deusto.

Esteve, J. M. (2010). Identidad y desafíos de la condición docente. En Tenti, E. (Coord.). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. (pp.19-69). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). Fundamentos del programa. En Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción* (pp. 17-39). México: Paidós.

García-Sánchez, M. R., Lubián-García, P. y Moreno-Villajos, A. (2014). *La investigación biográfico narrativa en educación*. Recuperado de: [http://web.usbmed.edu.co/usbmed/curso_docente/DOCUMENTOS CALI/TEXTOS%20CURSO%20DE%20FORMACI%C3%93N/INSTRUMENTOS/INVESTIGACION_BIBLIOGRAFICA_NARRATIVA.pdf](http://web.usbmed.edu.co/usbmed/curso_docente/DOCUMENTOS_CALI/TEXTOS%20CURSO%20DE%20FORMACI%C3%93N/INSTRUMENTOS/INVESTIGACION_BIBLIOGRAFICA_NARRATIVA.pdf)

Gutiérrez-Fernández, M. (2010). Relato autobiográfico y subjetividad: una construcción narrativa de la identidad personal. *Educere*, 14 (49), 361-370. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35617102011.pdf>

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, M. P. (2010). *Metodología de la investigación*. México, D. F., México: McGraw-Hill.

716

Navarrete-Cazales, Z. (2008). Proceso de construcción identitaria del pedagogo universitario en México. *Pesquisa*, 38 (134), 503-533. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000200012

Perkins, D. (2000). *La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. México, D. F., México: Gedisa/SEP.

Rivas-Flores, J. I. (2012). *La investigación biográfica y narrativa: El sujeto en el centro*. Recuperado de: <https://ebevidencia.com/wpcontent/uploads/2012/07/InBiografica-Narrativa-RIVAS-FLORES.pdf>

Zeichner, K. M. (1982). *El maestro como profesional reflexivo*. Conferencia presentada en el 11° University of Wisconsin Reading Symposium. Milwaukee (Wisconsin, Estados Unidos).

REFLEXIONES DIDÁCTICAS SOBRE LA INVESTIGACIÓN, LA ENSEÑANZA Y LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO

Carolina Chávez Preisler, Joan Pagès Blanch, Lucía Valencia Castañeda. Coautores: Luis Díaz Pinto y Magdalena Puentes Lobos Universidad Autónoma de Barcelona – Universidad de Santiago de Chile

La didáctica de las ciencias sociales establece un puente entre la historia y su enseñanza (Maestro, 2001), es mediadora entre la ciencia y la enseñanza (Audiger, 2001), es una disciplina puente y una encrucijada porque permite el acercamiento a las otras disciplinas de la formación inicial docente y su interrelación (Pagès, 1998).

En la práctica del quehacer didáctico podemos visualizar a tres de sus protagonistas: investigadores que construyen modelos conceptuales, teorías y problematizan la enseñanza de las ciencias de referencia; docentes formadores del profesorado que enseñan e investigan en los centros universitarios; y docentes en formación que adquieren conocimientos y habilidades que posteriormente transfieren a sus centros de práctica. La interacción bidireccional entre estos protagonistas permite el desarrollo y el fortalecimiento de la didáctica: “el análisis y la interpretación de las investigaciones (...) aporta conocimientos para innovar las propias prácticas y cambiar radicalmente la formación inicial y continuada del profesorado” (Pagès, 2011, p.140).

Esta comunicación tiene como objetivo analizar y valorar el vínculo entre la didáctica y el desarrollo del Pensamiento Histórico desde las interacciones que se producen entre los resultados de las investigaciones didácticas, los programas y las prácticas de formación en

didáctica de la historia y de las ciencias sociales y los aprendizajes realizados por los y las estudiantes de profesor o profesora. Es decir, desde las miradas de diferentes protagonistas de la formación inicial docente: investigadores y docentes de didáctica y estudiantes de profesorado. La reflexión se realizará en función de tres preguntas articuladoras ¿Qué aporta la investigación didáctica al desarrollo del Pensamiento Histórico en el aula y cómo?, ¿Cuál es la concepción y la propuesta de la Didáctica de la historia para el desarrollo del Pensamiento Histórico en estudiantes de formación inicial y en qué criterios les forma para que aprendan a enseñarla?, ¿Qué te ha aportado la didáctica en el desarrollo del pensamiento histórico de forma personal?

La metodología es de tipo cualitativa, enfocada a la investigación acción. La fuente de información ha sido la entrevista. El tratamiento de la información se efectuará a través del análisis documental y del contenido.

Palabras Clave: Didáctica – Formación Inicial Docente – Pensamiento Histórico

I. INTRODUCCIÓN

Este trabajo forma parte de una investigación doctoral titulada “Aprender y Enseñar el Pensamiento Histórico ¿Cómo se enseña a enseñar historia en la universidad y cómo se enseña historia en los centros de práctica?”⁷ La investigación pretende indagar sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la formación inicial docente en Chile. Para ello se ha trabajado con estudiantes del profesorado, de seis centros universitarios distribuidos a lo largo del país. Uno de los centros de enseñanza superior es la Universidad de Santiago de Chile (USACH)⁸.

Este artículo es el resultado del trabajo, de las investigaciones y de las prácticas de investigadores, docentes y estudiantes vinculados a dos centros de educación superior en Chile y en España. En Chile, la USACH cuyos participantes son la docente, e investigadora, de la asignatura de didáctica de la historia y dos estudiantes de la carrera de pedagogía en historia y ciencias sociales que, en 2019, se encontraban finalizando su práctica inicial. En España, la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) cuyos participantes son un docente, e investigador, de didáctica y una estudiante de doctorado. Los protagonistas aportamos diferentes miradas respecto al pensamiento histórico. Nuestras voces proceden de la investigación, de la docencia en didáctica y de la docencia en prácticas iniciales.

El análisis, la reflexión y la valoración desde tres miradas diferentes sobre el desarrollo, la enseñanza y la transferencia del pensamiento histórico es urgente y necesaria y sus resultados deberían fortalecer los programas de formación docente y la innovación de las prácticas. Sin embargo, es muy poco habitual en la investigación didáctica cruzar miradas entre protagonistas de unas mismas prácticas y contrastar sus coincidencias y sus discrepancias. Lo hemos intentado en este trabajo siendo, sin embargo, conscientes de que falta una mirada más: la de los y las docentes que tutelan las prácticas en los centros de enseñanza donde los y las estudiantes de profesorado se inician en el oficio de enseñar historia.

La reflexión, el análisis y la valoración están orientadas por las siguientes preguntas ¿Qué –y cómo- aporta la investigación didáctica al desarrollo del Pensamiento Histórico en el aula? , ¿Cuál es el aporte de la didáctica al desarrollo del Pensamiento Histórico en estudiantes de formación inicial?, ¿Qué te ha

7 Tesis doctoral en curso de la doctoranda Carolina Chávez codirigida por el Dr. Joan Pagès y la Dra. Liliانا Bravo. A la fecha la investigación se encuentra en el tercer año y se han proyectado cuatro años para su ejecución. Este proyecto de investigación ha sido financiado por CONICYT-Chile, mediante el programa de becas de doctorado en el extranjero. Y se realiza en la Universidad Autónoma de Barcelona.

8Lucía Valencia Castañeda, doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales y coautora del presente artículo es la docente de la asignatura de didáctica de este centro de enseñanza superior.

aportado la didáctica en el desarrollo del pensamiento histórico de forma personal? La intención última es conocer las semejanzas y las diferencias entre las distintas miradas y sus repercusiones en la formación de los y las futuros docentes y, en consecuencia, en la enseñanza y el aprendizaje del pensamiento histórico de la ciudadanía.

II. TEORÍA. La didáctica de la historia: entre la enseñanza y la investigación

La didáctica de la historia y de las ciencias sociales, la enseñanza y la investigación

En otros lugares uno de nosotros ha intentado exponer su definición de la didáctica de las ciencias sociales y sus principales características (por ejemplo, Pagès 2002). Se trata de un área de conocimiento integrada por un conjunto de disciplinas destinadas a formar al profesorado para aprender a enseñar ciencias sociales, geografía, historia, historia del arte, educación para la ciudadanía o cualquiera de las otras ciencias sociales que se consideren fundamentales para la formación de la ciudadanía (por ejemplo, antropología, derecho, economía, política, sociología,...). Es un área de conocimiento que se ubica en el campo de lo educativo puesto que se trata de formar las competencias docentes para poder enseñar unos saberes concretos –que, por supuesto, se deben dominar- a una ciudadanía en formación que va desde los primeros años de su escolaridad hasta la entrada a la formación superior alrededor de los 18 años. Como espacio curricular, no presupone ningún tipo de decisiones que afecten las relaciones entre las disciplinas que forman parte del área, en consecuencia estamos ante un campo que puede proyectarse de manera disciplinar –Didáctica de la historia o de cualquier otra disciplina que integra el área- o de maneras diferentes –por ejemplo, a través de proyectos, de problemas sociales relevantes, de enfoques centrados en la justicia social, etc...

La didáctica de las ciencias sociales construye sus conocimientos a partir de los problemas de la práctica de enseñar. En primer

lugar, de la práctica de la enseñanza en contextos escolares pero, también, de la práctica en contextos donde se forma al profesorado –en Escuelas Normales, en Universidades. En este sentido se puede considerar que la didáctica y la enseñanza son las dos caras de una misma moneda, una sin otra no existiría y, en ambas, existen unos contenidos que son su razón de ser. En nuestro caso, los contenidos sociales o, más concretamente, los contenidos históricos. En la práctica escolar son los contenidos que se espera que aprenda la ciudadanía para poder integrarse en su sociedad, interpretar lo que sucede a su alrededor, conocer sus orígenes y tomar decisiones personales y sociales en consecuencia con su interpretación de la historia, con su pensamiento y su conciencia histórica. En el caso de la formación de los y las futuras docentes, son contenidos para aprender a enseñar historia, para desarrollar su competencia didáctica. En ningún caso son ni los conocimientos históricos que debe saber el profesorado para enseñar y que son un requisito previo para su formación didáctica, ni, por supuesto, los contenidos escolares que deberá enseñar cuando ejerza su profesión.

Los contenidos didácticos necesitan el saber histórico –nadie puede enseñar lo que no sabe- pero no son el saber histórico. Los contenidos didácticos han de permitir al profesorado saber por qué enseña lo que enseña y por qué lo hace en el contexto que lo hace, qué criterios ha de tener para seleccionar los contenidos y organizarlos en secuencias –desde macro-secuencias –una etapa educativa o un curso- hasta micro-secuencias –las unidades didácticas-, qué pensamiento quiere desarrollar en su alumnado y qué capacidades ha de fomentar, cómo ha de hacerlo y con qué, cómo quiere que aprendan sus estudiantes y con qué, qué valor dará a la evaluación y cuándo y cómo la practicará, cómo demostrará a su alumnado el valor social del aprendizaje que ha de alcanzar y un largo etcétera.

El conocimiento didáctico no puede ser un recetario de fórmulas o métodos para que el profesorado aprenda a decodificar el currículum prescrito o los manuales que lo desarrollan. Es un

conocimiento que exige la formación de un práctico reflexivo que sea capaz de aunar de manera creativa sus saberes científicos con las expectativas de aprendizaje de un alumnado único e irrepetible que vive en un contexto social determinado. Este contexto social determinará en buena medida los resultados de la enseñanza del o de la docente y el aprendizaje social e histórico del alumnado. En estos contextos se realizan unas prácticas sociales que deben iluminar los conocimientos que han de formar parte de la didáctica de las ciencias sociales y de la historia.

Para ello es fundamental, la investigación. Hasta la fecha la investigación en didáctica de las ciencias sociales y de la historia se ha caracterizado más por indagar lo que piensan y lo que dicen sus protagonistas (profesorado o alumnado), por indagar los materiales que se utilizan para enseñar y aprender (currículos, manuales, otros materiales) o por poner el énfasis en determinadas temáticas (educación patrimonial o el USO de las TIC, por ejemplo) que por indagar, analizar e interpretar lo que ocurre en la práctica cuando realmente se enseña y se aprende. Sobre todo se ha investigado en la enseñanza escolar, en secundaria mucho más que en educación primaria o en educación infantil donde el déficit de investigación es importante a pesar de los avances realizados (por ejemplo, en México los trabajos de Hernández, 2013, para infantil y Soria, 2014, para primaria). Se ha investigado también poco en las prácticas de formación del profesorado tanto en la universidad como en la relación teoría-práctica. Investigaciones como las que se analizan en los trabajos de Pagès, Valencia y Villalón (2012 y 2014) o investigaciones como las que se fomentan desde la línea de Didáctica de las Ciencias Sociales de la UAB (por ejemplo, Valencia o Abellán, 2015) siguen siendo escasas, pero necesarias. Afortunadamente, cada vez es mayor la conciencia de investigar en la práctica y de contrastar lo que el profesorado piensa, lo que dice y lo que hace para poder intervenir en su formación tanto inicial como continuada. Existen ejemplos de ello tanto en Europa como en América. La tarea realizada, por ejemplo, en Chile con un importante número de doctores y doctoras en didáctica de las ciencias sociales es un excelente ejemplo de la necesidad de

avanzar en el conocimiento de la práctica escolar y de la práctica en la formación docente.

Lamentablemente, sin embargo, aún hay algún obstáculo que se deberá superar a corto plazo. El más importante, sin duda, es poner al servicio de los y de las docentes los resultados de las investigaciones didácticas tanto las más relacionadas con la enseñanza como las más relacionadas con el aprendizaje como las que presentan de manera global resultados de enseñanza y aprendizaje. Para ello habrá que afinar el lenguaje en la que estos resultados llegan a los y a las docentes. No sirven, como se puede comprobar fácilmente, los lenguajes utilizados para publicar los resultados de las mismas investigaciones en revistas indexadas. Hace falta un lenguaje más directo y unas reflexiones que ayuden al profesorado a comprender las causas de sus problemas de enseñanza y de los problemas de aprendizaje de su alumnado y ofrezcan alternativas realistas a los mismos. Y, por supuesto, hace falta un discurso que ayude al profesorado a descubrir las intenciones que existen detrás de los currículos prescritos y de los materiales –libros de texto- que los vehiculan. A todo ello debería dar respuesta la Didáctica de las ciencias sociales desde la formación de su profesorado.

Didáctica de las Ciencias Sociales y la formación inicial del profesorado

Los orígenes de la didáctica como ciencia y su incursión en las aulas universitarias de Europa y Estados Unidos se remontan a los años 70. Pagès (2012) vincula su origen con los estudios en Inglaterra de Dennis Shemilt. Pagès (2000) agrega que en, en sus orígenes, los y las docentes de historia entendían la didáctica más como un conjunto de estrategias metodológicas para la enseñanza de la historia que una disciplina que abarcara desde las finalidades hasta la evaluación. En Chile la incorporación de la disciplina es más reciente, data de los años 90 y está ligada a la investigación financiada por el Estado (Henríquez, 2011).

El lugar y el peso de la didáctica de las ciencias sociales y de la historia en las aulas universitarias y en la investigación, ha tenido un desarrollo desigual en los distintos países donde está presente. Se considera una asignatura importante en la formación inicial docente, aunque su presencia en las mallas curriculares es reducida en comparación con las ciencias de referencia y con otras disciplinas del campo educativo. Así lo señalan Pagès (1997 y 2000) para el caso de España, Finocchio (2000) para el caso Argentino y Chávez y Pagès (2017) en Chile.

En la investigación el crecimiento de la disciplina ha ido a una velocidad mayor que su incursión en las aulas. Así, por ejemplo, lo expone López (2011), señalando que en el caso de España desde los años 90 -a la fecha de su publicación- se han incrementado considerablemente las investigaciones doctorales en enseñanza de las ciencias sociales, investigaciones lideradas por las universidades Autónoma de Barcelona, de Barcelona y, en menor medida, por la de Valladolid. Para el caso de Chile, también es posible identificar un crecimiento en términos de investigación. Así lo indican Barriga, Molina y Salazar (2014) que llevan a cabo un estudio bibliométrico de publicaciones chilenas en temas de didáctica de la historia en revistas indexadas y a nivel mundial. Entre los hallazgos mencionan que, a partir de 2007, hay un crecimiento exponencial de las publicaciones encontradas, aunque éstas solo se limiten a treinta y cuatro artículos.

Aunque la presencia de la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia sea reducida aún en las aulas universitarias, sus propósitos en cuanto a la formación del profesorado se vinculan con:

- Estimular la relación teoría práctica, contribuyendo a que los estudiantes de formación inicial cuestionen reflexivamente sus concepciones sobre la enseñanza, el rol del Curriculum y su rol como maestros (Pagès, 1996) y aprendan el oficio de enseñar ciencias sociales enseñando (Pagès, 2000).

La presencia de la didáctica sigue siendo reducida en las aulas universitarias, porque, la formación inicial del profesorado privilegia la formación desde la ciencia de referencia, centrándose

en la enseñanza de contenidos históricos, geográficos y/o cívicos-políticos. (Audiger, 2001; Bravo, 2002; García y Pagès, 1999; Finocchio, 2000).

Para el caso de Chile, Chávez (2016) y Chávez y Pagès (2017) dan cuenta de una investigación que pretende valorar la presencia de la didáctica en mallas curriculares de ocho universidades chilenas. Los hallazgos del análisis de las mallas curriculares de las 8 universidades investigadas, indican que:

- La presencia de la didáctica es desigual, depende de cada universidad.
- La didáctica posee una representación menor en comparación con otras áreas de la formación profesional como la historia, la geografía, asignaturas genéricas de educación y prácticas docentes.

En Chile, la Didáctica de la Historia tiene, según cuatro docentes a quienes entrevistamos, dos desafíos fundamentales:

- i) En primer lugar, debería tener más peso en la malla curricular a fin de poder realizar un trabajo interdisciplinar con otras asignaturas de la formación inicial y de poder realizarlo tanto en la universidad como en los centros educativos, fomentando una relación mucho más directa entre la práctica docente y la teoría.
- ii) En segundo lugar, se debería definir con mayor precisión la naturaleza teórica de la didáctica a fin de superar la concepción instrumental y técnica que aún se le otorga al centrarse su objeto de estudio fundamentalmente en el cómo y no en todas las decisiones curriculares desde el para qué a la evaluación.

Ambos desafíos requieren que los resultados de la investigación didáctica se implementen, en primer lugar, en la formación docente inicial y continua del profesorado.

Didáctica de la Historia y Pensamiento Histórico

La didáctica de la historia y el desarrollo del pensamiento histórico forman una alianza indisoluble en el oficio de la enseñanza de la historia.

La didáctica proporciona un marco conceptual que permite abordar los problemas de la enseñanza de la disciplina y el desarrollo del pensamiento histórico.

El desarrollo del pensamiento histórico es fundamental para analizar e interpretar la complejidad de los hechos y de los procesos del pasado y sus repercusiones en el presente y para la construcción de una conciencia histórica que incorpore, además, la perspectiva de futuro.

Los propósitos de la enseñanza de la historia son múltiples, y varían según el tiempo y el lugar aunque, desde los inicios de su enseñanza, hay una constante que se van repitiendo en todos los países donde se enseña. Considerando nuestro presente cercano, estimemos la vigencia de lo que plantea Braudel (2002) respecto a los propósitos de la historia:

La historia no es sólo un relato, tampoco es sencillamente una colección de hechos excepcionales destinados a no reproducirse nunca. Está arraigada en la vida y en último extremo es, debe ser la misma vida. Cuestiona la realidad social, no solamente en lo que ésta tiene de fugitivo, sino en lo que tiene de permanente, de siempre vivo, de actual. Insisto. El verdadero objetivo de la historia quizá no sea el pasado –ese medio–, sino el conocimiento de los hombres, esta tarea colectiva que es el punto de encuentro de las ciencias sociales, su punto de convergencia, también el nuestro. Sólo explicaremos la historia explicando el mundo. (p.52)

Desde la óptica de la didáctica Pagès y Santisteban (2018) se preguntan ¿para qué enseñar historia? Y concluyen que la enseñanza de la historia tiene múltiples propósitos entre ellos:

a) Desarrollar el pensamiento y de la conciencia histórica de la ciudadanía y de habilidades cognitivas que doten a los y a las estudiantes de argumentos y de valores para el análisis de cualquier hecho, proceso o problema del pasado local, regional o global pero también de hechos, procesos y problemas del presente y del futuro.

b) Utilizar crítica y creativamente las evidencias que deja cualquier acción humana, cualquier tipo de fuente primaria pero también las fuentes secundarias con la intención de diferenciar los hechos de sus interpretaciones, los hechos de las opiniones, y criticar las opiniones sin ningún apoyo de argumentos ni de modelos o teorías interpretativas.

c) Descubrir en las lecturas aquello que corresponde a argumentos racionales y diferenciarlo de aquello que es la expresión de un sentimiento provocado por la situación estudiada, vivida o recordada o por el colectivo del que se forma parte, para denunciar los estereotipos y las falsas verdades. Y para construir un pensamiento histórico riguroso que les permita tener sus propias narrativas y defenderlas ante cualquier situación. (Pagés y Santisteban, 2018, p.13)

La enseñanza de la historia en el siglo XXI será cada vez más una tarea compleja, que requerirá de un manejo disciplinar y didáctico sofisticado por parte de los y de las docentes. Se trata de aunar el saber histórico y el saber didáctico para tomar decisiones en contextos complejos en los que la formación del pensamiento histórico es fundamental para ayudar a la joven ciudadanía a posicionarse en su mundo como pone de relieve Gruzinski (2018) al relatar el importante trabajo hecho por el profesor de historia del liceo Jean Rostand en Roubaix (Francia) al recrear didácticamente, y con éxito, unos textos suyos para un alumnado con muy pocas expectativas de aprender historia.

El pensamiento histórico permite la enseñanza de la historia siguiendo los propósitos que nos plantea Braudel (2002) y

desarrollando las capacidades que nos sugieren Santisteban y Pagés (2018).

Pensar Históricamente constituye un concepto que integra múltiples dimensiones y habilidades. Es un concepto neurálgico de la didáctica de la historia (Duquette, 2011). Plantea múltiples interpretaciones y definiciones pero que la mayoría de los investigadores están de acuerdo en que el pensamiento histórico es un proceso, una secuencia de operaciones específicas de la historia cuyo propósito es la interpretación del pasado.

Seixas & Morton (2013), junto a los investigadores del proyecto canadiense *Historical Thinking*, proponen seis grandes conceptos para abordar el pensamiento histórico: significancia histórica, causa/consecuencia, uso de fuentes y evidencias, dimensión ética, perspectiva histórica y cambio/continuidad. Su aprendizaje permitirá el desarrollo del pensamiento histórico y, en consecuencia, la comprensión compleja de hechos y/o procesos.

Santisteban, González y Pagés (2010) y Santisteban (2010) plantean cuatro grandes dimensiones para abordar el pensamiento histórico: conciencia histórica temporal, juicio moral, representación histórica y uso de fuentes y evidencias. Cada una de estas dimensiones está constituida por subcategorías. Al igual que en el modelo propuesto por *Historical Thinking*, la interrelación de estas dimensiones debería permitir el desarrollo del pensamiento histórico.

Pensar la historia es desafiante, porque no se trata de memorizar hechos del pasado, saber una gran cumulo de fechas y datos cronológicos. Tampoco se trata de nombrar causas y consecuencias o identificar aisladamente cambios y continuidad históricas. Pensar históricamente es comprender la atmosfera del pasado en términos de complejidad, mutabilidad, contextualización e interconexión de las diferentes dimensiones que nos plantean los modelos citados anteriormente.

III.METODOLOGÍA

El paradigma que sustenta este artículo es el socio-crítico puesto que consideramos que la investigación está orientada al cambio y a la transformación social. Estimando que mediante el ejercicio autocrítico, "en" y "desde" la práctica, es posible tomar conciencia de las posibilidades del cambio y mejorar el quehacer pedagógico (Dorio, Sabriego y Massot, 2009). La metodología utilizada es cualitativa.

El diseño es la investigación acción, ya que son los mismos investigadores quienes reflexionan en función de los aportes de la investigación, sus prácticas en didáctica, y los aprendizajes realizados en su formación inicial como futuros docentes de historia, geografía y ciencias sociales. Esto nos permite concebir la enseñanza como una actividad investigadora, fomentar el diálogo entre teoría y práctica y otorgar importancia al conocimiento del profesorado. (Latorre, 2005).

La muestra está conformada por cuatro participantes: dos investigadores y docentes de didáctica y dos estudiantes de formación inicial que en 2019 estaban desarrollando su práctica inicial. Los participantes pertenecen a la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad de Santiago de Chile.

La recogida de información se ha desarrollado a través de preguntas abiertas que cada participante ha contestado considerando una visión en particular: la de investigadores, de profesorado de didáctica y de estudiantes de profesorado en prácticas. Las preguntas, expuestas en la Tabla I, se pueden leer verticalmente y hacen referencia a la visión de cada protagonista. Pero también es posible leerlas de forma horizontal, lo que nos permite aportar una visión compleja de la relación entre la investigación, la enseñanza de la didáctica, el desarrollo del pensamiento histórico y la formación inicial.

Tabla I

Preguntas de recogida de información

Preguntas para el Investigador y la investigadora	Preguntas para el profesorado de Didáctica	Pregunta para los estudiantes de profesorado en prácticas
¿Qué aporta la investigación didáctica al desarrollo del Pensamiento Histórico en el aula y cómo?	¿Cuál es la concepción y la propuesta de la Didáctica de la historia para el desarrollo del Pensamiento Histórico en estudiantes de formación inicial y en qué criterios les forma para que aprendan a enseñarla?	¿Qué te ha aportado la didáctica en el desarrollo del pensamiento histórico de forma personal?

Las respuestas se han sometido a análisis documental y de contenido. El análisis documental nos facilita el tratamiento de la información porque es un "conjunto de operaciones, tendentes a representar el contenido de un documento bajo una forma diferente de la suya original (...) El análisis documental se hace principalmente por clasificación e indexación temática" (Andréu, 2002, p.9). Hemos utilizado el análisis del contenido para determinar la ausencia o presencia de elementos importantes en el discurso (Bardin, 1996).

IV.RESULTADOS

Exponemos los resultados en función, primero, de una lectura vertical de las preguntas, donde cada protagonista nos aportará

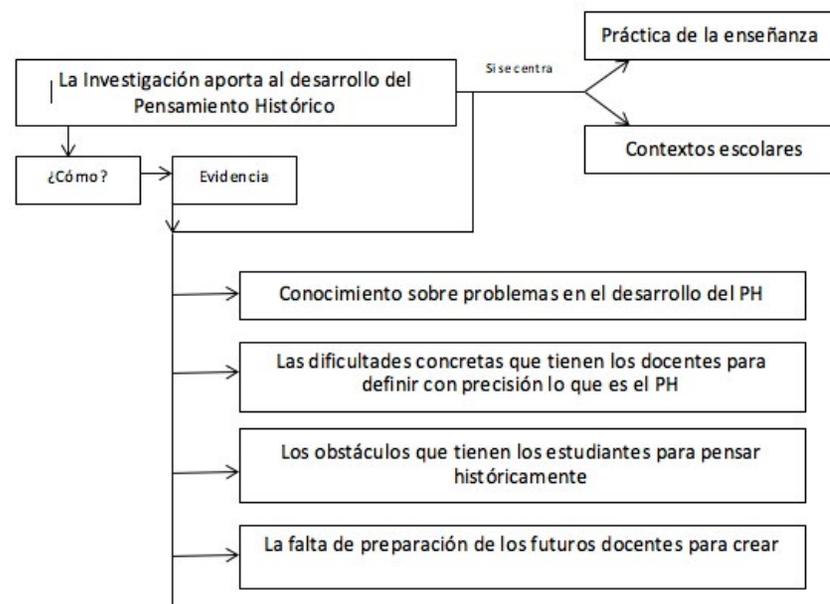
su visión particular. Posteriormente los expondremos haciendo una lectura horizontal que dará cuenta de las visiones de los tres actores en función de las concordancias que se dan entre la investigación, la enseñanza de la didáctica, el desarrollo del pensamiento histórico y la formación inicial.

4.1. Visión desde la investigación: ¿Qué aporta la investigación en didáctica al desarrollo del Pensamiento Histórico en el aula y cómo?

La investigación aporta al desarrollo del pensamiento histórico pero para ello debe cumplir con dos condiciones: centrarse en la práctica de la enseñanza y situarse en contextos reales. El cómo está definido por los problemas que se evidencian en relación al pensamiento histórico. En el esquema que presentamos a continuación se expone el aporte de la investigación en didáctica al pensamiento histórico.

Figura I

Aporte de la investigación en Didáctica al Pensamiento Histórico



El aporte de la investigación en didáctica al desarrollo del pensamiento histórico, consiste en evidenciar múltiples dificultades que emergen en el contexto escolar a consecuencia de la práctica de la enseñanza. El investigador señala cinco puntos que dan cuenta de las dificultades que se relacionan con el desarrollo del pensamiento histórico y reflexiona al respecto.

En cuanto al conocimiento sobre los problemas que tiene el desarrollo del pensamiento histórico en estudiantes y docentes, el investigador señala que la investigación:

(...) pone de relieve las dificultades que se encuentran los y las docentes para programar actividades que permitan al alumnado pensar históricamente. La razón es muy sencilla: la gran cantidad de contenidos de los programas obliga a tener que impartir un conocimiento superficial. El tiempo que se dedica a los temas no es suficiente para que el alumnado realice unas actividades que le supongan retos cognitivos y que le hagan ser protagonista de su aprendizaje y, en consecuencia, pensar. Esta situación entra en contradicción con algunas afirmaciones de los currículos destinadas, precisamente, a señalar la importancia del desarrollo del pensamiento histórico (Joan).

La investigación en didáctica también permite evidenciar las dificultades concretas que tienen los docentes para definir con precisión lo que es el pensamiento histórico, las razones se relacionan con:

(...) los pocos referentes que tienen a su alcance para programar ya que, por regla general, los manuales no dedican demasiada atención a actividades innovadoras y centradas en el protagonismo del alumnado. En este sentido, conviene recordar que el desarrollo del pensamiento histórico se basa en categorías como, por ejemplo, las propuestas por Seixas (por ejemplo, 2008) o por Santisteban, González y Pagès (2010) pero también en habilidades cognitivas como las propuestas hace ya tiempo por Orlandi (1975) para desarrollar, y evaluar, en el campo de los estudios sociales

las taxonomías de Bloom o las más recientes de Mervel y Tutiaux-Guillon (2013), por ejemplo (Joan).

Otra dificultad relacionada con el desarrollo del pensamiento histórico son los obstáculos que tienen los estudiantes para pensar históricamente. Estos se deben a múltiples causas:

(...) sea a causa de la inconcreción de las consignas que recibe de sus docentes o de los libros de texto en que se basan, de las dificultades del problema sobre el que ha de pensar o, simplemente, del desinterés de algunos y algunas estudiantes ante un saber y una actividad del que no comprenden la utilidad de su aprendizaje (Joan).

La investigación también pone en evidencia la falta de preparación de los futuros docentes para crear situaciones que fomenten el pensamiento. En la formación infantil y primaria se señala que el problema se vincula con:

(...) el hecho de una formación profesional generalista en la que se prima su formación en matemáticas y lenguaje, hace que su formación en ciencias sociales y en historia o en sus didácticas, ocupe poco espacio en el currículum de su formación y, como consecuencia, se destina la formación a aspectos más relacionados con los contenidos o la metodología (Joan).

En cuanto a los docentes de secundaria los problemas también tienen relación con la formación inicial, pero con un matiz diferente al de los futuros docentes de infantil y primaria. El problema radica en que:

(...) se supone que ya han desarrollado su pensamiento histórico en su formación disciplinar y tampoco se dedica el tiempo suficiente a prepararles profesionalmente para saber qué deben hacer, y cómo, a fin de que su futuro alumnado desarrolle su pensamiento histórico (Joan).

Las dificultades del profesorado para generar instancias que permitan el desarrollo del pensamiento histórico, se traduce en: "un resultado evidente: si no se enseña al alumnado a pensar históricamente, no desarrollan su pensamiento y se limitan a reproducir de manera memorística el contenido que estudian y poca cosa más" (Joan).

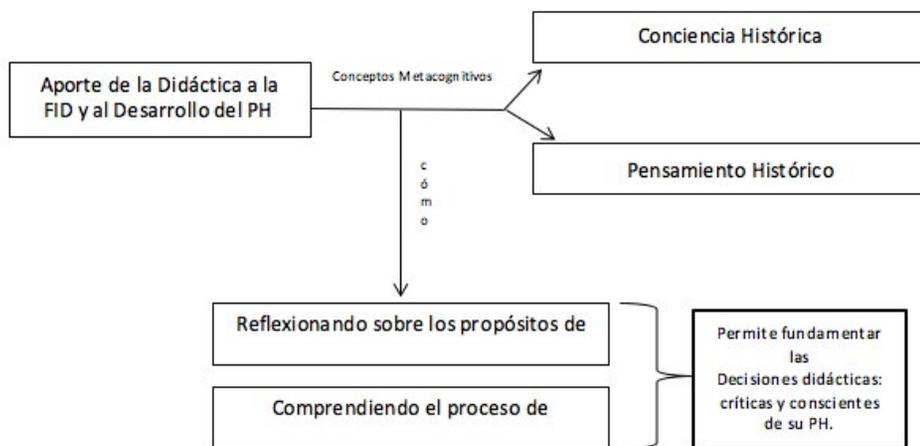
4.2. Visión desde la enseñanza universitaria ¿Cuál es la concepción y la propuesta de la Didáctica de la historia para el desarrollo del Pensamiento Histórico en estudiantes de formación inicial y en qué criterios les forma para que aprendan a enseñarla?

La didáctica es fundamental para contribuir al desarrollo del pensamiento histórico en la formación inicial. El esquema presentado en la Figura número II, explica cómo aporta la didáctica al desarrollo del pensamiento histórico en la formación inicial.

726

Figura II

Enseñanza de la didáctica y desarrollo del Pensamiento Histórico en la Formación Inicial.



La docente de didáctica nos reporta la importancia de la disciplina en relación con el desarrollo del pensamiento histórico "la didáctica tiene un aporte fundamental en el desarrollo de procesos metacognitivos y de conciencia, respecto a lo que significa pensar históricamente" (Lucía)

Para responder al cómo se enseña el desarrollo del pensamiento histórico y bajo qué criterios, la docente señala dos aspectos: reflexionar sobre los propósitos de la enseñanza de la historia y comprender el proceso de construcción del conocimiento histórico.

Respecto a la reflexión sobre los propósitos de la historia, la docente explica su importancia señalando que:

Un ejercicio fundamental en un curso de didáctica, es preguntarse por los propósitos de la enseñanza de la historia y con ello, de los propósitos de dicho campo disciplinar. La definición de propósitos es un proceso reflexivo, que considera visualizar las experiencias de vida que han contribuido a desarrollar dichas definiciones. Esas experiencias de vida son diversas y comprenden entre otras, la vida familiar, la participación política y social, la formación universitaria y de manera muy importante, la formación durante la vida escolar, y los modos como cada futura profesora o profesor aprendieron Historia en la Escuela, y con ello las finalidades de su enseñanza (Lucía).

Para desarrollar el pensamiento histórico también es preciso relacionar la reflexión sobre los propósitos de la historia con la comprensión de la construcción del proceso de conocimiento histórico. La docente señala que:

La definición de los propósitos de la enseñanza requiere, además, un sólido ejercicio para comprender los procesos de construcción del conocimiento histórico, de sus métodos y objetos de estudio, de sus distintas perspectivas interpretativas y de cómo estas han cambiado a lo largo de su desarrollo como campo disciplinar (Lucía).

La reflexión sobre los propósitos de la historia en sintonía con la comprensión sobre cómo se construye el conocimiento histórico, permite al estudiantado en formación:

Avanzar sólidamente en un aspecto clave de la didáctica y del desarrollo del pensamiento histórico, que es fundamentar las decisiones didácticas que se toman cuando se seleccionan contenidos, cuando se definen modalidades de enseñanza y se organizan situaciones de aprendizaje.

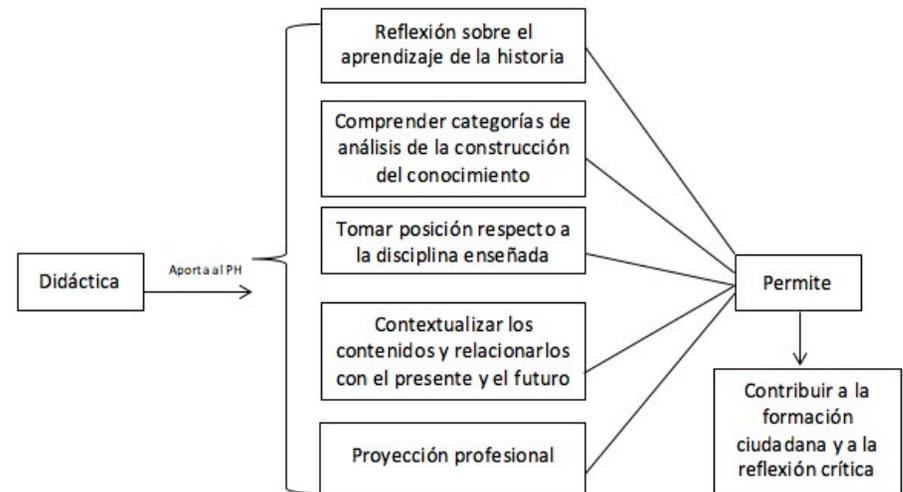
A través de estos conocimientos y de estos ejercicios reflexivos, la didáctica de la historia contribuye a que el futuro profesorado sea consciente de cómo ha construido sus representaciones sobre la Historia y su enseñanza, que se plantee críticamente respecto de dicho proceso, que se aproxime a sus definiciones teóricas sobre el campo disciplinar, y que tome decisiones didácticas fundamentadas y consistentes con su propio pensamiento histórico (Lucía).

4.3. Visión del profesorado en formación: ¿Qué te ha aportado la didáctica en el desarrollo del pensamiento histórico?

Las aportaciones de la didáctica al desarrollo del pensamiento histórico de los futuros docentes son diversas, contribuyendo a la formación ciudadana crítica. En el esquema que presentamos en la Figura número III identificamos estas aportaciones.

Figura III

Aportes de la Didáctica al desarrollo del Pensamiento Histórico en Formación Inicial



Los docentes en formación inicial valoran el aporte de la didáctica en el desarrollo del pensamiento histórico, explicitando que el pensamiento histórico está “en un desarrollo constante” (Magdalena) y que la identidad profesional “se ha ido construyendo de la mano de las aproximaciones a la didáctica, por ende, resulta

un elemento sustancial para comprender el profesor en el que espero convertirme en un futuro próximo” (Luis).

A través de los discursos del profesorado en formación es posible identificar cinco aspectos que permiten explicar el aporte de la didáctica al desarrollo del pensamiento histórico. El primero de ellos es que la didáctica ha contribuido a reflexionar sobre el aprendizaje de la historia, partiendo de un plano personal para proyectarse a un plano profesional:

La didáctica fue dilucidando y conflictuando mi construcción docente como un proceso dialéctico entre mi construcción personal y los procesos sociales que voy experimentando en el presente y que se enmarcan en la sociedad en la que me encuentro inserta (Magdalena).

La didáctica ha servido como instrumento para analizar los procesos de aprendizaje por medio de los cuales aprendí historia en el pasado, pudiendo definir las habilidades que había desarrollado en mi vida escolar y los primeros años de mi formación profesional. Este ejercicio resulta sumamente enriquecedor en cuanto me permite llevar a cabo procesos autónomos por medio de los cuales dar solución a aquellos puntos débiles respecto al desarrollo de ciertas habilidades del pensamiento histórico (Luis).

Un segundo aspecto que aporta la didáctica al desarrollo del pensamiento histórico hace alusión a la comprensión de categorías de análisis de la construcción del conocimiento histórico:

La didáctica ha servido para estructurar y configurar procesos óptimos de aprendizaje a través de modelos relacionados con los procesos cognitivos por los cuales se aprende. Ha servido para afianzar la idea de que el aprendizaje de la historia se desarrolla por medio de la apropiación de conceptos y categorías de análisis, más que por la memorización de contenidos hiper densificados como es el caso del currículum escolar chileno (Luis).

El tercer aspecto que identificamos en los discursos es tomar posición respecto a la enseñanza de la disciplina:

En este sentido, y dado el contexto social en que se encuentra no solo Chile sino Latinoamérica, creo que el proceso de construcción docente y el ejercicio pedagógico y didáctico sobre cómo abordar los contenidos curriculares resulta fundamental, pues hoy las necesidades personales y colectivas no son las mismas que hace dos meses y el ejercicio personal de repensarse como docente de historia y ciencias sociales es clave para aprender a interpretar el mundo o la sociedad. Es decir, lo que ha aportado la didáctica a la construcción del pensamiento histórico es el deber de estar consciente sobre nuestra posición respecto a la disciplina enseñada y sobre nuestra posición respecto al modo en cómo enseñamos la historia y las ciencias sociales (Magdalena).

El siguiente aspecto mencionado consiste en contextualizar los contenidos y relacionarlos con el presente y el futuro:

Asumir el tiempo como parte de los procesos, y el presente como campo de transformaciones y, por ende, ser capaces de contextualizar los contenidos y vincularlos con el presente de forma que sean parte de los procesos de transformación social y política que la sociedad necesita hoy en día, con el fin de conocernos y repensarnos desde ahí para saber a dónde vamos y de qué manera (Magdalena).

El profesorado en formación considera, como quinto elemento, que la didáctica contribuye al desarrollo del pensamiento histórico, porque aporta herramientas que les permiten proyectar el profesional que quieren ser:

Por medio de la didáctica, y entiendo que el fin de la labor pedagógica es formar el pensamiento histórico, he podido ir construyendo mi propia identidad como profesional definiendo el tipo de profesor que deseo ser, seleccionando los procesos,

medios y herramientas por medio de las cuales configurar espacios de aprendizaje para el desarrollo óptimo de las habilidades de pensamiento histórico en las y los estudiantes (Luis).

La didáctica no solo fue transformando mi forma de pensar y plantearme como docente sino que también en mi vida y quehacer diario. Creo que una docente que no practica en su vida diaria los cambios que enseña carecen de herramientas y perspectiva para hablar de futuro o transformación social (Magdalena).

4.4. Concordancias entre la investigación, la enseñanza de la didáctica, la formación inicial y el desarrollo del pensamiento histórico.

Una lectura horizontal de las preguntas que guían esta investigación a través de tres visiones -investigación, enseñanza de la didáctica y formación inicial- nos permite objetivar concordancias en función del desarrollo del pensamiento histórico. Las analizaremos a través de diferentes nomenclaturas, por ejemplo: investigación, enseñanza y formación inicial o investigación y enseñanza.

Concordancias: Investigación - Enseñanza - Formación Inicial:

Hay una valoración positiva de la didáctica y la contribución de la disciplina para pensar históricamente. La investigación se reconoce a sí misma como un aporte a la didáctica y al desarrollo del pensamiento histórico; la enseñanza concuerda considerando que la didáctica es una disciplina fundamental para promover el pensamiento porque permite desplegar conceptos metacognitivos; y la formación inicial nos señala que la didáctica ha contribuido de diversas formas al desarrollo del pensamiento histórico, permitiendo la conformación de la identidad profesional.

Concordancias: Investigación - Enseñanza:

La investigación señala que uno de los problemas asociados al desarrollo del pensamiento histórico son las dificultades

que tienen los docentes para definirlo, porque “poseen pocos referentes a su alcance” (Joan) haciendo alusión a los modelos y categorías de pensamiento histórico. La enseñanza de la didáctica se responsabiliza de esta dificultad señalando que uno de los propósitos de la asignatura consiste en comprender los procesos de construcción del conocimiento histórico, de lo cual es posible inferir que se ponen a disposición de los estudiantes los diferentes modelos y categorías existentes.

Concordancias: Enseñanza - Formación Inicial:

Todas las visiones coinciden en cómo la didáctica ha contribuido al desarrollo del pensamiento histórico, a través de la reflexión personal y profesional respecto a la enseñanza de la historia y a través de la comprensión del proceso de construcción del conocimiento histórico.

También concuerdan señalando que el desarrollo del pensamiento histórico les permite reflexionar críticamente en función de sus prácticas pedagógicas.

Concordancias Investigación – Formación Inicial:

La investigación señala que uno de los problemas para desarrollar el pensamiento histórico es “la gran cantidad de contenidos de los programas que obliga a tener que impartir un conocimiento superficial” (Joan). El profesorado en formación coincide con esta afirmación señalando que los “contenidos son hiper densificados” (Luis), lo que dificulta la transferencia del pensamiento histórico en sus centros de práctica.

La investigación señala que si los estudiantes aprenden y son capaces de desarrollar categorías de pensamiento histórico “pueden transferir aquello que ha aprendido a otros problemas o situaciones”, el profesorado de formación inicial coincide con esta afirmación y especifica que “La didáctica no solo fue transformando mi forma de pensar y plantearme como docente sino que también mi vida y quehacer diario” (Magdalena).

V. CONCLUSIONES

No podemos generalizar los resultados de esta investigación ni lo pretendemos. Es un estudio de caso y como tal lo entendemos. Pero si que podemos, y debemos, reivindicar la necesidad de contrastar diferentes miradas sobre un mismo objeto. En nuestro caso, la formación del pensamiento histórico. Creemos que la relación entre las miradas de la investigación, de la enseñanza de la didáctica de la historia y de los y las futuras docentes en formación ayudan a fortalecer y expandir los vínculos y a comprender más y mejor la práctica y la formación que mejor debería ajustarse a sus problemas. En este sentido consideramos importante incorporar, también, la mirada del y de la docente en activo y, en concreto, la de aquellas y aquellos docentes que acogen en sus aulas a los y las estudiantes de profesorado de historia.

La investigación también pone de relieve la importancia del desarrollo del pensamiento histórico tanto en los futuros docentes como en los y las estudiantes de enseñanza primaria y secundaria. El saber histórico necesita de hechos y de procesos pero lo fundamental no es memorizarlos sino saberlos analizar e interpretar y conocer sus consecuencias para el futuro.

En síntesis, y en palabras de Josep Fontana que compartimos, queremos una enseñanza y un aprendizaje de la historia que desarrolle el pensamiento histórico y que esté "orientada a reflexionar acerca de los problemas fundamentales de nuestro tiempo" y, en consecuencia, del futuro que estamos construyendo (Fontana, 2011: 30).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abellán, J. (2015). *La reflexió sobre les finalitats de l'ensenyament de la història. Un estudi de cas en la formació inicial del professorat dels sistemes educatius mexicans*. Programa de Doctorado en Didáctica de la historia, la geografía y la educación para la ciudadanía. Departament de Didàctica de la llengua, de la literatura i de les

ciències socials. Facultat de ciències de l'educació. Universitat Autònoma de Barcelona.

Andréu, J. (2002). *Las Técnicas de Análisis de Contenido: Una Revisión Actualizada*. Documentos de trabajo: serie de sociología. Fundación centro de estudios Andaluces. Pp-1-34. Recuperado de: <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>

Audigier, F. (2001) Investigaciones en Didáctica de la Historia, de la Geografía, de la Educación Cívica y la Formación de Docentes. En Arrondo, C y Bembo, S. (comp). *La formación docente en el profesorado de Historia*. Ediciones Homosapiens. Argentina. Pp. 113-137.

Bardin, L. (1996) Análisis de contenido. Akal.

Braudel, F. (2002) Historia y economía: el problema de la discontinuidad. En Braudel, F. (2002). *Las ambiciones de la Historia*. (pp. 119-126). Barcelona, España: Editorial Crítica.

Braudel, F. (2002a) Tres definiciones al acontecimiento social. En Braudel, F. (2002). *La Historia en busca del mundo*. (pp. 40-52). Barcelona, España: Editorial Crítica.

Bravo, L. (2002). *La formación inicial del profesorado de secundaria en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona*, un estudio de caso. Tesis Doctoral.

Barriga, E, Molina, J y Salazar, R. (2014) Una aproximación biométrica al estado de la cuestión. *En Revista Andamio*. Vol 1. N°1. Pp. 30-40.

Chávez, C. (2016). Didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación Inicial Docente. En COENIN (2016) Transformaciones de la Educación, una mirada desde la investigación. XXII encuentro de investigadores en educación. Universidad de Playa Ancha. Pp. 47-52.

Chávez, C y Pagès, J. (2017) Didáctica de la Historia y la enseñanza del Pensamiento Histórico en formación inicial en docentes de secundaria en Chile. En Martínez, R., García-Moris, R., y García, C (Ed) *Investigación en Didáctica de las ciencias sociales retos, preguntas y líneas de investigación*. Universidad de Córdoba. Pp. 73-82. Recuperado de: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-InvestigacionEnDidacticaDeLasCienciasSocialesRetos-699144%20(1).pdf

Dorio, I., Sabriego, M., y Massot, I. (2009) Características generales de la metodología cualitativa. En Bisquerra, R. (2009) (Coord). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid. Editorial la Muralla.

Duquette, C. (2011). *Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique. Elaboration d'un modèle d'interaction lors de l'apprentissage de l'histoire chez les élèves de cinquième secondaire des écoles francophones du Québec*. (Tesis doctoral). Université Laval, Québec. Canadá.

Finocchio, S. (2000) Enseñanza de las ciencias sociales y formación docente en los países del MERCOSUR. En Pagés, J, Estepa, J y Travé, G (Eds). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva. España. Págs. 103 – 113.

Fontana, J. 2011. ¿Para qué enseñar historia?. In Guerrero Barón, J; Weisner Gracia, L. (comp.). *¿Para qué enseñar historia?. (Ensayos para) Educar aprendiendo de la Historia de las Ciencias Sociales*. La Carrera Editores, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 23-34

García, T y Pagés, J. (1999) La formación en didáctica de las ciencias sociales del profesorado de secundaria: Del CAP al CCP. En Contextos Educativos. N°2. Págs. 53-69.

Gruzinski, S. (2018). *¿Para qué sirve la historia?*. Madrid. Alianza Editorial

Henríquez, R. (2011) Un balance provisional de la investigación en enseñanza y aprendizaje de la historia en Chile en los últimos 30 años. En Clío & Asociados. *La historia enseñada*. N°15. Pp. 9-26. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/270519869_Un_balance_provisional_de_la_investigacion_en_ensenanza_y_aprendizaje_de_la_historia_en_Chile_en_los_ultimos_30_anos.

Hernández Cervantes, L. (2013). *La enseñanza de las ciencias sociales en la formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil*. Programa de Doctorado en Didáctica de la historia, la geografía y la educación para la ciudadanía. Departament de Didàctica de la llengua, de la literatura i de les ciències socials. Facultat de ciències de l'educació. Universitat Autònoma de Barcelona.

Latorre, A. (2005) *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona. Editorial Graó.

López, R. (2011). Pensar históricamente en España en tiempos de globalización: la investigación e innovación en la enseñanza de la historia. En López, R., Velasco, L., Santidrián, V., y Armas, X (Ed) *Pensar históricamente en tiempos de globalización*. Universidad de Santiago de Compostela.

Maestro, P. (2001) Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado. En Arrondo y Bembo (comp). *La formación docente en el profesorado de Historia*. Ediciones Homosapiens. Argentina. Pp. 71-111.

Mével, Y.; Tutiaux-Guillon, N. 2013. *Didactique et enseignement de l'histoire-géographie au collège et au lycée*. Paris : Publibook

Orlandi, L. R. 1975. Evaluación del aprendizaje en estudios sociales de la escuela secundaria. En B.S. BLOOM, J.T. HASTINGS, G.F. MADAUS. Evaluación del aprendizaje. Buenos Aires. Troquel, vol. 2, 243-315

Pagés, J. (1996). "Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las Ciencias Sociales; ¿cuáles son?, ¿Cómo aprovecharlas? En *Investigación en la Escuela*. N° 28, pp. 103-114.

Pagès, J. (1998). La didáctica de la historia y de las ciencias sociales y la formación del profesorado. In AA.VV: Profesor Nazario González. *Una Historia abierta*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona/ Universitat Autònoma de Barcelona. Pp. 607-618.

Pagés, J. (2000). La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado, *Iber* n° 24, abril 2000, 33-44

Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales. *Pensamiento Educativo*, vol. 30, 255-269

Pagès, J. (2011). Las reflexiones entre investigación y práctica docente en la enseñanza de la historia. En López, R., Velasco, L., Santidrián, V., y Armas, X (Ed) *Pensar históricamente en tiempos de globalización*. Universidad de Santiago de Compostela.

Pagès, J.; Valencia, L.; Villalón, G. (2012). Aprender a enseñar historia. Las representaciones sociales de la enseñanza de la historia del alumnado de dos universidades chilenas. *Reseñas de la Enseñanza de la historia* n° 10. APEHUN 59-92

Pagès, J.; Valencia, L.; Villalón, G. (2014). Aportaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona a la construcción de una didáctica de la historia en Chile. *Andamio. Revista de Didáctica de la Historia* n° 1, 102-110, publicación gestionada por el Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile).

Pagès, J y Santisteban, A (2018) La enseñanza de la Historia. En *Historia y Memoria*. N°17. Julio-Diciembre. Colombia. Pp. 11-16.

Plá, S. (2012). La Enseñanza de la historia como objeto de investigación. En *Revista Secuencia*. N° 84. Septiembre-diciembre. Pp. 161-183.

Santisteban, A (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. En *Memoria Académica*, N° 14. Universidad de la Plata. Argentina.

Santisteban, González y Pagés. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En Ávila, R. Rivero, P y Domínguez, P. (coords.) *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Fernando el Católico –Diputación de Zaragoza/ AUPDCS.

Seixas, P. 2008. "Scaling Up" the Benchmarks of Historical Thinking. A Report on the Vancouver Meetings. University of British Columbia. Center for the Study of Historical Consciousness. Recuperado de: <http://historicalthinking.ca/sites/default/files/files/docs/Scaling%20Up%20Meeting%20Report.pdf>

Seixas, P., & Morton, T., (2012). *The big six: Historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.

Soria, G.M. (2014). *El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de casos a partir de narraciones históricas*. Programa de Doctorado en Didáctica de la historia, la geografía y la educación para la ciudadanía. Departament de Didáctica de la lengua, de la literatura i de les ciències socials. Facultat de ciències de l'educació. Universidad Autónoma de Barcelona.

SEGUNDA PARTE
HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

LA "CULTURA ESCOLAR" DE LA ESCUELA NORMAL VERACRUZANA VISTA DESDE LAS DISERTACIONES DE SUS EGRESADOS, 1890-1911

Autor: Ana María del Socorro García García Universidad Veracruzana

RESUMEN

En los albores del decenio de 1890 egresó la primera generación de profesores formada en la actual Escuela Normal Veracruzana, versados en las innovadoras propuestas pedagógicas de la enseñanza objetiva promovidas en el país por Enrique Laubscher y Enrique Rébsamen a la vez que conocedores de las aportaciones de maestros mexicanos como Ignacio Ramírez y Carlos A. Carrillo. Durante el periodo 1890-1911, la Escuela Normal Veracruzana fungió como una cantera de donde emergió un contingente de maestros que, instruidos con conocimientos de cultura general, y capacitados con habilidades para formar un grupo escolar, se hicieron cargo desde una pequeña escuela en una localidad aislada hasta de las direcciones generales de educación de diferentes estados de la República mexicana, sin dejar de lado los mandos medios en la Secretaría de Instrucción Pública.

A lo largo de este texto se realiza un acercamiento a la renovación pedagógica desarrollada en la Normal de Veracruz, a partir de sus modernos métodos de enseñanza, novedosas teorías educativas y ciertas técnicas de organización escolar. Esta aproximación a los saberes transmitidos a los profesores normalistas se realizó a través de documentación

de primera mano, la cual consiste en las listas de egresados y los textos de las disertaciones profesionales que estos maestros redactaron durante su proceso de titulación. Cabe subrayar que este estudio se apoyó en la herramienta teórico-metodológica de la cultura escolar.

Palabras clave: Disertaciones profesionales, Normal Veracruzana, Renovación pedagógica, Cultura escolar.

INTRODUCCIÓN

A partir de las dos últimas décadas del siglo XIX, inició en América Latina la profesionalización del oficio del magisterio, como resultado de este proceso se hizo cada vez más necesaria la obtención de un título profesional para estar frente a un grupo, para encargarse de la dirección de una primaria o para acceder a los puestos de mandos medios en la burocracia de la educación (Arnaut, 1996, p. 16).

La necesidad de un título se acentuó conforme avanzó el tiempo debido al afán por sustituir a los preceptores improvisados y superar las deficiencias de los alumnos. Uno de los requisitos para titularse como profesores normalistas fue la redacción y defensa de una disertación en la que se desarrollaron los temas revisados durante su formación como maestros, además de contar con rigor académico acorde con el grado a que se aspiraba a obtener ya fuera profesor de primaria elemental o superior.

En la opinión de Julio Izaquita, las disertaciones son “pequeños escritos pedagógicos” o “pequeñas composiciones didácticas” (2017, p. 7). En tanto que para este primer momento de la investigación, las disertaciones son consideradas como las memorias de la apropiación y del debate del discurso pedagógico que renovó la forma de enseñar en México durante las dos últimas décadas del siglo XIX. Al profundizar la revisión de estos textos académicos se percibe que son reflejo del imaginario social y del ambiente cultural que influyó en quienes los redactaron.

Dada la naturaleza de las fuentes aquí revisadas, esta investigación se inserta en la historia cultural que de acuerdo con Peter Burke (2011) promueve un acercamiento a los sistemas de creencias que dan orden y justifican la acción social. Dentro de esta corriente historiográfica se recurre al concepto “cultura escolar”, acuñado por Dominique Julia (1995) como una herramienta teórico-metodológica para estudiar y analizar las ideas que subyacen en las normas, las conductas y los saberes desarrollados en una institución educativa.

Hasta ahora en América Latina se tienen pocas noticias de pesquisas que consideren a las disertaciones de los normalistas como una fuente para la educación y menos aún que las analicen desde el prisma de la “cultura escolar”. Carmen Ramos (2016) buscó en ellas los rastros de las normas morales y una ética laboral que se impusieron a las normalistas poblanas entre 1894 y 1906 para construir la identidad profesional de las maestras. Por su parte, Julio Izaquita (2017) recupera una serie de disertaciones que le permiten reconstruir los conocimientos pedagógicos, reglas de urbanidad, ideales tradicionales de la división de género recibidos y apropiados por los normalistas del departamento colombiano de Cundinamarca en el último tercio del siglo XIX. De ahí el interés por realizar una aproximación a las disertaciones desde las dioptrías de la “cultura escolar”.

El Contexto

Desde que México surgió como nación independiente, sus gobernantes consideraron a la educación como un factor primordial que contribuiría al desarrollo y el progreso del nuevo país a través de la formación de ciudadanos útiles y civilizados. Los grupos locales de poder reprodujeron este discurso de la necesidad de formar hombres instruidos y útiles, sin embargo, esta aspiración se quedaba en letra muerta porque en realidad el impulso formal a la educación era exiguo (Staples, 1984).

La falta de apoyo económico a la instrucción del pueblo tuvo múltiples causas entre las que desatacaron la debilidad del sistema

fiscal tanto de los estados como de los ayuntamientos, la constante escasez de fondos en las arcas gubernamentales; para comprender tal precariedad es oportuno tener presente el contexto de continuas invasiones, guerras civiles y asonadas. En un escenario como el reseñado, la situación de la Instrucción Pública no podía ser halagüeña como se observa en las estadísticas gubernamentales. Según José Velasco (1988) en el año 1886 la cobertura escolar no superaba el 5% de la población en edad de asistir a la escuela en Veracruz. Además, Silvia Méndez (2011) señala que en la década de 1880 el número de establecimientos educativos se concentraba casi en un 40% en los cantones de Orizaba, Xalapa, Córdoba, Veracruz y Coatepec, localizados en la zona centro del estado.

La escasez de recursos pecuniarios en las arcas municipales también estuvo reflejada en las cifras escolares del estado de Veracruz porque en los cantones más favorecidos económicamente hubo mayor número de escuelas o donde se contó con mayor población estudiantil, fue el caso de Orizaba donde en 1873 el municipio sostuvo 42 escuelas de primeras letras que albergaban 1,381 estudiantes entre niñas y niños, en el mismo año el ayuntamiento del puerto de Veracruz financió 14 planteles en los que se atendieron 1,489 educandos entre niñas y niños. En contraste, estuvieron los ayuntamientos de Los Tuxtlas y Zongolica, en 1873 el primero contabilizó 420 estudiantes distribuidos en siete escuelas mientras que el segundo solamente tuvo 224 alumnos en 12 planteles (Méndez, 2011, p. 312).

Como consecuencia del desarrollo de la economía y la modernización de los sistemas de producción, en el estado de Veracruz se crearon nuevas fuentes de empleo que demandaron mano de obra capacitada, es decir, que supiera leer, escribir, contar y seguir indicaciones para el manejo de alguna herramienta, llevar un registro y en algún momento atender a un posible cliente. Simultáneamente, otra de las motivaciones de los grupos de poder económico y político para fomentar la instrucción pública fueron los prejuicios hacia las clases menos favorecidas, las cuales en el discurso de la modernización social eran relacionadas con

la delincuencia debido a su pobreza y falta de instrucción. Luego entonces, se buscó que la gente del pueblo a través de la escuela recibiera instrucción para desenvolverse en la vida cotidiana y capacitación para insertarse en el mundo laboral y no cayera en el bandolerismo o la prostitución (Koth, 2009, p. 29).

Fuentes para la historia: Las disertaciones

En 1890 la Escuela Normal Veracruzana Xalapa tituló a su primera generación de profesores de primaria elemental la cual estaba integrada por 20 de los 25 estudiantes que ingresaron a sus aulas en 1887, para el año 1892 los profesionales de la educación primaria elemental titulados en esta institución sumaron 54, mientras que los certificados como profesores de primaria superior apenas sumaban seis en 1893, posteriormente las cifras aumentaron de tal forma que para 1911 los profesores de educación elemental titulados sumaron 297 y los de primaria superior fueron 124 (Rébsamen, 1893, pp. 200-202; Pérez, 1911, p. 14).

Al contrastar la cantidad de estudiantes egresados con el número de titulados se encuentra que hay ligeras diferencias entre unas y otros, por ejemplo, de las primeras tres generaciones se contabilizaron 66 egresados, pero se titularon 54. La diferencia entre la cantidad de egresados y la de titulados, en parte, se explica por la exigencia a la que eran sometidos los estudiantes durante los procesos de titulación.

El procedimiento para obtener el título de profesor de primaria elemental consistía, en primer lugar, en que el profesor en ciernes eligiera al azar un tema y lo desarrollara durante dos horas sin apoyarse en material de consulta alguno, posteriormente debía defender su texto ante un grupo de sinodales. El segundo momento consistía en un examen oral que considerara las asignaturas cursadas durante sus años de estudiantes. En tercer lugar, desarrollaban pruebas prácticas de caligrafía, dibujo, canto y gimnasia. Para el cuarto momento debían impartir una lección a los alumnos del primer o segundo año de la escuela anexa.

En el caso de los profesores de primaria superior, el egresado elegía el tema y se le otorgaban dos días para elaborar su ensayo y defenderlo ante un sínodo que estuvo presidido ya por Enrique Rébsamen o ya por Manuel R. Gutiérrez quienes eran acompañados por Emilio Fuentes y Betancourt, Hugo Toff y Eduardo Vázquez Trigós. Después se procedía al examen oral de asignaturas, luego venían las evaluaciones de canto y gimnasia. El cuarto momento implicaba el desarrollo de una clase – previamente preparada – para impartir en algún grupo del tercer año de la escuela anexa (Rébsamen, 1893, p. 204).

De las 421 disertaciones contabilizadas, solamente se encontraron los textos de 329, resguardados en el Fondo Estudiantes del Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (AHBENV). De las 329, al grupo de primaria elemental pertenecen 245 y al de primaria superior 84. Del conjunto de 421 profesores titulados en la Normal de Xalapa entre 1890 y 1911, un nutrido grupo destacó al hacerse cargo de ciertas Normales en otros estados y dirigir las escuelas anexas de esas Normales, además de propagar las novedades pedagógicas del momento en las escuelas municipales de distintos pueblos y diversas ciudades del país. En el caso de Veracruz, se sabe que los normalistas sustituyeron en las direcciones de las escuelas cantonales a los maestros actualizados en la Academia de Orizaba.

La cultura escrita

Al seguir la brecha abierta por Roger Chartier (1995) para analizar la escritura como un conjunto de diálogos e intervenciones que implican apropiación de saberes y revoluciones culturales, algunas investigadoras encontraron que la escritura, por un lado, es una habilidad básica del conocimiento humano que se desarrolló debido a la necesidad de hacer registros, llevar controles y dejar testimonios, por otro lado, es una herramienta intelectual que requiere de razonamiento y síntesis para la expresión de aspiraciones y discusión de ideas (Rodríguez, 2010, p. 307), tal como lo hicieron las escritoras y los hombres de letras en las

revistas literarias del siglo XIX, a través de las cuales externaron su opinión, sus pensamientos e incluso exigencias, algunas veces de forma velada y otras de manera abierta (Infante, 2008, pp. 72-76).

María de los Ángeles Rodríguez (2010) propone que el análisis de lo escrito implica un acercamiento a los sistemas de vida y enseñanza, a los usos y prácticas sociales; con base en esta sugerente propuesta cabría preguntarse: ¿quiénes fueron los profesores normalistas titulados en Xalapa durante el Porfiriato?, ¿cuáles fueron las tendencias de enseñanza con que fueron instruidos antes de su ingreso a la Normal y durante su estancia en dicha institución? y ¿cuál era el papel designado a los profesores en la sociedad?

De acuerdo con las estadísticas formadas con base en la información obtenida en la serie Celebraciones, Certificados y Títulos de la sección Gobierno custodiada por el AHBENV, de los 297 profesores de primaria elemental titulados en la Normal de Xalapa, 95 fueron mujeres y 202 eran varones, en tanto que de los 124 profesores de primaria superior, 44 eran mujeres y 80 fueron varones. Las edades de las profesoras en general oscilaron entre los 18 y los 35 años, mientras que las edades de los profesores estuvieron entre los 18 y los 41 años.

Así como diversas eran sus edades, distintas fueron las extracciones sociales de estos profesores, por ejemplo, se encontraron representantes de las clases más favorecidas como la hija del jefe político del cantón de Tantoyuca, Clemencia Ostos, así como personas de los estratos socioeconómicos bajos como María Ester Rodríguez y Gildardo F. Avilés, quienes al titularse como profesores de primaria elemental tuvieron que trabajar como maestros y posteriormente regresar a su *alma mater* para obtener el título de profesores de primaria superior (García y Morales, 2018; Herrera y García, 2017; Galván, 2014).

Si en edades y extracciones socioeconómicas los normalistas fueron diferentes, seguramente que su instrucción previa fue diversa, quizás algunos aprendieron a leer y escribir a través de la

enseñanza mutua y otros por medio del sistema simultáneo. Tal vez los de mayor edad o los de menores recursos económicos fueron quienes dedicaron años de paciencia para comenzar a leer con las cartillas, primero deletrearon el abecedario, luego memorizaron las sílabas y después las palabras, lo que los habilitó para recitar lecturas de los catones. En cuanto a la escritura, se limitaban a imitar las letras que como ejemplo les enseñaba el preceptor, una vez superadas las repeticiones dedicaron largos meses a ensayar en papel pautado desde palotes hasta letras menudas de una octava (Bermúdez, 1985).

Quizás los más jóvenes o los más favorecidos económicamente tuvieron acceso a los métodos racionales y fonéticos propuestos por los maestros José Manuel Guillé y Antonio P. Castilla, de este último se tienen noticias que su periódico *La voz de la instrucción* circuló ampliamente en el estado de Veracruz. Las técnicas del profesor Castilla para enseñar a leer y escribir se valieron de materiales didácticos coloridos y de atractivos diseños. Por ejemplo, para la lectura, proponía un abecedario integrado por 30 caracteres; para la escritura recurrió a la letra anglo mexicana, fácil de realizar y legible; la metodología consistía en un curso dosificado en cinco secciones y en cada una de ellas se utilizaban cuatro cuadernos los cuales incluían 24 ejercicios para ser resueltos durante un mes (Bermúdez, 2010).

Durante su estancia en la Escuela Normal, los estudiantes seguramente se apegaron al método Rébsamen que retomaba los elementos racionales y fonéticos y a la vez proponía la enseñanza simultánea de la lectura y la escritura. Al egresar los nuevos profesores tenían la consigna de vigilar que sus alumnos supieran diferenciar las letras manuscritas de las impresas, distinguieran las mayúsculas de las minúsculas, tuvieran destreza para escribir palabras y frases cortas e incluso cartas. Tales habilidades se esperaban que los estudiantes las desarrollaran a través de ejercicios como el dictado, la copia de lecciones e incluso la elaboración de composiciones, las cuales iban desde descripciones de objetos, animales y plantas hasta la redacción epistolar (González, 2010).

De temáticas y saberes

Lucrecia Infante (2008) advierte que la escritura implica un proceso de apropiación de saberes por medio de la lectura de texto que con frecuencia están en un idioma distinto al del lector o lectora, lo que les demanda el aprendizaje de otras lenguas. Al tener presente que la escritura exige el acceso a saberes, cabe cuestionarse en torno a los conocimientos que los normalistas se apropiaron durante su formación. Del universo de 329 disertaciones que se han encontrado, se ha elaborado una tipología de ocho temáticas que a continuación se enlistan: Métodos de enseñanza, Profesionalización del maestro, Historia de la educación, Organización escolar, Disciplina escolar, Formación cívica, Higiene y Gimnasia, así como Educación de la mujer.

La renovación pedagógica iniciada en Xalapa buscaba dejar atrás la repetición y la memorización sin sentido, la fatiga, el cansancio y el miedo en los alumnos para sustituirlo por un aprendizaje racional, intuitivo y objetivo que procurara el goce y la satisfacción para alcanzar el desarrollo armónico de las facultades físicas, intelectuales, morales y estéticas de los alumnos. Para obtener los objetivos planteados se proponía la práctica de acciones graduales y metódicas que implicaran la ejercitación de los sentidos, la imaginación y la disciplina (Martínez, 2002).

Al analizar las disertaciones se encontraron títulos que remiten a la enseñanza objetiva, también conocida como método intuitivo propuesto por Pestalozzi y promovido en la pedagogía de Fröebel, que a su vez se nutrió del principio de Comenio contenido en su *Didáctica Magna*, además del empirismo educativo de John Locke bosquejado en su ensayo relacionado con el entendimiento humano. Esta propuesta de lo intuitivo, lo objetivo y lo empírico era complementada por la aspiración del desarrollo armónico delineado por Herbert Spencer en su tratado relativo a la *Educación intelectual, moral y física*.

En el caso mexicano, las dos revoluciones que transformaron la enseñanza consistieron, por un lado, en el tránsito del deletreo y las planas a una lectura fonética y racional, así como a un método de escritura sencilla. Por otro lado, en llevar a los estudiantes a los paseos escolares para alejarlos del monótono encierro de las aulas, las cuales a pesar de los esfuerzos en la mayoría de las ocasiones tenían poca ventilación e iluminación natural, de esa forma se les hacía reconocer el entorno de su escuela, el espacio geográfico de su barrio e incluso su localidad.

La profesionalización de la docencia implicó que los normalistas recibieran cursos de pedagogía, psicología de la pedagogía y antropología pedagógica. La finalidad de estas asignaturas era que los maestros en formación comprendieran a la pedagogía como la proponía Manuel Flores (1887), “hacer que alguien pudiera comprender una cosa y adquiriera el conocimiento y la actitud para utilizarla en la práctica” (pp. 5-6), y que posteriormente Luis Ruiz (1904) la definiría como “el arte científico de enseñar” (p. 9).

Al profesor normalista además de métodos de enseñanza y teorías educativas también se le impartieron lecciones de historia de la educación, por ello conocían de la labor educativa de personajes históricos como el filósofo griego Aristóteles, el reformista religioso Martín Lutero, además de la Compañía de Jesús, del didacta Ignacio Ramírez y desde luego de la trascendencia de las etapas históricas como el Renacimiento y la Revolución francesa.

La clasificación esbozada al inicio de este sub apartado permite observar que en la Normal Veracruzana la formación de los profesores se concentró en dos aspectos centrales: los métodos de enseñanza para la profesionalización del docente y la organización escolar que permitiera administrar la escuela para tratar de mantener la disciplina. El primer punto ha sido revisado en los párrafos anteriores, ahora toca el turno al segundo aspecto referido. Para organizar su aula y la escuela, el profesor debía observar la conducta y el aprovechamiento de sus estudiantes e incluso llevar un registro de ello en los libros de matrícula, asistencia, tareas,

calificaciones, sin olvidar un libro de experiencias pedagógicas también conocido como diario del maestro porque en él se anotaban las estrategias eficaces para enseñar ciertos temas y las experiencias exitosas en la modificación de ciertas conductas en algunos alumnos (Perdomo, 1890; Márquez, 1891; Guzmán, 1895).

Con relación a la importancia y la utilidad del diario del maestro, Oresta López (2016) reconstruyó el proceso mediante el cual la profesora Elodia Romo elaboró sus *Apuntamientos de pedagogía y metodología* utilizado en la Academia de Niñas de Morelia a partir de 1903 y que escribió con apoyo de su libro de experiencias pedagógicas. En cuanto a los normalistas titulados en Xalapa, se sabe que Manuela Contreras y Gildardo F. Avilés re-escribieron y sintetizaron en diversas ocasiones los apuntes de sus diarios hasta obtener manuales que utilizaron como textos en algunas asignaturas. *Guía metodológica para la enseñanza de la costura en las escuelas primarias* fue creada por Manuela Contreras en 1906 en tanto que Gildardo F. Avilés redactó libros relativos a la aritmética y la geografía (García y Ochoa, 2018; Galván, 2014).

Por lo que respecta a la disciplina, los promotores del normalismo tuvieron claro que como medida preventiva los profesores necesitaban hacerse comprender, es decir, apelar a la inteligencia de sus alumnos y convencerlos que al seguir las indicaciones aprendían a gobernarse por sí mismos. Es necesario puntualizar que la idea de la comprensión infantil de las normas de conducta por medio de la explicación y el conocimiento fue retomada de los educadores suizos Pestalozzi y Rousseau, quienes propusieron estimular a los niños en el cumplimiento de sus deberes, de las acciones y sus consecuencias (Domínguez, 1894).

Debido a que el desorden era considerado como una situación que implicaba la pérdida de tiempo, si el maestro no podía imponer la disciplina con medidas preventivas se le aconsejaba aplicar medidas disciplinarias conocidas como premios y castigos. Con los premios y castigos se buscaba formar la figura del maestro como alguien firme con autoridad (Gavidia, 1910). En la distribución

de los premios y la asignación de los castigos, los normalistas se basaron en las prescripciones que Alexander Bain hizo en su obra *Education as a Science*, para cuidar que los niños premiados no cayeran en la vanidad ni el egoísmo y que tampoco se hicieran renuentes ante los castigos (Fritsche, 1890).

En el ideario de la Ilustración y posteriormente del Liberalismo, la instrucción era considerada un recurso indispensable para modelar ciudadanos e impulsar las mejoras materiales de las naciones al transformar las costumbres de sus pobladores. En las diversas etapas históricas de distintos países, la función asignada a los maestros fue la de transmitir a las nuevas generaciones el credo y los valores de las tendencias políticas y las corrientes de pensamiento con que comulgan los grupos en el poder. En el México porfiriano esto se remitía a las propuestas del Liberalismo y los supuestos del Positivismo que buscaban la homogeneización cultural y la unificación ideológica. Los normalistas en Xalapa interiorizaron la función social del maestro y la sintetizaron en la siguiente frase "escultores de hombres y formadores de espíritu" (Novoa, 1895, f. 5).

El ideal del hombre que había que formar en el Porfiriato era uno de espíritu civilizado que dejara atrás las antiguas prácticas y fuera esforzado en el trabajo, obediente de las autoridades además de amante del orden con un carácter templado, interesado en la ciencia, pero especialmente preparado para desenvolverse en los diferentes ámbitos de la vida y enfrentar sus adversidades.

Los gestores de la modernidad en México a finales del siglo XIX – médicos, abogados y profesores – asociaban la suciedad y las enfermedades con el atraso social por lo que en las comisiones del Congreso Higiénico Pedagógico de 1882 resolvieron aconsejar a la sociedad – desde sus diversos campos de acción – a tomar medidas de higiene como el aseo corporal frecuente, el constante lavado de manos, así como evitar respirar olores putrefactos. Además, reforzaron el cuidado de la salud con el desarrollo corporal mediante la propuesta de ejercicios corporales que consistían en

movimientos suaves, lentos y coordinados prescritos para mejorar la irrigación sanguínea y corregir defectos del cuerpo; que se agrupaban en una disciplina denominada gimnasia (Chávez, s/f).

En Veracruz, como en el resto del país, resultaba necesario que los profesores tuvieran conocimientos de cuidados higiénicos y de ejercicios gimnásticos destinados a mantener la salud de la población porque a mediados del siglo XIX el cólera había asolado los poblados veracruzanos ya dos veces y en la década de 1880 las principales ciudades del estado habían sufrido al menos una vez los embates de la viruela, la varicela, la fiebre amarilla, el sarampión, la tifoidea, sin embargo, la microbiología apenas comenzaba a descubrir las causas de estas (Méndez, 2011).

Las disertaciones que versan con relación a la educación de la mujer permiten un acercamiento al ideal tradicional femenino que los estratos burgueses construyeron con ciertos cánones que retomaron de los estamentos cortesanos. Al revisar los textos que los varones redactaron para disertar en torno a la educación de la mujer se observan rasgos del ideal femenino tradicional y cuyos planteamientos reforzaron con los consejos vertidos por Fenelón (Gil, 1895; Avilés, 1901). En contraste, las normalistas, al cuestionar el papel pasivo y el encierro doméstico que la sociedad les asignó a las mujeres, dejaron ver las tensiones dentro de una sociedad patriarcal a la cual le reclaman su derecho a una instrucción que las capacitara para una inserción laboral más allá del gobierno de su hogar (Martínez, 1898; Batiza, 1901).

Comentarios finales

A lo largo de este trabajo se describe brevemente el contexto socioeconómico y político en el que surgió la actual Benemérita Escuela Normal Veracruzana, así como las circunstancias que hicieron posible la formación de maestros profesionales que suplieran la improvisación y la precariedad de sus antecesores. Una vez de pie la institución formadora de profesores y egresada su primera generación se focalizó la atención en el proceso de titulación de estos maestros.

Al revisar las disertaciones de los normalistas titulados en Xalapa se analiza la "cultura escolar" en esta insigne institución a través del testimonio de primera mano de sus actores centrales. En estos textos se buscaron los conocimientos que los estudiantes se apropiaron y reelaboraron de acuerdo con sus circunstancias, además de las prácticas de enseñanza que les inculcaron, así como la normatividad con que se reguló la escritura de los mismos.

Después de este breve análisis es posible afirmar que la "cultura escolar" de la Escuela Normal Veracruzana vista desde las disertaciones fue de rigurosa disciplina y dedicación, aprendizaje de conocimientos enciclopédicos transmitidos hasta cierto punto de una forma racional, pero también en la que hubo límites a las acciones y las opiniones, presente en la timidez de las mujeres al abordar ciertas temáticas, particularmente sus derechos civiles.

REFERENCIAS

Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: CIDE.

Avilés, G. (1901). La instrucción de la mujer. Disertación de primaria superior, caja 7, leg. 4, exp. 4, f. 16.

Batiza, R. (1901). El estudio de la educación de la mujer en los primeros siglos del cristianismo, en los siglos XVII, XVIII, XIX y lo que será en el XX. Disertación de primaria superior, caja 7, leg. 4, exp. 6, f. 12.

Bermúdez, M. (1985). *Bosquejos de educación para el pueblo: Ignacio Ramírez e Ignacio Manuel Altamirano*. México: SEP.

_____. (2010). Las leyes, los libros de texto y la lectura, 1857-1876. En Seminario de Historia de la Educación en México, *Historia de la lectura en México* (pp. 127-152). México: COLMEX.

Burke, P. (2011). *Formas de historia cultural*. Madrid: Alianza.

Chartier, R. (1995). *Sociedad y escritura en la Edad Moderna: la cultura como apropiación*. Barcelona: Gedisa.

Chávez, M. (s/f). Gimnasia e higiene escolar para las mujeres mexicanas a finales del siglo XIX y principios del XX. En Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, *Biblioteca virtual de las ponencias presentadas por los miembros en encuentros organizados por la SOMEHIDE*, s/f Recuperado el 10 de octubre de 2017. Disponible en http://www.somehide.org/images/pdf/19_mnicachavez.pdf

Domínguez, C. (1894). La disciplina escolar. Disertación de primaria superior, caja 3, leg. 1, exp. 6, f. 15.

Flores, M. (1887). *Tratado Elemental de Pedagogía*. México: Secretaría de Fomento.

Fritsche, O. (1890). Los puntos en que debe fijarse el maestro para tener buena disciplina en la escuela. Disertación de primaria elemental, caja 2, leg. 2, exp. 13, f. 15.

Galván, L. (2014). Libros de texto de aritmética femenil y de geografía. Aportaciones de un veracruzano, Gildardo F. Avilés. En Galván, L., y Galindo, G. (coords.), *Historia de la educación en Veracruz. Construcción de una cultura escolar* (pp. 429-452). México: Gobierno del estado de Veracruz y UV.

García, A., y Morales, E. (2018). La voz femenina en la prensa educativa mexicana: el caso de la profesora Clemencia Ostos a principios del siglo XX. En Tirado, G., y Rivera, E. (coords.), *Caminar por senderos propios. Las mujeres en los siglos XVII-XX* (pp. 69-86). Puebla: BUAP-UAQ.

_____, Ochoa, R., y Arcos, J. (2018). Manuela Contreras, una mujer con espíritu moderno. En Tirado, G., y Rivera, E. (coords.), *Caminar por senderos propios. Las mujeres en los siglos XVII-XX* (pp. 35-53). Puebla: BUAP-UAQ.

Gavidia, C. (1910). Medios que dispone el maestro para formar, conservar y hacer valer su personalidad pedagógica. Disertación de primaria elemental, caja 10, leg. 6, exp. 7, f. 22.

Gil, L. (1895). Teorías del pensador mexicano sobre la educación de la mujer. Disertación de primaria superior, caja 4, leg. 5, exp. 5, f. 11.

González, M. (2006). *Los pilares de la educación nacional. Tres congresos decimonónicos*. México: UPN.

Guzmán, R. (1895). Registros que debe llevar el maestro en una escuela bien organizada. Disertación de primaria elemental, caja 5, leg. 1, exp. 8, f. 8.

Herrera, M., y García, A. (2017). Mujeres del porvenir: María Ester Rodríguez y su práctica docente, 1905-1929. En Tirado, G., y Rivera, E. (coords.), *Variación y diversidad: Acercamiento a los trabajos, actividades y condiciones de las mujeres en México, Siglos XIX y XX* (pp. 151-172). México: BUAP.

Infante, L. (Invierno 2008). De la escritura personal a la redacción de revistas femeninas. Mujeres y cultura escrita en México durante el siglo XIX. *Relaciones*, (113), pp. 69-105.

Izaquita, J. (2017). *Disertaciones. Escritos pedagógicos en las escuelas normales del siglo XIX*. Tunja: UPTC.

Julia, D. (1995). La cultura escolar como objeto histórico. En Menegus, M. y González, E. (eds.), *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes* (pp. 131-153). México: UNAM.

Koth, K. (2009). La modernización de Veracruz, 1870-1905. En García, B., y Skerit, D. (eds.), *La Revolución Mexicana en Veracruz* (pp. 21-90). Xalapa: Gobierno del estado de Veracruz-UV.

López, O. (2016). Sin soñar la honra de ser autora: la obra de Elodia Romo viuda de Adalid en el monopolio masculino de la pedagogía científica. En Galván, L., Martínez, L., y López, O. (coords.), *Más allá del texto: autores, redes del saber y formación de lectores* (pp. 83-100). México: CIESAS.

Márquez, D. (1891). Primeros trabajos del maestro al hacerse cargo de la escuela. Disertación de primaria elemental, caja 2, leg. 4, exp. 10, f. 5.

Martínez, C. (1898). La educación de la mujer. Disertación de primaria superior, caja 9, leg. 1, exp. 17, f. 7.

Martínez, L. (Mayo-agosto 2002). Educar fuera del aula: los paseos escolares durante el Porfiriato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (15), pp. 279-302.

Méndez, S. (2011). La población en el siglo XIX. En Aguilar, M., y Ortiz, J. (coords.), *Historia General de Veracruz* (pp. 279-317). Xalapa: Gobierno del estado de Veracruz-UV.

Novoa, M. (1895) El magisterio es un verdadero apostolado. Disertación de primaria elemental, caja 2, leg. 2, exp. 12, f. 7.

Perdomo, A. (1890). Libros que debe llevar el maestro en una escuela bien organizada. Disertación de primaria elemental, caja 2, leg. 3, exp. 24, ff. 6-7.

Pérez, A. (1911). *Bodas de plata de la escuela normal primaria del estado de Veracruz, 1886-1911*. Xalapa: Oficinas tipográficas del gobierno del estado.

Ramos, C. (2016). Historia, educación y género en el fin de siglo poblano, 1894-1906. En Alvarado, L., y Pérez, L. (coords.), *Cátedras y catedráticos en la historia de las universidades e instituciones de educación superior en México*. De la Ilustración al Liberalismo, (pp. 458-459). Volumen 2, 2ª edición. México: UNAM.

Rébsamen, E. (Enero-junio 1893). Escuela Normal de Jalapa. Datos estadísticos relativos a los alumnos. *México Intelectual*, IX, pp. 199-208.

Rodríguez, M. (2010). El arte de enseñar a leer y escribir en México durante el siglo XIX. En Galván, L., y Martínez, L., (coords.), *Las disciplinas escolares y sus libros* (pp. 307-336). México: UAEMor-Juan Pablos Editor.

Ruiz, L. (1904). *Tratado Elemental de Pedagogía*. México: Herreros Hermanos.

Staples, A. (Octubre-diciembre 1984). Esfuerzos y fracasos: la educación en Veracruz, 1824-1867. *La palabra y el hombre*, (52), pp. 35-54.

Velasco, J. (1988). *Cien años de educación en Veracruz. La educación primaria en Veracruz, 1810-1910*. Xalapa: UV.

LA NORMATIVIDAD EDUCATIVA EN TORNO A LA OBTENCIÓN DE TÍTULOS DEL MAGISTERIO DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA DE LA CIUDAD DE MÉXICO: 1853-1865

Autores: Blanca García Gutiérrez – Elvia Lizbeth Cortés López Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa

RESUMEN

El objetivo de este texto es presentar un primer acercamiento de estudio sobre la política educativa implementada por el gobierno del Ayuntamiento de la Ciudad de México a partir de la segunda mitad del siglo XIX, específicamente en 1853, año en el que se creó la Academia Mexicana de Instrucción Primaria. Esta nueva normatividad estuvo dirigida hacia el colectivo de profesores que trabajaban en las escuelas municipales de la capital del país para la obtención de su título (si aún no lo tenían) como profesores de primeras letras. La investigación que aquí presentamos nos permite avanzar en el análisis social y cultural -como plantea Roger Chartier- que mejora la comprensión de la política educativa que llevó a cabo el gobierno durante esos años para atender las necesidades educativas y sociales que requerían las escuelas municipales y para resolver la situación laboral del magisterio.

Palabras clave: educación, magisterio, titulación, instrucción primaria, siglo XIX.

I.- México y el largo camino hacia la modernización del país, segunda mitad del siglo XIX.

Muchos fueron los acontecimientos históricos que influyeron en la conformación nacional a lo largo del siglo XIX: la guerra de independencia; los múltiples pronunciamientos militares dados a favor o en contra del régimen federalista o centralista – aunado al gobierno de Antonio López de Santa Anna – problemática que continuó con la guerra civil, entre 1857-1860 (Quijada: 1994, 50-51); las lamentables consecuencias que dejaron las diferentes intervenciones extranjeras, siendo las más importantes: la guerra enfrentada con los Estados Unidos de Norteamérica, en 1847, las consecuencias políticas que tuvo el establecimiento del II Imperio con Maximiliano de Habsburgo, en 1864 y su caída en 1867, por mencionar los más relevantes.

En el ramo de educación, con la conformación de organismos, instituciones y legislaciones encaminados a normar la instrucción pública y privada y establecer nuevos métodos educativos que permitieran mejorar la educación de niños y adultos, se intentó mejorar al magisterio no sólo en su preparación, sino en todo lo concerniente a su trabajo. A la par, fue una época de gran actividad de producción de textos escolares de las diferentes asignaturas de estudio para la escuela primaria (Meneses: TI, 1998). En la actualidad, son bien conocidos los realizados por políticos e intelectuales que vivieron los años de lucha de la Guerra de Reforma, hasta la etapa de pacificación del régimen de Porfirio Díaz, tales como: José María Roa Bárcena, Manuel Payno y Guillermo Prieto, por nombrar algunos. Los textos escolares que aportaron estos autores se situaron principalmente en el campo de la historia y la geografía, contribuyendo de esta manera a clarificar la visión de México, no sólo en su contexto actual, sino también en acontecimientos del pasado que permitió a los alumnos y al público lector en general, comprender mejor los procesos históricos y de recomposición geográfica que el país había sufrido siglos atrás. No obstante, hay que destacar el papel desempeñado por otros personajes poco conocidos, profesores de escuelas primarias comprometidos

en su labor docente, que además se interesaron por cumplir satisfactoriamente con su trabajo en los distintos establecimientos educativos que existían en la capital del país.

II.- El magisterio frente a la política educativa: la examinación

En el campo de historia de la educación, la investigación nos ofrece actualmente diversas vetas de estudio novedosas. Una de ella se refiere al papel desempeñado por las instituciones educativas organizadas por el magisterio, y por ende, sobre el papel que en ellas se han insertado los profesores. Recordemos que la posguerra de 1848 marcó un parteaguas en la nación mexicana en todos sentidos, lo cual fue motivo de atención tanto del gobierno y de la sociedad para resolver la problemática nacional. Fue durante la última administración de gobierno de Antonio López de Santa Anna, en 1853, cuando se creó una academia educativa que albergó, organizó y permitió a los maestros de primaria de la capital del país, cubrir uno de los puntos cruciales para poder llevar a cabo tan importante y socorrida labor, ya que a través de los títulos expedidos por la Comisión de Instrucción Pública, estos viejos y nuevos profesores, pudieron incorporarse de forma legal al trabajo en escuelas municipales y colegios privados. El decreto aprobado por el Ministerio de Justicia y Negocios Eclesiásticos el 31 de marzo de 1853 (Dublán y Lozano:1877-TVI, 353-54) estableció una nueva regularización de la instrucción primaria del Distrito Federal, con él, se pretendía eliminar los obstáculos que impedían el progreso de la educación primaria, a través no sólo del desarrollo de nuevos métodos de enseñanza, sino también de una depuración del cuerpo de maestros, tanto para la realización de su labor docente, pues aquellos que no estuvieran capacitados en el manejo de las asignaturas escolares de educación primaria, no podrían ejercer su trabajo en las escuelas.

Surgió así, la denominada *Academia Mexicana de Instrucción Primaria*, la cual estaría conformada como una sociedad integrada por socios propietarios, profesores de primeras letras, examinados y aprobados por las autoridades competentes y en ocasiones

especiales, por una especie de socios honorarios que serían aquellos que se interesaban de alguna forma en perfeccionar la enseñanza primaria (Dublán y Lozano: 1877- TVI, 353-54). La autoridad que regía la Academia era el gobernador del Distrito Federal y del Ayuntamiento, sin embargo, también se debía elegir una especie de junta interna que servía de órgano dictaminador y que estaba integrada por un presidente, un vicepresidente, dos secretarios, un tesorero y un contador.

El Decreto mediante el cual se creó la Academia se componía por 22 artículos (*El Siglo XIX: 1853,14-04*), entre los que destacan los siguientes: el Art. 5o. que establecía su objetivo, el cual estaba encaminado a “[...] procurar el adelantamiento y perfección de la enseñanza primaria, formar profesores del ramo, y atender a mejorar la suerte de sus socios propietarios” (Dublán y Lozano: 1877-TVI, 353), con ésto no sólo se trataba de garantizar el desarrollo de la educación, sino también se intentaba brindar mejores oportunidades de trabajo a sus miembros.

746 Dentro de las múltiples atribuciones que tenía la Academia (Art.6o., 1a parte), se pretendía establecer en las escuelas los métodos y sistemas de enseñanza que se creyera más convenientes para mejorar la instrucción de los niños de ambos sexos (Dublán y Lozano: 1877-TVI, 353). Este objetivo estaba relacionado con la responsabilidad que tenía a su cargo dicho organismo, pues debía proporcionar dentro de lo posible – y sin afectar a ninguno de sus socios – la instrucción teórica-práctica en las materias que estaban contempladas en el examen que debían sustentar. Sin embargo, los expedientes revisados hasta ahora en el Archivo Histórico de la ciudad de México (AHCM), no contemplan información sobre la preparación pedagógica previa de los examinados por alguno de los miembros de la Academia, pero sí es posible conocer a través de ellos que aquellos que pretendían presentar el examen se habían preparado previamente en instituciones públicas o privadas, o mediante clases particulares.

Importante fue para los profesores el proceso a seguir para ser examinados y poder obtener el título de maestro de primeras

letras y/o de instrucción primaria (denominación dada en los expedientes). El trámite administrativo consistía en que debía presentar por escrito su solicitud al Ayuntamiento, acompañándose de los documentos que acreditarán sus cualidades morales (cartas de recomendación) y de escritura (caligrafía). Una vez aceptada su solicitud, la Comisión de Instrucción Pública les asignaba el día, lugar y hora para llevarse a cabo el examen el cual duraría por lo menos una hora y media (horario que en algunos casos fue flexible, pues duró hasta dos horas). El examen se presidía por uno de los individuos de dicha Comisión del Ayuntamiento de la Ciudad de México. A su vez, la Academia elegía dos sinodales varones designados de entre sus miembros para realizar la examinación (Dublán y Lozano: 1877, TVI, 353, Art. 11 y 12), para el caso de las mujeres, se asignaban además dos sinodales del mismo “sexo” para calificar los conocimientos de las profesoras en bordado y costura, mismas que cabe aclarar, eran designadas por la Comisión de Instrucción Pública.

Adicional a lo anterior, los interesados en sustentar el examen, ya fueran mexicanos o extranjeros, debían cubrir algunos requisitos más para poder obtener el título y así poder abrir un establecimiento de enseñanza o incorporarse a la planta docente de alguna escuela en funcionamiento (Art. 8º). Estos eran para el caso de los varones: ser católico, ser ciudadano en el ejercicio de sus derechos y de buena conducta, ser mayor de veinte años, no tener antecedentes criminales, estar suficientemente instruido en todas las materias que constituyen la enseñanza primaria (religión católica, ortología española, caligrafía española, urbanidad, entre otras asignaturas); y para el caso de las mujeres se requería lo mismo, incluyendo la edad, además de instrucción en costura y bordado (Dublán y Lozano:1877, TVI, 353).

Las calificaciones para la aprobación del examen eran establecidas a través de la votación entre los miembros que conformaban el jurado y por unanimidad de votos entre ellos se otorgaba o no el título, firmando en constancia del dictamen. Cabe mencionar que en algunos casos se asentó además un reconocimiento por desempeño destacado o se hacía una mención honorífica hacia él o

la sustentante. En esta última etapa los sinodales jugaban un papel importante, pues enviaban un oficio dirigido al Ayuntamiento, en el que determinaban la pertinencia o no de otorgar el título, derivado de su manejo de conocimiento en las materias que dictaba la legislación (Art. 13)⁹ y este a su vez en su carácter de instancia principal, ratificaba o negaba el título para que así pudiera ser valedero (Dublán y Lozano: 1877, TVI, 353-354). En gran parte de los expedientes referentes a este proceso de evaluación – de los cuales expondremos posteriormente algunos ejemplos – a la mayoría de los docentes se les otorga la calificación aprobatoria.

Finalmente se hacía un trámite de varios oficios dirigidos a diferentes instancias: a la Academia, a la Comisión de Instrucción Pública y al Supremo Gobierno, en el que se notificaba el resultado de examen del profesor, señalando si se autorizaba expedir o no el título. En caso positivo, se citaba al docente en la Sala Capitular del Cabildo de la Ciudad de México y se leía el oficio de aprobación de su solicitud; trámite del que se daba aviso a la Secretaría del Gobierno. También, se informaba al sustentante y se firmaba la constancia y el título por ambas partes, posteriormente, se hacía de su conocimiento al ya profesor, que en caso de desear abrir un establecimiento tenía que informar al Ayuntamiento sobre las materias que impartiría y el monto que cobraría a los alumnos que a dicha escuela asistieran, así como también la dirección del local¹⁰. En esta especie de cláusula, las autoridades exhortaban a los maestros para que educaran gratuitamente en su establecimiento a dos o tres niños pobres designados directamente por las autoridades.

Para los profesores que no hubiesen aprobado el examen, tenían la oportunidad de prepararse y poder presentarse tiempo después (a los dos meses) para realizar nuevamente el examen (Art.17, II párrafo)¹¹. Circunstancia que muestra la flexibilidad gubernamental para que el magisterio de las escuelas primarias municipales o

privadas, no quedara fuera de esta opción de reconocimiento oficial de su trabajo docente. Sin embargo, en los expedientes revisados en el archivo desde 1854, hasta la década de 1870, no se han encontrado ejemplos sustantivos al respecto.

III.- Solicitudes de exámenes profesionales de profesores de Primeras Letras: 1854-1865.

Como ya se ha planteado en el apartado anterior, el proceso formal para la obtención del título llevado a cabo por los profesores de instrucción primaria para ser examinados a partir de la segunda mitad del siglo XIX formó parte de una política educativa que implementó el Ministerio de Instrucción Pública. Instancia a la que nos hemos referido para el caso de los docentes de las escuelas municipales de la Ciudad de México, mismos que se sometieron a un trámite administrativo y educativo que se pudo llevar a cabo gracias a los miembros de la Academia Mexicana de Instrucción Primaria, cuyos representantes, tanto autoridades como profesores destacados, procedieron de manera conjunta con el gobierno del Ayuntamiento de la ciudad capital para la realización, tanto del trámite de solicitud, del examen y la obtención del título de profesor de la escuela primaria. Tema que, como se ha planteado al principio de este trabajo, es una investigación en curso.

Sabemos que la política educativa a partir de la última administración de Antonio López de Santa Anna, a partir de 1853 en adelante, fue una preocupación, tanto del régimen federal como del gobierno del Distrito Federal. La guerra de Reforma (1858-1860), la Intervención Francesa y el gobierno del II Imperio (1861-67), así como el restablecimiento del régimen liberal con la República Restaurada, conformaron una etapa de nuestra historia, en la que la educación fue tema de atención por parte de estas distintas administraciones. Autores de la época, como José Díaz Covarrubias

9 AHCM, Fondo Ayuntamiento, Sección Instrucción Pública, Serie exámenes profesionales, vol. 2613, exp. 237, 1853, s/f.

10 AHCM, Fondo Ayuntamiento, Sección Instrucción Pública, Serie Exámenes Profesionales, vol. 2613, exp. 249, 1584, s/f.

11 AHCM, Fondo Ayuntamiento, Sección Instrucción Pública, Serie Exámenes Profesionales, vol. 2613, exp. 243, 1584, s/f.

(1875), plantearon principalmente la preocupación de todos ellos por mejorar el nivel de instrucción de la escuela primaria, lo cual fue un proceso de mejoramiento que se siguió hasta muy avanzado el régimen de Porfirio Díaz.

Respecto a las diversas solicitudes que hicieron los profesores para la realización de sus exámenes denominados “profesionales”, expondremos un colectivo de ejemplos ubicados aproximadamente desde 1853 hasta 1865. El primero de ellos realizado el 9 de marzo de 1854 por Benito León Acosta, quien solicitó ser examinado como profesor de primeras letras. Examen al que concurrió el Sr. Regidor José Ma. Garay, como encargado del ramo de Instrucción Pública, se presentaron como sinodales: Victorino García y Constantino Cario de la Vega, los que aprobaron al sustentante, y en consecuencia se dispuso a otorgar el título correspondiente¹². Otro caso de un profesor destacado fue el de José Saturnino Yarza, quien solicitó en abril de 1853 al presidente de la Academia Mexicana de Instrucción Primaria, Manuel Calderón y Somohano realizar el examen de preceptor de Primeras Letras. Sus sinodales, los profesores José Ignacio Serrano y José Ma. Rodríguez y Cos, aseguraron que el profesor Yarza “[...] está suficientemente instruido en todos los ramos de instrucción primaria”, razón por la cual se le otorgó el título solicitado el 21 de abril de 1853¹³.

Otro expediente importante es el del profesor de nombre Mariano Lezama, a quien la Compañía Lancasteriana le otorgó el 9 de enero de 1844 el diploma de maestro de primeras letras. No obstante, y ante la nueva legislación en la que se pedía sustentar el examen para poder ser registrados en la lista de profesores titulados de la ciudad, solicitó en 1853 a la Academia de Instrucción Primaria se le revalidase su título de profesor y para 1855 el regidor Garay determinó que se hiciera con su solicitud lo más conveniente. En estos casos la Academia y el gobierno local consideraban viable tal solicitud en vista de que los profesores de la Compañía Lancasteriana

eran docente que habían adquirido en el trabajo una importante experiencia docente. También el 1o. de octubre de 1860, el profesor Lezama solicitó se le permitiese abrir un establecimiento de primaria en el que admitiría gratuitamente a dos niños¹⁴. Respecto a este tipo de solicitudes, en el Archivo Histórico de la Ciudad de México – en el ramo consultado de Instrucción Pública – hay pocos expedientes de profesores provenientes de la Compañía Lancasteriana que solicitaban la revalidación de su diploma por el título de maestro de primeras letras. En la medida que se pueda avanzar en información en esta parte, se comprenderá mejor la diversidad de actividad docente de los profesores de instrucción primaria a partir de la segunda mitad del siglo XIX.

Comparado a lo antes mencionado, existieron casos en los que maestros en funciones desde años e inclusive décadas pedían a la Comisión el registro de su título en los libros de profesores titulados sin pasar por el examen. Tal fue el caso de Miguel Sánchez, quien solicitó ayuda del Gobernador del Distrito Federal, por lo que éste mandó un oficio a la Comisión de Instrucción Pública, para “[...] que si no hubiese inconveniente, se inscriba a este preceptor en el registro respectivo; en virtud de la autorización que en el año 30 le dio este Gobierno.”¹⁵ Adjunto a esta solicitud, se remitió copia del título otorgado el 4 de agosto de 1830 por el entonces General de Brigada Miguel de Cervantes, quien le solicitó a la Secretaría del Ayuntamiento se le diera licencia para abrir una escuela de enseñanza pública de primeras letras. Finalmente, la respuesta de la Comisión fue que a pesar de no aparecer registrado en los libros de la Secretaría el título del Señor Miguel Sánchez, ellos creían que el documento que presentaba – es decir su título – era bueno y legalmente expedido, por lo que de dictaminó que “[l]a Secretaría municipal inscribirá el nombre de Don Miguel Sánchez en la lista de maestros titulados y que tiene establecimiento abierto; anotándole también su autoridad.”¹⁶

12AHCM, Fondo Ayuntamiento, Sección Instrucción Pública, Serie Exámenes Profesionales, vol. 2613, exp. 245, 1854, fs.8.

13AHCM, Fondo Ayuntamiento, Sección Instrucción Pública, Serie Exámenes profesionales, vol. 2613, exp. 242, 1853, fs.8.

14AHCM, Fondo Ayuntamiento, Sección Instrucción Pública, Serie Exámenes Profesionales, vol. 2614, exp. 325, 1860, fs.7

15AHCM, Fondo Ayuntamiento, Sección Instrucción Pública, Serie Exámenes Profesionales, vol. 2614, exp. 304, 1859, s/f.

16AHCM, Fondo Ayuntamiento, Sección Instrucción Pública, Serie Exámenes Profesionales, vol. 2614, exp. 304, 1859, s/f.

Interesantes son los expedientes de las profesoras, pues en algunos podemos vislumbrar diversas facetas de su trabajo escolar y situación de vida que tuvieron que enfrentar. Una de ellas fue Guadalupe Fuentes, quien solicitó en 1856 ser examinada para obtener el título de profesora de primeras letras. En la documentación presentada, mostró su partida de bautizo del 28 de diciembre de 1824, la que fue aprobada por el Doctor Don Lázaro de la Garza, cura interino de la Santa Iglesia Metropolitana de México y segundo promotor fiscal del mismo Arzobispado. El 14 de febrero de 1856 fue examinada además de las materias dictadas por la ley, en los ramos de costura y bordados por sus respectivas sinodales entre las que figuraban Quirina Cabrera. El acto terminó con la votación en la cual se determinó aprobarla, mencionando adicionalmente que se estaba instruida en otras asignaturas como “la parte gramatical, de contabilidad y doctrina religiosa”, como resultado se le otorgó el documento solicitado¹⁷.

Por otro lado, el caso de Soledad Lama de Segovia resulta destacado. Recomendada por Don Felipe Neri del Barrio, presbítero del Oratorio de San Felipe Neri. Envío su solicitud el 13 de marzo de 1854 para examinarse y obtener el título de profesora de primeras letras. En su carta de recomendación, el clérigo se refiere a ella como una persona que “[...] profesa la religión católica, estaba dotada de una excelente educación y de conducta irreprochable”. Su examen se realizó en la calle Blanca de la Alcaicería no. 13 a las 7 de la noche, estando su jurado compuesto por José Saturnino Yarza, José Priani de Castro y las profesoras Carolina Cappa y Dolores Cañas, quienes en conjunto determinaron que la sustentante tenía “una educación esmerada”, por lo que merecía – en su opinión – una calificación “suprema”. El título fue firmado el 15 de marzo de 1854 por el profesor Joaquín Morales, vicepresidente de la Academia de Instrucción Primaria¹⁸.

Durante la época del llamado Segundo Imperio, encontramos la solicitud de examinación de Jacoba Salamanca. Esta señorita

fue recomendada por el General de Brigada del Ejército Imperial Enrique Grimarert, quién el 19 de julio de 1865 informaba por escrito las cualidades de la señorita Salamanca, por ser una persona de fina educación y modales, siendo – en su opinión – acreedora a dirigir un establecimiento de educación. Recomendación que se vinculaba a la del General J. de Albeya (15 de julio de 1865), quién la conocía por haber tenido una escuela de niñas a la que asistía una de las hijas de este militar. Dicha profesora según sus cartas de recomendación, se caracterizaba por tener un comportamiento irreprochable, manifestando en sus alumnas un interés por su “educación y progreso”, lo cual se había mostrado en los exámenes públicos que con ellas había presentado. El examen para obtener su título de profesora de instrucción primaria se sustentó el 22 de julio de 1865 bajo la presidencia del señor Regidor Comisionado de Instrucción Pública y sus sinodales, acto en el que se examinó a la señorita Salamanca en las “labores propias de su sexo” y en los ramos de instrucción primaria; finalmente ésta mereció la calificación de “muy bien”, otorgándole por consecuencia el título respectivo. Estos y otros ejemplos más, ofrecen un panorama sobre la situación particular y general que enfrentaron los profesores para ser examinados y obtener así el título de instrucción primaria, cuyo avance en la investigación permite distinguir el interés que durante esa época de estudio, se tenía por mejorar la situación educativa y laboral del profesorado

CONCLUSIONES

La política educativa implementada a partir del México independiente se caracterizó por la modernización generalizada, propia de la época. Fueron las instituciones educativas nacionales, las encargadas de llevar a cabo la organización del ramo de instrucción pública, lo que para algunos autores se inició con las bases establecidas por el reformismo borbónico, mientras que para otros fue resultado de la filosofía liberal nacional que se llevó a cabo a partir de la década de 1830. Sin embargo, a pesar de las

17 AHCM, Fondo Ayuntamiento, Sección Instrucción Pública, Serie Exámenes Profesionales, vol. 2613, exp. 284, 1856, fs.16.

18 AHCM, Fondo Ayuntamiento, Sección Instrucción Pública, Serie Exámenes Profesionales, vol. 2613, exp. 249, 1854, fs.9.

múltiples dificultades políticas que el país enfrentó durante tres cuartas partes del siglo XIX, el ramo de educación fue un punto de atención de todas las facciones políticas.

Con el devenir del tiempo, se consideró que había que mejorar el desempeño en los establecimientos educativos, partiendo principalmente en la instrucción primaria. También a partir de la segunda mitad del siglo XIX, se atendió las necesidades del magisterio. Con ello, se pretendía crear profesores habilitados para cumplir con las metas del gobierno en turno, para así crear un plan educativo que debería de ser *liberal* y moral, amoldándose, por ende, la educación a las instituciones políticas vigentes. Fue a partir de la creación de la Academia Mexicana de Instrucción Primaria en 1853 en la capital del país, que se atendieron los intereses educativos propios del ramo y del profesorado. Este organismo se encargó – como hemos visto a lo largo de este texto –, de ser inicialmente la instancia mediante la cual, en coordinación con el gobierno local de la capital, de realizar el proceso de examinación y otorgamiento de titulación de los profesores de instrucción primaria. Disposición con la que se tuvo un mayor atención a las necesidades del magisterio, pero sobre todo con ello, se atendió uno de los puntos más débiles de este gremio, el cual era la falta de capacitación adecuada para poder llevar a cabo satisfactoriamente su labor. Esta investigación – en proceso aún – nos permite conocer cómo es que al pasar de los años, los métodos y procedimientos para la expedición y obtención de títulos profesionales fue cambiando, así como los actores involucrados en dicho proceso. Trabajo que se inserta en el campo de análisis multidisciplinar, por su interrelación con la pedagogía, la historia social y cultural, así como la política educativa gubernamental que conformó paulatinamente el sistema educativo en la ciudad de México durante esa época.

REFERENCIAS

Archivo Histórico de la ciudad de México, Fondo Ayuntamiento. Sección Instrucción Pública. Serie exámenes profesionales: 1853-1865.

Díaz Covarrubias, José. (1993). *La instrucción pública en México*. México: Miguel Ángel Porrúa.

Dublán, Manuel y José Ma. Lozano. (1877). *Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la independencia de la República* (T. VI). México: Imprenta del Comercio.

Galván, Luz Elena. (1985). *Los maestros y la educación pública en México*. México: CIESAS.

Quijada, Mónica. (1994). ¿Qué nación?. En I. Guerra, F. X. Y Quijada, M. (Cords.), *Imaginar la nación*, México: FCE.

Meneses, Ernesto. (1998). *Tendencia educativas oficiales en México 1821-1911* (T. I). México: Centro de Estudios Educativos/ Universidad Iberoamericana.

Sosa, Francisco. (1884). *Biografías de mexicanos distinguidos*. México: Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA ESTATAL A TRAVÉS DE ALGUNOS CATECISMOS

Autores: Dra. Irma Hernández Bolaños

RESUMEN

Desde los años treinta del siglo XIX se comenzaron a generar modificaciones y proyectos educativos siendo la más importante la llamada reforma educativa del entonces vicepresidente Valentín Gómez Farías, es en este contexto que surgen las primeras publicaciones mexicanas sobre asuntos geográficos dedicados a la enseñanza elemental, y que cobrarían fuerza en la segunda mitad del siglo XIX, en ellas podemos notar un problema importante ¿cómo ubicar a la propia patria en el mundo cambiante, dinámico y de estados-nación en construcción?, ¿cómo operan las ideas del espacio territorial en los catecismos geográficos? Es precisamente estas preocupaciones por entender el mundo, situar e identificar el espacio vivido y habitado lo que se muestra en estos libros para la enseñanza, donde la representación de lo local dentro de lo nacional, se convirtió en un desveló para los primeros escritores de textos para la educación elemental mexicana, con lo que se muestra la necesidad no sólo de situarse en el mundo, sino también mostrar la manera en la que el territorio habitable se articula con el Estado y la nación, como lo veremos en estos escritos.

Palabras clave: educación, libros, geografía, local, nacional

El desarrollo de la educación elemental o primaria en el siglo XIX se generó desde el Estado mexicano en construcción, con la finalidad de lograr su propia consolidación, ya que al formar ciudadanos conscientes asegurarían su afianzamiento como nación. El siglo

XIX es el momento en el que México inicia un largo camino para configurarse y en donde la educación será uno de los componentes ideológicos fundamentales.

La tarea, nada fácil, fue impulsada bajo los ideales de civilización y progreso. Las elites gobernantes en turno entendieron el papel central de moldear a la sociedad y sus individuos bajo los estamentos de las ideologías liberales, que en síntesis planteaban la aparición del ciudadano. Para enfrentar tal compromiso, acudieron a la formación de sus ciudadanos bajo los nuevos estamentos republicanos, donde se debía integrar políticamente a la nación.

Es así, como la escuela y los discursos públicos sobre la educación adquieren sentidos definitorios, que se resignifican y generan polémicas (Aguirre Lora, 1999) construyendo un significado notable sobre su papel moralizante, modernizador y hasta civilizatorio del pueblo. Por ello, el papel de la escuela era sustancial como una expresión del Estado nacional, (Chaoul Pereyra, 2014) que además, tenía que suplir el papel de la Iglesia como educadora y formadora de valores, como la obediencia a la autoridad, que ayudaba a preservar el orden social, por lo que no es de extrañar que en las primeras décadas del México independiente el gobierno apoyará la educación religiosa dentro de las escuelas que estaba generando, por ello, la enseñanza religiosa era materia obligatoria, de ahí la continuación de la instrucción basada en el catecismo, este método que será muy conveniente para la instrucción tanto religiosa como la civil que se desarrollaría en el México del siglo XIX, ya que se trata de repetir en voz alta una serie de preguntas y respuestas. Así, este trabajo tiene como objetivo ubicar la relevancia de los manuales geográficos a manera de catecismo en la construcción de la imagen de la nación y la localidad.

La necesidad del manual escolar

Debemos mencionar, que desde el siglo XIX se realizaron libros para proveer de lectura y cartillas para ayudar a la alfabetización (Alejos, 2013), los cuales mayoritariamente no eran subsidiados por

el Estado, los autores lo más que lograban era la recomendación de su publicación por parte de alguna de las sociedades científicas, así que a partir de aquí nos saltan diversas preguntas que surgen al respecto: ¿cómo se regulaban y determinaban los temas a abordar?, ¿quiénes dictaban los parámetros de conocimiento y los temas que debían contener?, entre muchas cosas más.

Los manuales escolares suponen su uso sistematizado por parte del alumno y del profesor que se debe articular en función de los lineamientos explícitos e implícitos vigentes, por lo que se vinculan los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen en el aula, con las necesidades de la época, en ese sentido cabe preguntarnos ¿el formato que manejaron en el siglo XIX para elaborar este tipo de escritos sobre geografía fue homogéneo? La respuesta simple es no.

Sin embargo, los libros de enseñanza geográfica que se elaboraron en el siglo XIX, tuvieron variados formatos, así tenemos desde apuntes hasta catecismos. Así, podemos dividirlos en: apuntes, cartillas, catecismos, compendios, elementos, atlas y nociones, todos estos trabajos tuvieron como objetivo además que dar a conocer los elementos que comprenden la ciencia geográfica, mostrar la representación del su mundo conocido. El formato de cada uno de estos libros no es muy claro, puesto que algunos, aunque no se nombran catecismos, siguen el esquema de preguntas y respuestas.

Por ello, debemos comprender estos libros de geografía como un producto cultural, que nos brinda la posibilidad de ubicar tanto los imaginarios como las diversas representaciones que generaron sobre el territorio nacional y local. Estos textos como producto cultural son complejos, ya que entregan una versión pedagógica rigurosa de un saber que aunque era reconocido también se encontraba en construcción, como lo era la geografía mexicana, y donde ubicamos elementos políticos e ideológicos, propios de la época, ya que ante la problemática de la falta de programas educativos como lo indica Oresta López "los libros y manuales

escolares fueron muy importantes para la incorporación de determinados mensajes y contenidos en la escuela.” (López Pérez, 2008) Estos libros de geografía al inicio del siglo XIX se traían de Europa, sin embargo, con el paso del tiempo se fueron elaborando e imprimiendo en México como lo demuestran los propios libros de geografía.

Los catecismos y la geografía

Es importante indicar algunos antecedentes sobre los catecismos laicos y señalar que se encuentran ligados al pensamiento ilustrado del último tercio del siglo XVIII, cuando se difundió la ciencia y el conocimiento a través de estas publicaciones (Sotés Elizalde, 2009). El formato de estos escritos siguió el esquema tradicional del catecismo religioso, basado en preguntas y respuestas, su función al igual que diversas publicaciones estaba relacionada a la divulgación del conocimiento entre grupos con cierto grado de alfabetización, además -para el caso de los catecismos religiosos- era una “forma cómoda de enseñar oralmente las verdades cristianas a jóvenes y viejos” (Staples, 1991).

Como bien indica José Omar Moncada, fue en el último tercio del siglo XVIII, ligado al movimiento ilustrado que se popularizó la ciencia a través de las publicaciones periódicas, y fue en 1825 que surgen los primeros catecismos científicos en México a cargo de Rudolph Ackerman y del abate Gauthier. (Moncada Amaya, 2012) Los catecismos que llegaron desde Inglaterra contribuyeron a “consolidar el método interrogativo como algo racional y moderno.” (Roldán Vera, 2002)

Los catecismos durante el siglo XIX se convirtieron en un medio ideal para la transmisión de ideas políticas e ideológicas, ya que a través de preguntas y respuestas se pretendía inculcar conocimiento, por tal motivo, también fueron esenciales para la enseñanza. Como lo demuestra el *Catecismo de Geografía Universal para uso de los establecimientos de Instrucción Pública* de Juan Nepomuceno Almonte, (Almonte, 1833) el cual tuvo dos

ediciones más. Los catecismos funcionaban bien en una época de transición, en el que la formación de las virtudes ciudadanas eran la impronta en la construcción de la nación, inculcando el civismo y el amor a la patria que debía tener todo ciudadano virtuoso, lo que denota su función educativa, es decir, su relevancia como instrumento de enseñanza, sobre todo para los niños y jóvenes, por lo que en esos libros se les ofrece a los alumnos información que se considera relevante y que se encuentra determinada por las concepciones ideológicas predominantes en la época, por lo que gozaron de gran influencia y fueron como lo indica Anne Staples “los primeros libros de texto [...] usados en el nivel más elemental de instrucción”. (Staples, 1991)

Si pensamos a los catecismos geográficos tanto en su aspecto de objeto histórico, como en torno a los datos que puedan mostrar sobre lo que comprenden como ciencia geográfica, podemos decir que también contienen cierto grado de evidencia sobre las aspiraciones locales y nacionales, por lo que nos pueden brindar amplios panoramas sobre la manera de entender el espacio en el que habitan y se desenvuelven, así como identificarse como entidades diferenciadas de otras debido a su riqueza o carencia, pero siempre mostrando su forma de ver el mundo.

Durante la primera mitad del siglo XIX fueron pocos los textos que en materia geográfica se realizaron, sin embargo, después del triunfo republicano la difusión del conocimiento geográfico se convirtió en fundamental para que los niños adquirieran nociones básicas sobre el espacio que habitaban y que conocieran los recursos naturales y humanos creando en sus mentes representaciones sobre su localidad, y el estado, a la par del país y el mundo en el que habitaban, según fuera el caso, generando un sentimiento de pertenencia, (Moncada Maya, 2006) que iba de lo local a lo nacional.

La preocupación de estos autores, no era comparar su localidad con el resto de la República mexicana, sino mostrar a los niños un encadenamiento entre los factores físicos y los sociales de su

lugar de origen. Por ello, se comenzaron a escribir en casi todos los estados obras sobre su geografía, a la par de obras propias para la enseñanza elemental de su territorio, es relevante indicar que algunos de estos autores son los primeros en escribir sobre sus estados. (Gil y Sáenz, 1872) Estas obras van acompañadas de lecciones de Historia y civismo.

Al revisar estos textos geográficos, es de notar que no existe una homogeneización sobre los temas que se debían tratar, sin embargo hay muchas coincidencias, aunque de principio podemos indicar una diferencia sustancial, que radica en la manera de iniciar el estudio sobre la geografía: i) señalando qué es la geografía, ii) mostrando la etimología del nombre del estado, y iii) abordando de manera inmediata los límites territoriales de los distintos estados, y sobre las coincidencias encontramos: i) interés por la historia de la localidad, ii) por indicar las razas del territorio, iii) mostrar los beneficios de su suelo, iv) descripción minuciosa de la división política del estado, v) señalar la forma de gobierno de cada lugar.

Desde el análisis de los contenidos de los catecismos geográficos podemos decir que su intención era la de incidir en la construcción de una identidad territorial local y nacional según fuera el caso, determinando también la comprensión del mundo presente: sus conflictos o el orden "natural" de su entorno, por ello, era importante definir su espacio. Aunque también es de indicar que la enseñanza de conceptos, habilidades y actitudes en la educación geográfica fue cambiando a lo largo del siglo XIX, debido a la propia construcción de un proyecto territorial nacional, lo que también se ve reflejado en los catecismos. Como indica Francisco Ziga: "En buena medida, en la formación geográfica se hace descansar parte importante del proceso de integración del individuo a su comunidad local, a su país y a la colectividad internacional." (Moreno de los Arcos) Es precisamente en esta lógica, donde ubicamos el *corpus* que presentamos en esta investigación.

Los autores de las diversas publicaciones geográficas, consideraron que los niños lectores debían conocer, valorar y acercarse no sólo

al mundo o a la nación; sino a las distintas regiones del territorio patrio, con el objetivo de ser ciudadanos útiles a la propia localidad y por ende a la nación, ya que los niños además de tener la misión de concluir el reconocimiento de los montes, ríos, bosques, lagos y desiertos que caracterizaban a México, serían los continuadores del proyecto de nación liberal, lo que se reflejaba en su localidad como afirma Hermenegildo Dávila:

¡Ojalá que mi trabajo, que no ha sido de un año, sino de varios, redunde en beneficio de la niñez, á quien va destinado especialmente, y se generalizen entre mis conciudadanos los conocimientos geográficos, históricos y políticos de nuestro propio Estado, para que así el hombre, al entrar á la sociedad política, sepa lo que conviene á su individuo, en virtud de lo que exige su derecho, y sepa así armonizar su voluntad con la inteligencia, el deber con la ley, su bienestar propio con el de sus semejantes y el de la sociedad. (Dávila, 1881)

Por ello, considero que estos textos tienen la función no sólo de que se comprenda su localidad, sino enseñar a las futuras generaciones, la manera en la que se podría impulsar el comercio, la agricultura y la industria y completarían la representación espacial del país a través de nuevos mapas, atlas, cartas y portulanos más exactos y modernos que los hechos por sus predecesores. (Vega y Ortega, 2015) Un ejemplo de lo anterior, lo tenemos en el *Catecismo elemental de Geografía y Estadística del Estado de Querétaro* de Juan de Dios Domínguez:

Animados por el deseo de que los niños que frecuentan las Escuelas del Estado de Querétaro adquieran los rudimentos más precisos en la Estadística y la Geografía, así como los sucesos históricos más notables de aquel pueblo y su capital, ya que en ellas aprenden los elementos de estas ciencias en lo general, el que, por su sencillez y pequeño volumen, podrá llenar, en alguna parte, el objeto indicado y en ninguna manera

los deseos de los sabios, que en él encontrarán los mil vacíos consiguientes al tamaño de la obra, á la falta de datos, y á la misma insuficiencia del autor que lo ha escrito sin pretensión alguna.

Creemos haber hecho muy poco; pero confiamos en que este pequeño esfuerzo animará á los estadistas del Estado á perfeccionar la obra en bien de la niñez, que, ántes que todo, necesita conocer el país en que vive y ha nacido, para llegar á serle útil cuando el tiempo ponga en sus manos los destinos de sus compatriotas. (Domínguez, 1873)

Pero, a todo esto ¿qué es lo que plasman los autores de estos textos sobre geografía? A mi parecer, estas obras geográficas de carácter más local son la construcción de un tipo de realidad, con descripciones cargadas de intenciones y consecuencias, entre ellos destaca el deseo de generar identidad con el territorio que habitaban.

Por otra parte, es importante señalar que los catecismos geográficos no tienen la intención de elaborar una representación exacta del territorio, ya que no cuenta con mapas (salvo contadas excepciones), lo que puede ser extraño si pensamos en que se intentaba generar el reconocimiento del territorio. Puesto que se estaba construyendo a partir de sus descripciones la idea de un espacio no sólo geográfico, sino también social y político.

Por otra parte, como lo señala Antonio Padilla dentro del proceso de formación del sistema educativo en el siglo XIX un punto relevante fue la secularización de la vida social, lo que estaba relacionado con la manera en la que la religión católica colaboraba en la construcción de los hábitos, las costumbres, las ideas, los valores y las prácticas sociales.

Lo anterior se relacionaba con la instrucción, que desplazó lo religioso (en teoría), por prácticas seculares y valores laicos con la

finalidad de crear al ciudadano. (Padilla Arroyo, 1999) Así lo enuncia Julio Zárate en su *Catecismo Geográfico del Estado de Puebla*:

Espero que este catecismo redunde en beneficio de la niñez, á quien va destinado especialmente, y se generalizen (sic) entre mis conciudadanos los conocimientos geográficos, históricos y políticos de nuestro propio Estado, para que así el hombre, al entrar en sociedad política, sepa lo que le conviene á su individuo, en virtud de lo que exige (sic) su derecho, y sepa así armonizar su voluntad con la inteligencia, el deber con la ley, su bienestar propio con el de sus semejantes y el de su sociedad. (Zárate, 1878)

Estas nociones geográficas que brindaron los catecismos tenían la intención de generar elementos necesarios para comprender de mejor manera en la que se encontraba su entorno y la sociedad en la que se desenvolvían. Asimismo, tenían la intención de ayudar a conformar una representación general del país del cual eran habitantes que pudo despertar el "amor patrio" por éste desde su infancia. (Vega y Ortega, 2015)

Estas narraciones debemos entenderlas en función de lo que pretenden, lo que los lectores o escuchas entienden y la manera en la que se reproducen, en donde se intenta indiscutiblemente crear un tipo de conocimiento que genere conciencia en un grupo que tendría que entender los mismos símbolos y valores, y por lo tanto, que se tendrá que homogeneizar con su nueva realidad, a través de la construcción de acciones y vivencias, que permitan la relación sincrónica y diacrónica entre el pasado, el presente y el futuro de un país que iniciaba su proyección y donde el conocimiento del territorio resultaba sustancial, por ello el conocer su localidad resultaba imprescindible.

En ese sentido, debemos indicar que, los textos escolares guardan relación con la construcción y diseño de una nueva experiencia de

grupo (representación colectiva), que se debía primero generar y después mantener en la memoria, ya que ayudarían a forjar una relación colectiva (nacional y local) con su pasado, su presente y su futuro. Es por ello, que, al mostrar a la población que habita cada uno de los estados explica no sólo el número de habitantes, sino las razas, su condición jurídica e incluso como lo hace Esteban Portillo, su situación de persona:

¿Qué se entiende por persona?

Todo ser considerado capaz de tener derechos y obligaciones.

¿Qué clasificación política puede hacerse de las personas en el Estado?

La siguiente: coahuilenses, ciudadanos, coahuilenses extranjeros

¿A qué se le dá el nombre de coahuilenses?

I. A Los nacidos en el Territorio del Estado

II. A los hijos de coahuilenses sea cual fuere el lugar de su nacimiento.

III. A los mexicanos por nacimiento ó por naturalización, que con un niño de vecindad en el Estado, ejercieren algún arte, industria ó profesión honesta.

IV. A los que aun cuando no residan en el Estado tengan en él propiedad raíz y manifiesten su voluntad de serlo.

V. A los que obtengan del Congreso del Estado carta de naturalización de coahuilenses. (Portillo L., s/f)

En el caso de las diferentes razas, la mayoría coincide en clasificarla en tres, la blanca o criolla, la india o la de los naturales y la mestiza, algunos otros enuncian a la negra. En la mayoría de las obras, se indica que la raza de la que provienen (dependiendo del Estado) es la mejor de todas. Así en el compendio de Baja California se señala: "La raza existente es el resultado de la mezcla de las caucásicas y la india pura. Pero esta familia meztiza (sic) es bella, inteligente y muy hospitalaria. Tienen hombres y mujeres suma facilidad para aprender idiomas." Algunas otras descripciones hacen hincapié sobre el carácter de los pobladores por ejemplo para el caso de la población de Tabasco se señala lo siguiente: (Vega y Ortega, 2015)

El carácter Tabasqueño en lo general, es religioso, dócil, censillo, festivo, y tan liberal, que frisa de pródigo: un genio tan peculiarmente sufrido, valeroso insinuante, comunicativo, franco, generoso, alegre y sobre todo, hospitalario.

Más si este carácter lo consideramos en abstracto, entonces es vario, como vario y heterogéneo son las razas de que procede. La raza blanca tiene y conserva el carácter Español de que desciende, el indígena es en general terco, malicioso y retraído, sin duda por lo que ha pasado en tres siglos y medio, y la raza mista y de color, participa de unos y de otros. (Gil y Sáenz, 1872)

La enseñanza y el aprendizaje de la Geografía, tenía que potenciar en el individuo el conocimiento geográfico natal, como una vía para defender su identidad nacional, de tal forma que los conocimientos geográficos resultan muy importantes en el favorecimiento del amor por su tierra, la patria, la naturaleza mexicana y su población.

Estos elementos van a ser claves para conformar una memoria geográfica nacional, que se tenía que enseñar a los niños y que se reproduciría constantemente, hasta contribuir en la generación de una identidad territorial. Sin embargo, debemos señalar que la mayoría de las publicaciones a manera de catecismo originaron un conocimiento fragmentado de México, puesto se centraban exclusivamente en su región, aunque también nos muestran, la organización y escala que se comenzó a generar sobre su mundo cercano, es decir su localidad.

Se conformó un tipo de conocimiento que sabemos que existe porque nos lo dice la ciencia geográfica, empleada para la enseñanza, se trata de un saber que aceptamos porque no hay manera de constatarlo pues rebasa la escala de experiencia del individuo (por ejemplo; la ubicación de los continentes en el globo terráqueo, de México o de los Estados, sus tamaños relativos a partir de la extensión territorial o número de habitantes, etc.),

pero también hace una invitación a que el alumno intente generar comprensión sobre el espacio en el que se habita, elementos que se podían enseñar a través un método de enseñanza probado como eficaz: el método catequético.

Es así que, a través de lo aprendido en la escuela elemental y en los catecismos geográficos los educandos tendrían una representación no sólo de los elementos físicos que componían su entorno, sino de la manera en la que se deberían de sentir al pertenecer a un suelo tan abundante, fértil y de enormes oportunidades de desarrollo, que era la imagen misma de los pobladores, quienes a través del conocimiento geográfico, histórico y cívico tendrían que revalorar y propagar la grandeza de la patria mexicana.

A manera de conclusión

Como bien indica Javier Castañeda Rincón, la Geografía como ciencia y enseñanza se convirtió en el siglo XIX en un conocimiento relevante, que daba cuenta de las particularidades físicas, a veces sociales y políticas de las localidades, de los estados, de la nación y del mundo. (Castañeda Rincón, 2006.) Es por eso, que, la enseñanza de la geografía dentro del proyecto de nación tenía un papel fundamental que debía ser entendido como parte sustancial en el reconocimiento del suelo patrio, donde el clima, los recursos naturales, las cualidades de la raza de los habitantes y la forma de gobierno, eran elementos importantes para mostrar al México en construcción.

Desde los años treinta del siglo XIX se comenzaron a generar modificaciones y proyectos educativos siendo la más importante la llamada reforma educativa del entonces vicepresidente Valentín Gómez Farías, es en este contexto que surgen las primeras publicaciones mexicanas sobre asuntos geográficos dedicados a la enseñanza elemental, y en ellas podemos notar un problema importante ¿cómo ubicar a la propia patria en el mundo cambiante, dinámico y de estados-nación en construcción?, ¿cómo operan las ideas del espacio territorial en los catecismos geográficos?

Es precisamente estas preocupaciones por entender el mundo, situar e identificar el espacio vivido y habitado lo que se muestra en estos libros para la enseñanza, donde la representación de América y concretamente de México, se convirtió en un desveló para los primeros escritores de textos para la educación elemental mexicana, con lo que se muestra la necesidad no sólo de situarse en el mundo, sino también mostrar la manera en la que el territorio habitable se articula con el Estado y la nación. Es por ello, que otro componente sustancial, es la población, se tiene que explicar no sólo histórica o racialmente, sino también su organización jurídica.

En la segunda mitad del siglo XIX, que es donde ubicamos a los catecismos regionales, se tenía además de estas preocupaciones otras, en donde el espacio nacional y local tenía que ser representado, además de ser difundido, con la finalidad de que los niños adquirieran nociones básicas del territorio que habitaban, así como de sus recursos naturales y su forma de organización política. Como se ha mostrado, la generación de textos geográficos son un complejo entramado entre la construcción de la ciencia geográfica, su institucionalización como parte sustancial de los saberes que al Estado mexicano le interesaba construir y preservar, así como la difusión de ese conocimiento. Los gobiernos a lo largo del siglo XIX mexicano se destacaron por tener una preocupación común y fue el de educar, como lo indica Eugenia Roldán, se necesitaba educar para formar a los futuros mexicanos, a los hombres que pudieran cubrir, aportar y solucionar las necesidades de país, por ello se requería generar ciudadanos, que conocieran los principios políticos de la nueva forma de gobierno así como instruirlos en los valores y símbolos que llevarían al país al progreso (Roldán, 1996).

Todos estos entramados muestran una gama diversa de las configuraciones que se pueden generar a partir del estudio de los libros de texto, siendo estos un producto cultural con grandes posibilidades de análisis, y que son en cierto sentido olvidados como objeto de estudios tal vez por creerlos un género menor, ligados sólo a planes educativos estatales, sin embargo, no es así. En este trabajo se muestran los distintos esfuerzos por construir el

conocimiento geográfico, y su divulgación a través de la escuela y las publicaciones de enseñanza, específicamente se trata del caso los catecismos. En ese sentido se relevante indicar que esta empresa se pensaba sustancial para la construcción de la patria mexicana.

Los catecismos que se generaron en algunas localidades a partir de la restauración de la república, y donde encontramos la manera en la que se aborda el contexto político local para analizar y describir la mirada que los gobernantes tenían con respecto a la instrucción pública de la geografía y su inserción dentro del contexto nacional, lo anterior también tiene que ver con los generadores de los discursos geográficos para los niños mexicanos, es decir los autores, quienes transmitieron la perspectiva que tenían sobre la enseñanza geográfica, así como la manera en la que comprendían el espacio territorial de su momento, e incluso la manera en la que se identificaban con el Estado.

758 Todos estos trabajos muestran la manera en que elites mexicanas encargadas del gobierno entendieron el papel central de moldear a la sociedad y sus individuos bajos los valores de las propuestas liberales, que en síntesis planteaban la aparición del Ciudadano, por lo que buscaron generar un cúmulo de saberes que les ayudaran a formar a los jóvenes mexicanos a través de una educación formal desde la escuela elemental. Uno de estos saberes privilegiados como lo hemos visto es el geográfico que como disciplina se desarrolló a lo largo del siglo XIX, pero que se debía adecuar para la enseñanza de los infantes, quienes deberían de aprender sobre la grandeza del territorio patrio y de su localidad.

REFERENCIAS

Almonte, Juan Nepomuceno, (1833). *Catecismo de Geografía Universal para uso de los establecimientos de Instrucción Pública*, 2 Tomos, México: Imprenta Ignacio Cumplido.

Aguirre, B. y Cantón, A. (Coords.), (1999). *Inventio Varia. Textos de, desde y para la historia de la educación en México*, México: UPN.

Aguirre, L. (1999). "Maestros y Estado evaluador: un tránsito forzoso por los vericuetos de la excelencia" *Inventio Varia. Textos de, desde y para la historia de la educación en México*, México: UPN.

Castañeda, J. (2006). *La enseñanza de la geografía en México. Una visión histórica 1821-2005*, México: Universidad Autónoma de Chapingo/Plaza y Valdés.

Chaoul, M. (2014). *Entre la esperanza de cambio y la continuidad de la vida. El espacio de las escuelas primarias nacionales en la ciudad de México, 1891-1919*, México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Dávila, H. *Catecismo Geográfico, Político é Histórico de Nuevo León. Libro Primero o Catecismo Geográfico de Nuevo León*, (1881). Monterrey: A. Lagrange y Hno.

Domínguez, Juan. (1873). *Catecismo elemental de Geografía y Estadística del Estado de Querétaro*, e impreso por acuerdo de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística en el año de 1873. México: Imprenta de I. Escalante.

Gil, M. (1872). *Compendio histórico, geográfico y estadístico del Estado de Tabasco*, Tabasco: Tip. de José M. Abalos.

Palma, L, (1900). *Catecismo Geográfico del Estado de Puebla*, Puebla: imprenta y encuadernación G. Carrillo y Hnos.

Portillo, E. (s/f). *Catecismo Geográfico, Político e Histórico del Estado de Coahuila de Zaragoza*, Saltillo: Tipografía "El Golfo de México," de Severo Fernández.

Roderic A., Hale, Ch.. y Vázquez, J. (eds.). (1991). *Los intelectuales y el poder en México, Memorias de la VI Conferencia de historiadores mexicanos y estadounidenses*, México: El Colegio de México-ULLA Latin American Center Publications.

Staples, A. (1991). "El catecismo como libro de texto durante el siglo XIX" (1991). *Los intelectuales y el poder en México, Memorias de la VI Conferencia de historiadores mexicanos y estadounidenses*, México: El Colegio de México-ULLA Latin American Center Publications.

Ortega, M. y Camelo R. *Historiografía Mexicana. Vol. IV En busca de un discurso integrador de la nación, 1848-1884*, (1996). México: UNAM.

Roldán, E. (1996), "Los libros de texto de Historia de México". *Historiografía Mexicana. Vol. IV En busca de un discurso integrador de la nación, 1848-1884*, México: UNAM

Zarate, Julio. (1878). *Catecismo Geográfico del Estado de Puebla. (Dedicado a las Escuelas Municipales del mismo Estado)*, México: Tipografía y Litografía de Irineo Paz.

Alejos, E. (2013). "La creación del libro de texto gratuito en México (1959) y su impacto en la industria editorial de su tiempo. Autores y editoriales de ascendencia española." Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n59/v18n59a8.pdf>

López, O. "Currículum sexuado y poder: miradas a la educación liberal diferenciada para hombres y mujeres durante la segunda mitad del siglo XIX." Recuperado de http://www.somehide.org/images/articulos/documentos/publicaciones/CurriculoSexuadoyPoder_MiradasEducacionLiberal.pdf

Moncada, J. y Escamilla, Irma "Los libros de geografía en el México del siglo XIX. Ayudando a construir una nación." Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/06-J-Moncada.pdf>

Moreno de los Arcos, E. "Presentación", en Francisco Ziga, "Bibliografía pedagógica. Libros de texto para la enseñanza primaria: 1850-1970. IV. Libros de geografía de México, América y Universal. Recuperado de <http://publicaciones.iib.unam.mx/index.php/boletin/article/viewFile/413/405>

Padilla, A. "Secularización, educación y rituales escolares en el siglo XIX. Recuperado de http://www.uam-antropologia.net/pdfs/ceida/alte_18_9.pdf

Roldán, E. "El sistema de enseñanza mutua y la cultura cívica durante los primeros años de la república independiente de México". Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/937/93720709.pdf>

Sotés, M. "Catecismos políticos e instrucción política y moral de los ciudadanos (siglos VIII y XIX) en Francia y España." Recuoerado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:EducacionXXI-2009-12-3080&dsID=Documento.pdf>

Vega, R. "'Desde la margen del Bravo, hasta el valle donde se alza el Soconusco elevado: la geografía en las revistas para niños (la década de 1870)." Recuperado de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:bT4AciFaBL8J:www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/download/10139/8885+&cd=4&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx>

LECTURAS PARA LA NIÑEZ. MANUALES Y TEXTOS ESCOLARES EN LA BIBLIOTECA DE MANUEL SANDOVAL VALLARTA

Autor: Federico Lazarín Miranda. Área de Historia del Estado y la Sociedad. Cuerpo Académico de Historia Mundial. UAM-Iztapalapa

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es describir manuales, textos escolares y libros del siglo XIX que se encuentran en la Sección Biblioteca Archivo Histórico Científico Manuel Sandoval Vallarta de la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa. La idea es reconstruir y analizar, desde la perspectiva de la historia social de la educación y la historia de la escritura y la cultura escrita, algunos textos decimonónicos dirigidos a la niñez y que se utilizaron en el seno de una familia de la élite mexicana.

La metodología sobre la historia de la lectura y cultura escrita en México se encuentra en los trabajos de Luz Elena Galván Lafarga, esta autora escribió en 2002 un artículo denominado "Leer es aprender: una práctica del siglo XIX" (pp. 189-206). En este artículo Galván Lafarga hace dos precisiones importantes sobre la lectura en el siglo XIX, la primera es su afirmación de que ésta no sólo se daba en el espacio público (la escuela), sino también en el espacio privado, como en las asociaciones y tertulias y en las propias familias, la segunda, es que el era en el siglo XIX, un objeto caro. Por ello, no todos los niños y niñas podían poseer uno. De aquí que en muchas ocasiones sólo existiera uno o dos para todo el salón de clase, en nuestro caso tenemos el acceso a una biblioteca familiar que tiene una buena cantidad de textos y manuales escolares, así como libros dirigidos a la infancia, como novelas, poemarios, fabularios y de cuentos.

Palabras clave: Libros escolares, Manuales escolares, Historia de la lectura, Cultura escrita, Educación

Desarrollo

“Lecturas para la niñez. Manuales y textos escolares del siglo XIX en la biblioteca de Manuel Sandoval Vallarta

INTRODUCCIÓN

Existen pocos estudios acerca de las bibliotecas personales o familiares en nuestro país, pero resultan ser un factor importante para reconstruir y analizar los textos y manuales escolares que existieron en otra época. Desde la perspectiva de la historia de la lectura y cultura escrita, en una biblioteca de esta naturaleza podemos observar cómo una familia intentó ofrecer los saberes de su época sus hijos. Podemos observar, entonces, cómo desde la educación informal, los padres de familia apoyaron a sus hijos en el paso por los distintos niveles de instrucción en los que los inscribieron.

El objetivo de este artículo es describir manuales, textos escolares y libros del siglo XIX que se encuentran en la Sección Biblioteca Archivo Histórico Científico Manuel Sandoval Vallarta que se conserva en la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa. La idea es reconstruir y analizar, desde la perspectiva de la historia social de la educación y la historia de la escritura y la cultura escrita, algunos textos decimonónicos dirigidos a la niñez y que se utilizaron en el seno de una familia de la élite mexicana.

La metodología sobre la historia de la lectura y cultura escrita en México se puede encontrar en los trabajos de Luz Elena Galván Lafarga, esta autora escribió en 2002 un artículo denominado “Leer es aprender: una práctica del siglo XIX” (pp. 189-206). En este artículo Galván hace dos precisiones importantes sobre la lectura en el siglo XIX, la primera es su afirmación de que ésta no sólo se daba en el espacio público (la escuela), sino también en

el espacio privado, “como en las asociaciones y tertulias y en las propias familias” (p. 191), la segunda, es que “el era en el siglo XIX, un objeto caro. Por ello, no todos los niños y niñas podían poseer uno. De aquí que en muchas ocasiones sólo existiera uno o dos para todo el salón de clase” (p. 198), en nuestro caso tenemos el acceso a una biblioteca familiar que tiene una buena cantidad de textos y manuales escolares, así como libros dirigidos a la infancia, como novelas, poemarios, fabularios y de cuentos.

Galván, Castañeda y Martínez (2004) publicaron un texto resultado de investigaciones en historia de la lectura y cultura escrita en México, producto de un seminario y proyecto colectivo sobre el tema, en este caso los ejes conductores de los 17 capítulos que forman el libro fueron: la función referencial, la función instrumental, la función ideológica y la función documental del libro (Choppin, 2004, p. 14). Años más adelante Galván y Martínez coordinaron otro texto sobre la historia de la lectura en México (2010), en este texto se enfatizó el análisis del libro como objeto de investigación situándolo en una perspectiva histórica en la que se destacó su función formadora de los ciudadanos (pp. 10-11), además, de ligarla al desarrollo de diversas disciplinas en el México de los siglos XIX y XX.

En 2016, en las Publicaciones de la Casa Chata Galván, Martínez y López coordinaron otro texto colectivo sobre la lectura en México, en esta obra se desarrolló la idea de que los autores, necesitaban y formaban redes del saber, al tiempo que formaban lectores para que consumieran sus propios productos, así, el libro o manual de texto y materiales publicados no sólo forman ciudadanos sino también forman lectores y, al mismo tiempo, forman a sus propios autores.

Lo interesante de estos textos es que la mayoría de sus artículos se centraron en el texto y manual escolar como objeto de consumo público, de acuerdo con Galván (2002) de consumo público (p. 199). En este artículo se abre otra veta de la investigación de la historia de la lectura y la cultura escrita: La biblioteca familiar.

1. Las bibliotecas familiares. Una fuente para la historia

En este trabajo consideraremos una biblioteca familiar al repositorio de todo tipo de textos: libros, revistas, folletos que acumula una familia durante su existencia, es claro que este tipo de biblioteca se formará en una organización que tiene ingresos que le permiten adquirir bienes materiales como son los libros, que de acuerdo con Galván Lafarga, si en el siglo XIX eran caros, en los subsiguientes la situación ha sido similar. Conservar una biblioteca familiar también supone la existencia de espacio suficiente en la casa para el mobiliario adecuado que conserve dichos textos.

Este es el caso de la biblioteca de Manuel Sandoval Vallarta (1899-1977) que se encuentra bajo resguardo de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Académica Iztapalapa (UAM-I). Dicha biblioteca conserva libros, revistas y periódicos que coleccionó la familia Sandoval Vallarta incluida la esposa de Manuel: María Luisa Margián Gleason, en ella se conservan materiales que datan de 1808 y llegan hasta 1977, que fueron propiedad de Manuel Sandoval Vallarta, María Luisa Margián, los padres de éste: Isabel Vallarta Lyon (n. 1863) y Pedro Sandoval y Gual (n. 1861), además, de los hermanos de Manuel: Isabel (n. 1892) y Francisco (n. 1910).

El Archivo Histórico Científico Manuel Sandoval Vallarta (AHCMSV) de la UAM-I conserva los manuales y textos escolares, catecismos, libros científicos (física, química, matemáticas, biología, entre otras disciplinas), obras literarias, historia, cocina, ciencias sociales; libros de texto gratuito del gobierno mexicano y de enseñanza de inglés, entre otros.

Los materiales a los que haremos referencia datan del siglo XIX, pues el periodo que vivieron los padres de Manuel Sandoval Vallarta: Pedro e Isabel, así como sus hermanos y él mismo, en general datan del periodo 1853-1920, periodo en el que sus padres, sus hermanos y él vivieron su niñez hasta los 17 o 18 años. Esta biblioteca familiar contiene una variedad de textos importante. Se encuentran libros y manuales escolares para los niveles de

primeras letras (primaria del siglo XIX) y para la segunda enseñanza (lo que corresponde a la secundaria y la educación media superior de nuestros días), asimismo, existen libros científicos (física, química, matemáticas, biología), de literatura, historia, cocina, ciencias sociales, de texto gratuito del gobierno mexicano y de enseñanza de inglés, religiosos, diccionarios y almanaques, entre otros. Los libros fueron publicados en México y distintos países del mundo, están en español, inglés, francés o alemán, en su mayoría, pero se han localizado algunos que están en otros idiomas como el ruso o el japonés.

Los libros que se conservan en el Archivo Histórico Manuel Sandoval Vallarta que comprenden el periodo 1808-1925 son los más antiguos del acervo, de hecho constituyen los materiales de mayor antigüedad de todo el AHCMSV, su riqueza informativa importante además de ser una muestra de los saberes que gustaban, sobre todo, a la familia Sandoval Vallarta, pues casi todos los textos que van de 1808 al último tercio del siglo XIX corresponden a esta familia.

La familia Sandoval Vallarta debe su buena posición económica y social al matrimonio entre Ignacio Luis Vallarta Ogazón (1830-1893) y Francisca Lyon Allard (hija de franceses, n. ca. 1844), Ignacio fue abogado, gobernador de Jalisco (1871-1875), Secretario de Relaciones Exteriores (1876-1877) y Presidente de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (1877-1882). Además promovió el derecho de amparo y fue un hombre importante del régimen porfiriano. En abril de 1891, Isabel Vallarta Lyon se casó con Pedro Sandoval Gual, con quien procreó tres hijos: María del Carmen, Manuel y Francisco. De tal forma que los textos que presentaremos en este texto se utilizaron tanto por los padres de Manuel Sandoval como por sus hermanos. Materiales que heredó Manuel y después incrementó la biblioteca con sus propias adquisición ya como científico, profesor y funcionario mexicano.

De esta forma y de acuerdo con los textos que citamos en la Introducción de esta ponencia, la biblioteca de la familia Sandoval

Vallarta constituye una valiosa fuente para la historia de la lectura y la cultura escrita, pues permite tener un estudio de caso acerca de los saberes que una familia del siglo XIX intentó transmitir a sus hijos que vivieron hasta el siglo XX.

2. Los manuales y textos escolares en la biblioteca de Manuel Sandoval Vallarta

Para hacer el análisis, tomé una muestra de 53 textos que abarcan el periodo 1853-1920, es decir, el primer año se fija unos diez años antes del nacimiento de los padres de Manuel Sandoval, el criterio fue que estos textos los usaron en su primera infancia (5 a 12 años) y después en lo que hoy consideramos la adolescencia de nuestros actores sociales para llevar a cabo sus estudios para el segundo año. Pedro cursó la carrera de abogado, al igual que su padre Ignacio Luis. Por su parte, Isabel se dedicó al hogar, a pesar de haber recibido clases de una institutriz o preceptor (no se ha podido aclarar esa situación todavía), en las que recibió los saberes generales del siglo XIX, como lectura, escritura, dibujo, historia, ciencias naturales, así como, los idiomas francés e inglés, moral y buen comportamiento.

La Marginalia que es la metodología que nos permite analizar cómo fue leído un texto, nos dice que los subrayados, marcas, palabras o comentarios que escribe de puño y letra el propietario de un libro, nos permiten apreciar el uso que se dio a dicho texto. Esta metodología nos permite afirmar que los textos pertenecieron los personajes que nos hemos referido, en primer lugar está el hecho de que se apropiaron de ellos, es decir, que en la segunda de forros, o entre la segunda y cuarta páginas pusieron sus iniciales MSV: Manuel Sandoval Vallarta, o IVL: Isabel Vallarta Lyon; PSG: Pedro Sandoval y Gual; o definitivamente pusieron su nombre completo, incluidos los hermanos de Manuel.

Por ejemplo: en el *Diccionario Español-Francés y Francés-Español*, publicado por Ramón Sopena en Barcelona, España en 1917, en su primera página está escrito "Manuel Sandoval Vallarta, 21 de

mayo de 1917". Una tabla de logaritmos de 1906 tiene manuscrito "Propiedad de Manuel Sandoval y Vallarta. 8 de noviembre de 1916", en la primera página.

Otra muestra, interesante la constituye un manual escolar denominado *Compendio de la Gramática Francesa o Extracto de la Nueva Gramática Francesa (Abrege de la Grammaire Francaise ou Extrait de la Nouvelle Grammaire Française)*, publicado en París, Francia en 1861, en la última página tiene la siguiente leyenda: "si este libro se perdiera como suele suceder, suplico al que lo hallase que lo sepa devolver a su dueño", está firmado por Pedro Sandoval y Gual, además, añadió "México, Septiembre, 25 de 1876".

Otro texto propiedad de María Luisa Margáin, tiene pegada una hoja con la siguiente leyenda: "Colegio del Sagrado Corazón de Jesús. La Srita. María Luisa Margain ha merecido el premio de: aplicación, en el 5° curso de Inglés. México, 21 de Julio de 1917", se trata de un Manual religioso con el título de *Vida bendita de Madeleine Shopie Barat (Life of blessed Madeleine Shopie Barat)*, publicado en 1908 por Los Fundadores de la Sociedad del Sagrado Corazón (Foundress of the Society of the Sacred Heart), Roehampton, Estados Unidos.

Esta situación nos ofrece los siguientes elementos de análisis: además de mostrarnos quien fue la propietaria del manual, permite apreciar que realmente se utilizó, su dueña, que estudiaba en el Colegio para Señoritas del Sagrado Corazón de la Ciudad de México obtuvo el premio de aplicación en su curso de Inglés, cabe añadir que, años más tarde, María Luisa fue maestra de ese idioma en escuelas secundarias públicas de la Ciudad de México y en la Universidad Femenina de México en el siglo XX.

Los manuales y textos escolares que se encontraron en la biblioteca de Manuel Sandoval Vallarta abarcan las siguientes materias: Lectura y escritura, Literatura, cuento y poesía, Ética y moral, Historia, Historia Natural y Zoología; de física, Física, química, Trigonometría, Geografía, Ciencias y Artes. Así como, cursos de

inglés y francés; biografías de religiosos y políticos, Diccionarios y Enciclopedias, sobre Inventos y Dibujo. También existen libros religiosos, como catecismos.

En nuestra muestra los textos están publicados básicamente en tres idiomas: español, inglés y francés, la materia que más frecuencia de libros tiene es Literatura y poesía y cuento infantil con 19 ejemplares y, después, baja de uno a cuatro ejemplares en las otras materias

De Literatura, cuento y poesía se encuentran títulos como: *Mirtos* de Enrique Fernández Granados publicado por la Librería Porrúa Hermanos en 1915, o el texto de Charles Dickens Canto de navidad en prosa, editado por Filomeno Mata Impresor, en dos tomos en 1881 y *Fábulas de José Rosas* (1872). Por parte de la literatura en inglés está el texto de Ada Earland Ruskin and his Circle, editado en Londres por Hutchinson & Co., en 1910 y, en francés, el texto de Anatole France *La Revuelta de los ángeles (La Révolte des Anges)*, de Calmann-Lévy Éditeurs de 1880. El primero es un texto muy interesante sobre los orígenes de la humanidad y la cultura. En esta misma línea se encuentra el texto de José Tomás de Cuéllar *la Linterna Mágica*, publicado en España por la Tipo-Litografía de Hermenegildo Mirallles en 1890 y se trata de una colección de novelas de costumbres mexicanas.

Por su supuesto que en una biblioteca familiar de la elite mexicana no podía faltar el famoso texto de Edmondo de Amicis que en español se publicó con el título *Corazón: diario de un niño*, en la biblioteca de Manuel Sandoval Vallarta está una versión italiana de 1910, tirada en Milán por Fratelli Treves Editori (Cuore: *Libro Per i Ragazzi.*)

Para la enseñanza de las primeras letra está el texto de Carlos Yeves *Mentor de los niños: colección de tratados para la primera enseñanza*, manual escolar de la Librería Hernando y Cía., de Madrid, de 1901. En este rubro de manuales también se encuentra el Método para aprender a leer, escribir y hablar el Inglés: según

el sistema de Ollendorff, de Ramón Palenzuela y Juan de la C. Carreño de la imprenta de D. Appleton y Cía. En 1888. Hay un cuaderno de ejercicios de francés de M. M. Noël: *Ejercicios Elementales Adaptados al Compendio de la Gramática Francesa (Exercices Élémentaires Adaptés a L'abrégé de la Grammaire Française)*. Estos textos muestran cómo se acercaron los saberes sobre las primeras letras a los niños Sandoval Vallarta.

La Historia y la Geografía eran materias importantes en los programas escolares de las escuelas elementales del siglo XIX, para la primera se localiza el libro de Víctor Duruy: *Historia de los griegos desde los tiempos más remotos hasta la reducción de Grecia a provincia romana*, publicado en Barcelona por Montaner y Simon Editores en 1890 y el texto biográfico: Agustín de Iturbide. *Vida y memorias*, de Carlos Navarro y Rodrigo, editado por A. Pola en 1906.

Para la materia de Geografía se encuentra el texto del famoso autor Manuel Rivera Cambas: *Atlas y catecismo de Geografía y Estadística de la República Mexicana* de la Imprenta de Flores y Monsalve de 1874. Otro ejemplo de esta disciplina, es el libro de Federico de Hellwald *La tierra y el hombre descripción pintoresca de nuestro globo y de las diferentes razas que lo pueblan*, de Montaner y Simon Editores, Barcelona, 1887, en este texto se aprecia la todavía existente, en ese entonces, relación entre geografía e historia. En este rubro también se conserva un manual escolar en francés, se trata del libro de E. Cortambert denominado *Géographie Générale (Geografía General)*, de la Librairie Hachette, de París, en 1881.

Por su parte la historia natural está presente en un texto en inglés denominado *Wood's Natural History for Young People (Historia Natural de Wood, para gente joven)* escrito por John G. Wood, editado por Monarch Book Company de Chicago en 1882 y como el título indica estaba escrito para los niños. Disciplinas como la física están presentes con textos como el de Ladislao De la Pascua *Introducción al estudio de la Física*, tirado en 1853 por la Imprenta de M. Murguía y Compañía, este libro está considerado como

el primer texto escolar de física publicado en México. También encontré el manual de J. Lemoine y G. Vincent Cours Élémentaire de Physique (Curso Elemental de Física), de la Librairie Classique Eugène Belin, París, 1913. También se conserva el texto de Luis Chávez Orozco *Apuntes de Física escritos expresamente para los alumnos de la Escuela N. de Artes y Oficios*, publicado por los talleres de la misma Escuela en 1908.

Manuel Sandoval Vallarta utilizó en la Escuela Nacional Preparatoria el manual de Manuel María Contreras *Tratado de trigonometría rectilínea*, editado en México por la Imprenta de A. García Cubas Sucesores Hermanos en 1910.

Los manuales escolares de Valenciano de Vidal *Los grandes inventos*, Sucesores de Blas Camí-Libreros-Editores, de Barcelona (1911) y otro sin autor en francés intitulado *Physique et Chimie: Notation Atomique (Física y Química: Notación Atómica)* de la Librairie Catholique Emmanuel Vitte de Lyon y París (1906), estos materiales muestran cómo la familia consiguió textos escolares sobre las ciencias y su desarrollo en la época.

Con respecto a los libros religiosos tenemos varios ejemplos que van desde las vidas de los santos, hasta catecismos como una edición de 1884 del texto de François-René, vizconde de Chateaubriand *Los mártires de la religión cristiana*, que está en español pero edición se hizo en Francia por la Librería de Garnier Hermanos.

Para las enseñanzas católicas la familia Sandoval Vallarta tenía el texto de Francisco Amado Pouget *Instrucciones generales en forma de catecismo: en las cuales (sic), que por la sagrada escritura y la tradición, se explican en compendio la historia y los dogmas de la religión, la moral christiana (sic), los sacramentos, la oración, las ceremonias y usos de la iglesia*, de la Imprenta de Repullés en Madrid, España de 1816.

Finalmente no podía faltar la moral en el texto de Theodore Henry Barrau *Livre de Morale Pratique ou Choix de Préceptes et de Beaux*

Exemples (Libro de Moral Práctica con Variedad de Consejos y Bellos Ejemplos) cuyo tiraje fue hecho por la Librairie Hachette et Cía., de París en 1875.

CONCLUSIONES

Qué conclusiones preliminares propongo después de describir y analizar algunos textos, manuales escolares y libros de la biblioteca familiar Sandoval Vallarta. En primer lugar, confirma el planteamiento de Choppin (2004) cuando menciona que “a partir de la segunda mitad el siglo XVIII, la práctica progresiva de los sistemas educativos coherentes acompañó al nacimiento de los Estados nacionales; se constituyó entonces una literatura propiamente didáctica que tendió a liberarse de los contextos de la tradición religiosa y que a pesar de que incorporó modelos extranjeros, reivindicó una dimensión netamente nacional” (p. 13).

Recordemos que Choppin se refiere a los sistemas públicos, es decir, a la escuela, pero la biblioteca familiar privada, muestra esa transición. La biblioteca Sandoval Vallarta abarca un siglo en ella encontramos una interesante mezcla de textos religiosos, con textos educativos y de ciencias, así como novelas y cuentos. De tal forma que mientras una biblioteca pública o escolar deja entrever el interés del Estado nacional por instruir y ciudadanizar a los individuos, la biblioteca privada muestra el interés de instruir, y ciudadanizar sin perder los valores morales heredados, sean católicos o civiles, ello puede ser muestra de cómo la secularización y laicización en las familias es un proceso de larga duración.

La biblioteca familiar que analizamos muestra la función referencial, pues los libros que presentamos fueron depositarios de conocimientos, técnicas y saber hacer de la naturaleza, espacio y organización política están determinados a priori. Del mismo modo, la función instrumental se presenta en donde manuales y libros permiten poner en práctica aprendizajes y saberes a través de la memorización de conocimientos favoreciendo la adquisición de competencias. Por su parte la función ideológica y cultural

se da en la medida que el libro constituye un instrumento en la construcción de la identidad familiar y nacional, como lo provocan los símbolos nacionales o la moneda y la función documental permite observar que el libro no sólo es un objeto simbólico, es un producto acabado de difusión y de consumo que se encuentra en el espacio político, tecnológico jurídico, comercia (pp. 14-15) y agregaría el familiar en nuestro caso.

En el caso que nos ocupa, la biblioteca familiar Sandoval Vallarta, manuales y textos escolares que enseñan a leer y escribir no sólo en español, sino en inglés y francés; los libros de divulgación y difusión científica, así como de historia e historia religiosa, además, de los de moral religiosa y civil, así como, las novelas, poemarios, fabularios y cuentos dan una dimensión distinta a sus usuarios, pues se encuentran reunidos en el ámbito familiar, exentos de la obligación que impone a las escuelas el programa oficial. Los padres deciden que libros comprar, además, de los que propone o impone el Estado a los ciudadanos en las escuelas. Estos actores sociales deciden cuales son los mejores saberes para sus hijos, pues están en el ámbito interno y deben de conservar y reproducir la cultura familiar.

REFERENCIAS

Sección Biblioteca del Archivo Histórico Científico Manuel Sandoval Vallarta, Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa.

Choppin, A (2004). "Prólogo", en Luz Elena Galván Lafarga Carmen Castañeda García y Lucía Martínez Moctezuma (coords.). *Lecturas y lectores en la historia de México*, México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, El Colegio de Michoacán, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Galván, L E (2002). "Leer es aprender: una práctica del siglo XIX", en Alicia Civera, Carlos Escalante y Luz Elena Galván, *Debates y desafíos en la Historia de la Educación en México*. México: El

Colegio Mexiquense, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

Galván, L E, Castañeda C y Martínez L (coords.) (2004). *Lecturas y lectores en la historia de México*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, El Colegio de Michoacán, Universidad Autónoma del Estado de Morelos,

Galván, L E y Martínez I (coords.) (2010). *Las disciplinas escolares y sus libros*: México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Juan Pablos Editor.

Galván, L E, Martínez, L y López, O (coords.) (2016). *Más allá del texto: autores, redes del saber y formación de lectores*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, El Colegio de San Luis.

LAS CÁTEDRAS DE OBSTETRICIA, UN INTENTO POR COMBATIR LA IGNORANCIA EN LAS "PARTERAS EMPÍRICAS", CIUDAD DE MÉXICO, 1834-1867.

Autora: Ana Margarita Ramírez Sánchez. Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Iztapalapa.

RESUMEN

A inicios de 1834 se inauguró la *Escuela para parteras*, en la cual se impartirán las "Cátedras de obstetricia" con la finalidad de contrarrestar los supuestos graves y numerosos perjuicios a la salud y a las familias capitalinas, causados por la *ineptitud, poca destreza e ignorancia* de las comadronas, señalamientos expuestos en algunos artículos periodísticos y documentación médica oficial del periodo que comprende esta investigación.

Las clases iniciaron en el Convento de Betlemitas, donde por entonces el Establecimiento de Ciencias Médicas tenía su residencia, es decir, estas lecciones estarían a cargo de los *verdaderos* especialistas: los médicos.

Este primer espacio institucionalizado con tales características en la capital mexicana era el resultado de un proyecto educativo y sanitario que se había gestado desde hacía por lo menos una década. Su objetivo era mejorar el control sobre las denominadas parteras "empíricas", (comadronas que carecían de cualquier tipo de instrucción formal y que, en cambio eran poseedoras de enormes conocimientos sobre anatomía y funcionamiento del cuerpo femenino, además de saberes terapéuticos y de las propiedades herbolarias y otros elementos presentes en la naturaleza, todo esto en base a la experiencia propia

y a la transmisión generacional). Sin embargo, para muchos de los teóricos del periodo en cuestión, estas mujeres no eran otra cosa que sujetos ignorantes, supersticiosos y los principales causantes de las alarmantes cifras de decesos en los recién nacidos y sus madres; por tal razón era necesario y urgente, instruir las con los conocimientos médicos e higiénicos más recientes y, especialmente hacerles saber sobre todo aquello que en adelante les estaba prohibido realizar o intervenir, dada su nueva función de meras auxiliares de los galenos.

Palabras clave: Cátedra de obstetricia, instrucción, medicina, parteras empíricas, Ciudad de México.

INTRODUCCIÓN

El establecimiento de la nación independiente: México, requería la atención de un sinnúmero de temas urgentes y primordiales que permitieran a los gestores de este joven país, una reestructuración conforme a la nueva realidad política, económica y social. El ámbito de la educación fue, por supuesto, uno de los tópicos más relevantes; de modo que, en la década de 1830 apareció una legislación específica. La denominada *Reforma de 1833*, incidió de manera profunda y duradera en la instrucción mexicana, desde el nivel de las primeras letras hasta los estudios superiores (Morales y Aceves, 2015, p.78). Sobre los cambios efectuados en la educación a nivel superior, el cierre de la Universidad Real y Pontificia y la subsecuente creación de la Dirección de Instrucción Pública, con sus seis diferentes Establecimientos, siendo uno de ellos el de Ciencias Médicas (Archivo Histórico de la Ciudad de México, -en adelante AHCM- Fondo: Gobierno del Distrito Federal, Secc: Bandos, leyes y decretos, 1825-1925, Serie: Colección digitalizada, Caja 5, Exp.107) fueron el comienzo para el resto de las transformaciones.

El Establecimiento de Ciencias Médicas, (antecedente histórico de la actual Facultad de Medicina de la UNAM), tomó el modelo de las escuelas de medicina francesas, consolidando así, el método anatomo-clínico en México. Además de formar médicos-cirujanos,

se impartieron en ese mismo recinto, las carreras de Farmacia, Flebotomía y *Arte de los partos* (Obstetricia), este último dirigido esencialmente a las parteras “empíricas” (Rodríguez, 2008, p.13), cuyas cátedras iniciaron el 09 de febrero de 1834. (Archivo Histórico de la Facultad de Medicina -en adelante AHFM-, Grupo Documental: Apéndice, Leg. 1, exp. 23).

La necesidad de una *Escuela para parteras*.

Desde el periodo colonial, las parteras o comadronas habían gozado de libertad en el ejercicio de su labor, aunque desde entonces, ya se había manifestado cierta inquietud por parte de las autoridades virreinales. Desde el Real Tribunal del Protomedicato, emanaron algunos proyectos para intentar regular su oficio, así como el de los otros especialistas en la salud; sin embargo, para el caso de estas mujeres los resultados fueron muy limitados (Tate,1997, p.436).

Luego, en los albores del México independiente, esta antigua inquietud revivió. La mayoría de los médicos, catedráticos y teóricos del área de la salud comenzaron a expresar su preocupación ante la “escasa preparación y la constante superstición” que supuestamente, caracterizaba a todas las comadronas y, que las convertía en sujetos ignorantes y por tanto, perjudiciales para la salud pública, al ser supuestamente las únicas responsables de las alarmantes cifras de decesos en embarazadas y recién nacidos, de ahí la urgencia por desarrollar un método para instruir las, delimitando su participación durante el parto, vigilándolas en la medida de lo posible siempre por un especialista fuera un médico o un cirujano (Carrillo,1998, p.153). No obstante, los fallecimientos de este grupo poblacional particular responden a diversas causas y no, exclusivamente a la intervención de las parteras. En el caso de las madres, las condiciones de higiene, alimentación y estilo de vida bien pudieron ocasionar el fallecimiento. En cuanto a los neonatos, las posibilidades son más diversas y se extienden a complicaciones durante el embarazo o el parto, desnutrición, adquisición de alguna enfermedad infecciosa de difícil diagnóstico para la época como la congestión cerebral o la meningitis o accidentes como caídas o asfixia (Bazant y Domínguez,2009, p.179).

En oposición, un pequeño grupo de especialistas reconocieron el bagaje práctico de las parteras y lo vieron como una virtud que valía la pena explotar y mejorar mediante su instrucción formal.

La primera noticia oficial acerca de la apertura de estos cursos está fechada el 9 de febrero de 1834. Por instrucción del vicepresidente de la República Valentín Gómez Farías, quien ordenó publicar en los periódicos de la capital, la inauguración de *las lecciones de obstetricia para mujeres*, con la intención de dar a conocer a todas las interesadas, las cuales “deberán presentarse en el Establecimiento de Ciencias Médicas con una certificación de costumbres, dada por alguna autoridad judicial del Distrito”. (AHFM, Fondo: Apéndice, Leg. 1, exp. 23).

Al día siguiente, se expuso otro documento directamente vinculado con la nueva cátedra. Un impreso, de la autoría del Dr. Pedro Del Villar quien fue el primer profesor de la Cátedra de Medicina Operatoria y Obstetricia, titulado Escuela para parteras, en él se da noticia del inminente inicio de clases, que sería esa misma semana, el día jueves 13 de febrero, de cuatro a cinco de la tarde en el ex convento de Betlemitas de la capital (AHFM, Fondo: Apéndice, Leg. 1, exp. 24.); tendría teóricamente, una duración de seis meses, dividiendo el curso en dos niveles de tres meses cada uno. En este documento, leemos a un Pedro del Villar distinto al que en 1829 había redactado un plan sobre Cirugía (Del Villar, 1829, p. 142-144) y en el cual, describió a las parteras como “ignorantes e inexpertas”; quizás, debido a su nuevo puesto como encargado de la cátedra, suavizó su lenguaje y ofreció una sana y respetuosa convivencia con las futuras alumnas. Lo interesante es que al menos en teoría, y según la información que presentan las fuentes, en corto plazo cambió la percepción de uno de los especialistas más destacados en el área de obstetricia sobre las comadronas, aunque desde luego en su papel de encargado de las lecciones y con el respaldo de las debidas autoridades, no dejó de lado las sanciones a las que se harían acreedoras aquellas que incumplieran la nueva norma.

Vale la pena resaltar algunos de los puntos expuestos en el escrito del Dr. Del Villar; el cual puede ser catalogado en primera instancia como un aviso y una invitación a las lecciones de obstetricia, que incluye también los requisitos que las interesadas deberían cumplir al momento de la inscripción: “tener entre 20 y 30 años de edad, saber leer y escribir, o por lo menos lo primero, y asistirán a las lecciones con la puntualidad que demanda el objeto de ellas” (AHFM, Fondo: Apéndice, Leg. 1, exp. 24). Segundo, es un tipo de reglamento, dado que presenta las obligaciones de ambas partes:

El que suscribe desea tener discípulas que adornadas de buenos modales, educación, honestidad y decencia, lleguen a ser matronas dignas de la confianza de padres de las familias, y capaces de suplir en muchos casos la asistencia de los facultativos. (...) ofrece el infrascripto también, tratarlas con cuanta moderación, paciencia y sufrimiento sea necesario, a fin de comunicarles las luces que ignoren, y los conocimientos que el más sagrado de los deberes les manda adquirir. (AHFM, Fondo: Apéndice, Leg. 1, exp. 24).

769

Y tercero, es una advertencia hacia las parteras, para que se sumen voluntariamente al grupo de alumnas o de lo contrario sufrirían las consecuencias de ejercer fuera del marco de la ley:

Más si por desgracia hubiera algunas que obstinadas en sus antiguas rutinas y preocupaciones, se hicieran sordas a la voz de la naturaleza, el mismo que con tan buena disposición les consagra hoy sus tareas, impetrará de las autoridades competentes, providencias por las cuales se les prive de ejercer un ramo que deshonrarían, y se castiguen a las que ejerzan sin título. (AHFM, Fondo: Apéndice, Leg. 1, exp. 24).

Luego, para reforzar los documentos anteriores, el 7 de marzo de 1834, se remitió al Dr. Ruiz, vocal de la Junta Superior de Salubridad, un reglamento dedicado a las parteras, que como lo expresa su título es general, ya que contiene artículos sobre la clase

de obstetricia, y también acerca del ejercicio de esta profesión. Inició con una queja sobre el triste estado en el cual se encontraba el “interesantísimo” ramo de los partos, pues:

(...)hallándose por desgracia absolutamente abandonada esta delicada parte de la medicina y la cirugía, por ser depositarias de ella las manos más rutinarias e inexpertas, que sumidas en una culpable ignorancia que las conduce a mil horrores, hacen víctimas diariamente a las dos porciones más amables de la humanidad, la infancia y el bello sexo. (AHFM, Fondo: Apéndice, Leg. 1, exp. 29).

Pero ofrece una solución, al “obligarlas a estudiar para darles la aptitud que carecen, y los conocimientos que ignoran”. Este tópico es tan relevante que se considera debe ser publicado por bando, “como medida de policía, necesaria para la salud pública”. (AHFM, Fondo: Apéndice, Leg. 1, exp. 29). El reglamento contiene once artículos, en los cuales se suscribe la obligación de:

770 todas las mujeres de cualquier clase y condición que lleven el nombre de parteras, con título o sin él presentarse ante el Dr. Pedro del Villar, catedrático de las lecciones, para que examine los títulos que se presenten y si fueron expedidos por alguna autoridad competente, llevarán el visto bueno del director del Establecimiento y del catedrático indicado para que recobran vigencia. Y si no los hubiera, se las inscribiría en la clase a su cargo, proporcionándoles una licencia firmada por el director y catedrático para poder continuar trabajando sin problema. (AHFM, Fondo: Apéndice, Leg. 1, exp. 29.),

Y continúa,

Si al término del mes de marzo de 1834, existiesen algunas parteras trabajando sin estar inscritas en la cátedra, quedarían suspendidas de su ejercicio y sujetas a penas económicas o de captura. La primera vez que fueran arrestadas deberían de pagar 10 pesos y quince días de cárcel; la segunda 20 pesos

y un mes de arresto, y la tercera 30 pesos y dos meses de prisión en la casa de reclusas de la capital. (AHFM, Fondo: Apéndice, Leg. 1, exp. 29.),

Lo anterior, demuestra tanto el interés por parte de las autoridades escolares como del Ayuntamiento y el trabajo conjunto que realizaron para tratar de regular la actividad de las parteras en la capital de México, mediante su presentación ante las instancias correspondientes para notificar el estatus de formalidad en el ejercicio del oficio y, en caso de no estar bajo las condiciones aptas, poder recurrir al curso de obstetricia, para regularizar su situación y trabajar con libertad. Todo lo anterior, bajo la amenaza de penas económicas y de movilidad, en caso de encontrarse en incumplimiento de la norma.

Una vez iniciadas las lecciones, la carrera del arte de los partos estuvo bajo la dirección de los Doctores Pedro del Villar y su adjunto Pablo Martínez del Río. Cabe resaltar que la materia también se impartía para los alumnos varones de medicina, pero el contenido era más especializado y en lugares y horarios distintos. Para ellos, la duración era de un año y dos para ellas. Según nuestras fuentes primarias, el curso completo que las certificaría como parteras legales, estaba dividido en dos niveles de enseñanza, ya que cronológicamente no podemos decir que fuera un año completo para cada uno de estos ciclos escolares. Usualmente, las inscripciones en promedio duraban dos semanas en el verano, ya fuera en junio, julio o agosto. Los cursos iniciaban a principios de septiembre, octubre o noviembre e ingresaban al segundo y último periodo escolar a partir del verano del siguiente año. Es decir, entonces que el primer “año” escolar duraba en promedio 3.5 meses, mientras que el segundo entre cinco y seis meses. Una vez concluidos, las alumnas “sufirían un examen privado” (según la terminología de la documentación), en él se calificaría su aptitud para recibir el título o la necesidad de volver a tomar el curso “para hacerse digna de él”. Pero si tras tomar dos veces el curso siguiera la alumna sin aprobar, de forma temporal se le recogería la licencia, con la prohibición de ejercer y sujeta a las mismas penalidades de

las parteras no inscritas. Ninguna mujer podía trabajar sin el título o la licencia correspondiente, sólo en casos excepcionales, donde la vida de la paciente estuviera en riesgo y no hubiera presente ningún profesor de cirugía, debería auxiliar tomando en cuenta “las reglas del arte”, quedando responsable de los actos en caso de que por ineptitud ocasionara algún mal. Aunque no explica a qué se refiere específicamente con “las reglas del arte”, suponemos que debe ser sobre toda la larga lista de acciones que tenían y no permitidas realizar las parteras, las cuales estaban contenidas en los manuales que hacían a manera de libros de texto dirigidos especialmente a ellas, de los cuales hablaremos más adelante.

Para garantizar la permanencia de las alumnas en los cursos, era indispensable su asistencia. Diariamente se tomaba; la que faltara por diez días “sin causa legal justificada”, debería pagar una multa de 5 pesos, la que acumulara 20 faltas, pagaría 10 pesos y la que no se presentara por todo un mes, pagaría 30 pesos y tendría prohibido ejercer” (AHFM, FEMyA, Leg. 116, exp.8).

Los temas que las alumnas de la cátedra de obstetricia debían aprender y posteriormente defender durante el examen final, “comprende todo lo perteneciente al parto natural” (AHFM, FEMyA, Leg. 116, exp.8) al respecto, Josefina Torres Galán aporta que, según el Reglamento de 1870, en el primer año debían aprobar las siguientes materias: Anatomía y Fisiología de los órganos sexuales de la mujer, historia del embarazo y teoría de los partos naturales. Y para el segundo y último año: Práctica de partos, operaciones simples, cuidados pre y postnatal de la madre, cuidado del recién nacido, cómo remediar accidentes inmediatos al postparto en ambos pacientes, deberes éticos del médico y la sociedad y, maniobras en maniquí (Torres, 2015, p.91).

Gracias a la documentación archivística, sabemos de algunos materiales que sirvieron de apoyo en la cátedra de obstetricia. En el caso de los textos, en su contenido se presentaba la forma correcta y deseable en que las parteras debían ejecutar su oficio. Ejemplo de esto es la *Cartilla nueva, útil y necesaria para las parteras*, del

cirujano Antonio Medina. Este libro fue publicado en el siglo XVIII en España y llegó a México a principios del XIX. En él se expresa una serie de lecciones (utilizando la metodología de los catecismos, pregunta-respuesta) sobre la anatomía de la mujer, las mejores formas de apoyarla para dar a luz, pero principalmente su objetivo es dejar muy en claro cuáles son las limitaciones de las parteras, es decir, en todo momento se reitera que ellas sólo deben de asistir los llamados partos “normales” (sin complicaciones), jamás intervenir o hacer uso de su iniciativa en caso difíciles mediante brebajes o intentos de intervenciones quirúrgicas. Su primera obligación es pedir la intervención del médico o cirujano, quienes deben de asistir sin importar la clase social o el horario en que se les necesite (Medina,1806, p.79).

Además de los libros de texto, las alumnas contaron a partir de la década de 1840, con otro tipo material didáctico, como lo demuestra un listado de los “útiles que sirven a la cátedra de partos” (AHFM, Fondo: Apéndice, Leg. 3, exp.258), la cual incluyó piezas de pasta que reprodujeron la anatomía del feto, cabezas de fetos, pelvis femeninas, un maniquí de un feto que incluía placenta y cordón umbilical, y diversos instrumentos quirúrgicos.

Reflexiones finales.

En un pequeño ejercicio que la autora realizó con una muestra de 1844 sobre el número de decesos femeninos ocurridos a causa de la fiebre puerperal y que fueron registrados en las trece parroquias de la capital a lo largo del mencionado año, (Archivo Histórico de la Secretaría de Salud -en adelante AHSS-, Fondo: Salubridad Pública, Secc. Presidencia, Serie: Secretaría, Caja, 3, Exp. 9) se demostró que sólo el 1.77% del total de todas las finadas (2,594 casos) habían fallecido por esta razón, cifra que no precisamente concuerda con los argumentos alarmistas de los opositores sobre la práctica de la partería “empírica” (Ramírez,2018, p.82).

Suponiendo que la madre no hubiera padecido ninguna anomalía durante el parto, podía ocurrir que el producto

naciera enfermo, muerto o bien, que contrajera una enfermedad tras el alumbramiento. La muerte infantil en los primeros meses de vida, así como en los años más tiernos fue más común de lo que las familias pudieron desear. Se sabe que, en sociedades preindustriales, alrededor del 30% de los recién nacidos morían antes de cumplir su primer año de vida y, del 70% restante, el 40% moría antes de los cinco años. Vale la pena destacar que la muerte de los más pequeños fue un mal que afectó a todos los estratos sociales, pero la gran diferencia residió en que, entre mejor la posición socioeconómica, se podían tener y mantener más hijos, siendo así mayor el número de los que sobrevivían; en oposición de los sectores populares, en los cuales la mortalidad alcanzó a dos tercios de los niños que nacieron vivos (Márquez y Hernández, 2014, p.24,31).

Las condiciones de salud e higiene, más la calidad alimenticia, la violencia en el contexto de los grandes cambios socioeconómicos y los accidentes jugaron un papel fundamental en los altos registros de niños fallecidos. Con datos también de 1844 registrados en las parroquias de la ciudad de México, hallé las cifras de los infantes que fallecieron a lo largo de ese año. El Sagrario tuvo el porcentaje más alto, a causa de ser la zona más densamente poblada y también porque a él recurrían las autoridades de la Casa de Niño de Expósitos a solicitar el bautismo y, por supuesto a notificar de los decesos; seguida por las parroquias periféricas y próximas a las zonas rurales: Santa Cruz y Soledad, San Sebastián, Santa Catarina, y San José. A esta información fue posible complementarla con otra proveniente de la Casa de Niños Expósitos de 1850 (AHSS, Fondo: SP, Secc. Presidencia, Serie: Secretaría, Caja, 4, Exp. 15), con la cual se detectaron las principales causas de muerte en neonatos y niños, las cuales al parecer tampoco, están directamente vinculadas con la intervención de las comadronas durante el alumbramiento. Algunas de las patologías expuestas fueron el mal interior, el ético/ético/hético/ética, que no es otra cosa que la tisis o tuberculosis, la "alferencia", un trastorno del sistema nervioso que ocasionaba convulsiones, hoy la conocemos como epilepsia. Otras enfermedades que causaron la muerte de algunos menores

resguardados en la Casa de Expósitos en 1850 fueron: el empacho (propio de los niños pequeños), calentura, cólera, vómitos y diarreas, tos, fiebres, pulmonía, debilidad natural (desnutrición) e inflamaciones (sin especificar de qué tipo) (Ramírez:2018, p.85). Sin embargo, hace falta un estudio sistematizado de al menos varias décadas para corroborar o desechar por completo, en base a los resultados, el hecho de que la intervención directa de las parteras era en verdad, la principal causa del enorme porcentaje de decesos en madres y recién nacidos durante las primeras décadas de siglo XIX.

En cuanto a la política de enseñar y regular a las parteras y su oficio, no obstante, al contar con un espacio y materiales apropiados para instruirse, facilidades otorgadas por las autoridades competentes como la condonación de las cuotas de inscripción o para presentar exámenes finales, así como las "dispensas" por exceso o falta en la edad requerida según el reglamento, la realidad fue que muy pocas de las denominadas parteras empíricas, así como mujeres interesadas en convertirse en una, asistieron y obtuvieron su certificación. Según la información presentada por Ana María Carrillo y Josefina Torres Galán, entre 1833 y 1888 sólo se recibieron de 140 a 145 parteras (Carrillo:1999, p.170), (Torres:2015, p.116), lo cual no significa de ninguna manera que su campo de acción haya sido limitado o restringido en la práctica. Pues la gran mayoría de ellas siguió trabajando como lo hizo durante siglos: sin título. Sin embargo, algunas de las razones por las cuales muchas parteras o mujeres interesadas en este oficio se vieron impedidas para inscribirse como alumnas pudieron ser, el ambiente hostil prácticamente generalizado por parte de los facultativos hacia esta práctica en particular, (al menos hasta antes de la primera mitad de la década de 1830); los diversos requisitos impuestos anteriormente descritos como saber leer o escribir, y desde luego, la disposición de tiempo para dedicar a la asistencia escolar y a las prácticas (Carrillo, 1999, p.172).

Aunque el Estado trató de regular y controlar a estas mujeres, en realidad sus alcances fueron muy limitados. Al interior del país, y

pese a que, en algunas de las ciudades como Guadalajara, también se abrieron espacios para la educación formal de las parteras, los números indican que pocas se interesaron (Carrillo,1999, p.172).

Las parteras tradicionales continuaron siendo las encargadas del cuidado de las mujeres embarazadas, después del parto y de los niños recién nacidos. Además, al contar con los conocimientos sobre diversos problemas de salud, y las propiedades curativas de hierbas, así como también de la práctica de distintas terapias; perduraron como los agentes de bienestar en muchos lugares; no sólo en las áreas rurales y lejanas, sino aún al interior de las grandes ciudades. Inclusive a la fecha, este oficio sobrevive, y tal pareciera que la popularidad del llamado "parto humanizado" las ha vuelto a poner en la escena.

REFERENCIAS

Archivo Histórico de la Ciudad de México, Fondo: Gobierno del Distrito Federal, Secc: Bandos, leyes y decretos, 1825-1925, Serie: Colección digitalizada, caja 5, exp.107.

Archivo Histórico de la Facultad de Medicina (AHFM), Fondo: Apéndice, Leg. 1, exp. 23, 24,29.

AHFM, Fondo: Apéndice, Leg.3, exp.258.

AHFM, Fondo: Escuela de Medicina y Alumnos, Leg. 116, exp.8.

Archivo Histórico de la Secretaría de Salud (AHSS), Fondo: Salubridad Pública (SP), Secc. Presidencia, Serie: Secretaría, Caja, 3, Exp. 9.

AHSS, Fondo: SP, Secc. Presidencia, Serie: Secretaría, Caja, 4, Exp. 15.

Bazant, M. y Domínguez, D. (2009), La costumbre al miedo. La muerte en el parto en la ciudad de México, 1870-1998. En E. Speckman Guerra, C. Agostoni & P. Gonzalbo Aizpuru (Coords.), *Los miedos en la Historia*, (pp.59-92). México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, Instituto de Investigaciones Históricas, UNAM.

Carrillo, A.M. (1998). Profesiones sanitarias y lucha de poderes en el México del siglo XIX, *Asclepio*, L (2), 149-168.

Carrillo, A. M., (1999). Nacimiento y muerte de una profesión. Las parteras tituladas en México. *Dynamis*, 19, 167-190.

Del Villar, P., (1829). *Consideraciones que apoyan el proyecto de reforma que presenta, para el Establecimiento Nacional de Cirugía*, Archivo General de la Nación-México, Justicia e Instrucción Pública, vol.13.

Márquez, L. y Hernández, P. (2014). La esperanza de vida en la ciudad de México (siglos XVI al XIX). *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales*, 90, 6-44.

Medina, A. (1806), *Cartilla nueva útil y necesaria para las parteras*. México: Imprenta de María de Jaúregui.

Morales, A.D., y Aceves Pastrana P.E. (2015). *Las profesiones médico-farmacéuticas en los inicios de una nueva nación (1770-1843)*. México: UAM-Xochimilco.

Ramírez, A. M., (2018). Una aproximación a la Cátedra para parteras en la Escuela Nacional de Medicina de la ciudad de México, durante la primera mitad del siglo XIX. *Saberes. Revista de Historia de la Ciencia y de las Humanidades*, 1(3),117-140.

Rodríguez, M.E. (2008). *La Escuela Nacional de Medicina, 1833-1910*. México: UNAM, Facultad de Medicina, Departamento de Historia y Filosofía de la Medicina.

774 Tate, J. (1997). *El Real Protomedicato. La reglamentación de la profesión médica en el Imperio Español*. México: UNAM, Facultad de Medicina, Instituto de Investigaciones Jurídicas.

Torres, J. (2015), *Historia de un desafío: la presencia femenina en las "Ciencias de la salud" en la Escuela Nacional de Medicina, 1833-1910*, (Tesis de doctorado inédita). UNAM, Ciudad de México.

TRAYECTOS LECTORES EN PUEBLA: LIBROS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA (1868-1872)

Autora: Lucía Salazar Garrido

RESUMEN

El objetivo de este trabajo consiste en realizar un análisis de los libros de texto sugeridos para la enseñanza, en un documento publicado en 1868, por el que se pretendía normar y organizar la educación elemental en el Estado de Puebla, el documento llevó el nombre de *Programa de Educación e Instrucción Primaria para las Escuelas de Enseñanza Gratuita*. En él se perfilaban los conceptos básicos para emprender la formación del sistema educativo en el estado. El análisis de los libros de texto para la enseñanza de la gramática, se efectúa desde dos perspectivas: la enseñanza de la gramática entendida como reflexión sobre la lengua y la mejora de su uso, y desde la dimensión sociopolítica.

La elección de libros de texto, por parte de los autores del programa, refleja su interés por priorizar la enseñanza liberal de niños y niñas poblanos; por lo que, los destinados a la enseñanza de la lengua apuntan a favorecer el pensamiento reflexivo. Asimismo, declinan los textos afines con la religión, pero no con la moral.

Cabe comentar que gran parte de los trabajos realizados en torno a las políticas lingüísticas que se expidieron en el siglo XIX sobre la enseñanza de la lengua en español; han sido producto de investigaciones realizadas por especialistas en lingüística, contadas

investigaciones proceden de historiadores. Sin embargo, la indagación sobre la enseñanza del español, desde la perspectiva de la política educativa, tiene trascendencia hasta nuestros días, de ahí la importancia del presente trabajo.

Palabras clave: textos; gramática; discernimiento; reflexión

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.

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 (Salazar, Enero-diciembre 2017). También para entender que tanto las bases jurídicas, filosóficas y pedagógicas del proyecto eran de corte liberal moderado, como se demostrará. A lo largo de este trabajo sustentamos que uno de los propósitos de la educación elemental era enseñar a leer y a escribir, pero, la educación al ser percibida como un elemento que permea otros espacios sociales; fue campo de batalla para dirimir concepciones políticas, sobre lo que debería enseñarse.

Por otra parte, el uso de libros de texto, conllevó, una clara diferenciación social, sabemos que, en la mayor parte de las escuelas públicas no se podían costear libros de texto para todos los infantes. No obstante, fueron herramientas para facilitar la labor de los preceptores; sus características se enumeran por su origen, su estructura e influencia y estuvieran acordes con los ideales que los liberales poblanos pretendían transmitir a las nuevas generaciones. Los libros, estaban dirigidos a los maestros, aunque fueron escritos para el uso de los alumnos.

El análisis de esos textos nos permite comprender cuáles eran los conocimientos que las autoridades políticas y educativas en el Estado de Puebla consideraban que deberían tener niños y niñas para formarse como futuros ciudadanos de la nación que aspiraban a formar.

El programa de instrucción

El Programa fue publicado en el Periódico Oficial (POEP, 1868), 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 Zamacona, la que conformó esa Comisión.

Es un programa extenso y muy preciso en cuanto a los puntos que estaban en el debate pedagógico en ese momento. No tiene una estructura específica, pero si pretendía convertirse en una Ley. Por lo tanto, no es documento que se dirija al público en general, sino a las personas interesadas y relacionadas con la educación.

Se divide en siete pequeños capítulos. Con el evidente propósito de ser un documento político y al mismo tiempo académico, principia definiendo “los principios filosóficos de la educación e instrucción primaria”, enfatizan en ello, porque, si bien son ampliamente distinguidos y entendidos por todos los involucrados, los autores del Programa pensaban que por lo mismo deberían unificarse los criterios.

Bajo esta premisa se estableció el concepto sobre pedagogía, que era considerado como “El conjunto de los principios y reglas sobre la educación, debe llamarse pedagogía o dirección general de la infancia” (POEP, 1868). Advertían, además que este concepto era relevante pues trazaba la labor que tendrían que realizar los docentes, es decir, dirigir por el camino correcto a la infancia.

Consiguientemente, las autoridades tendrían la obligación de elegir a los maestros más aptos para realizar ese trabajo. Las habilidades

que deberían desarrollarse en los estudiantes eran virtudes que caracterizaría a los maestros, como poseer una excelente letra, hablar correctamente, gozar de modales rectos y sobre todo una moral intachable.

Por lo tanto, no sólo debería instruirse en la escritura, la lectura o la aritmética, como ya lo hacían algunas escuelas; sino que el deber del estado era el desarrollo de las facultades de los seres humanos, en su conjunto, para formar un ciudadano completo. Este argumento justificaba nuevamente la relevancia de que el estado se hiciera cargo de la educación, pues para muchos políticos y pedagogos los formaría en aquellos aspectos que la familia era incapaz o simplemente porque no realizaban su labor adecuadamente, esto es, formar a los niños en una moral pública, ejercitarse (realizar actividades físicas para mantenerse sano) y en la comunicación.

La educación, por consiguiente, debería transformarse para servir a los altos intereses del Estado, esto es, sería el único medio para formar a los ciudadanos e integrarlos como elementos útiles dentro de la sociedad. Al ser pública no se limitaría a las clases pudientes, sino se extendería a todos los estratos de la población y a todo el estado, sin excluir a mujeres, indígenas y presidiarios; abarcando ciudades y poblados pequeños (POEP, 1868).

El interés de los colaboradores del Programa era que se dieran los conocimientos suficientes y necesarios para que los alumnos (de todas las edades y posición) pudieran hacer uso de ellos en sus vidas diarias, se constata en la propuesta de materias que hacen:

LISTA DE MATERIAS PARA LA ENSEÑANZA PROPUESTAS POR EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN E INSTRUCCIÓN PRIMARIA PARA LAS ESCUELAS DE ENSEÑANZA GRATUITA

- Lectura
- Escritura

- Aritmética o Cuentas
- Dibujo Lineal o Elementos de Geometría
- Gramática e Ideología
- Geografía e Historia, Centrándose en México

Si bien son conocimientos básicos, tenían como objetivo “Que nuestro vulgo sepa siquiera dudar. La duda es el germen del criterio y en pos de este viene el discernimiento” (POEP, 1868). Para aquellos educadores sembrar conocimientos básicos, significaba dar las bases para que los estudiantes pudieran continuar sus estudios por cuenta propia; como el mismo Rousseau exponía “precisado a aprender por si propio, usa de su razón, no de la ajena; pues para que no tenga influjo ninguno la opinión, no se ha de dejar a la autoridad” (Rousseau, 1991). Por eso era tan importante que se educara con base en la libertad, sin este principio la educación sólo sería una interminable repetición de conocimientos sin sentido.

Esta propuesta se hizo con la idea de no “congestionar” a los alumnos con gran cantidad de materias y darles pequeños estímulos cuando avanzaran en sus estudios o en su formación como personas.

Libros de texto para la educación elemental

El ideal de para qué serviría la educación era demasiado general, había sido acuñado durante la transición de los gobiernos de 1867 y enarbolaraba los ideales liberales clásicos, en este sentido consideraban la educación como un medio para la emancipación y la igualdad social, por ello no debería sólo circunscribirse a impartir los conocimientos elementales, sino a lograr objetivos más ambiciosos, como impartir los valores liberales y democráticos, la finalidad era formar ciudadanos ilustrados, así se expresó en el siguiente objetivo: “hacer del hombre un buen padre de familia y un buen ciudadano” (AGMP, 1867), 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" (AGMP, 1867).

Como ya se dijo antes, la idea era crear el mayor número de establecimientos (ACEP, 1868), pero algunos intelectuales consideraban que en ellos sólo deberían enseñarse las materias básicas. Tal ideal fue retomado de la Compañía Lancasteriana, podemos apreciar una dualidad en el "Proyecto" por un lado, se encuentran principios de Pestalozzi, por otro, elementos de Lancaster, tal dualidad tuvo su origen en sus precursores intelectuales. Uno de ellos parece haber sido Miguel T. Palma, antiguo miembro de la Compañía Lancasteriana y promotor de las escuelas mientras fue regidor Comisionado de escuelas del Ayuntamiento de Puebla.

Los textos propuestos por el Programa para la enseñanza, 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 específico y oficial 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 educación elemental se enlistan abajo:

LISTADO DE LIBROS PARA LA ENSEÑANZA ELEMENTAL

- Ortología por Sierra y Rosso, Ignacio
- Gramática por Herranz y Quiroz, Diego Narciso
- Geografía por Almonte, Juan Nepomuceno
- Historia por Iriarte, Tomás de
- Ortología y prosodia por Sicilia, Mariano José
- Arte de hablar en prosa y verso por Hermosilla, José Gómez
- Historia de México por Roa Bárcena, José María
- Geografía e historia de México por Jesús Hermosa

Como se observa la mayor parte se enfocan en el arte de hablar y en historia. Con fines de estudio y debido a la extensión de este ensayo, sólo nos enfocaremos en los textos referentes a lingüística.

En el listado anterior observamos que se eliminan textos con señalado enfoque religioso, como los catequismos e incluso la cartilla de San Miguel, tan comunes en la enseñanza de las primeras letras. El programa propone entonces dejar esa parte del proceso de enseñanza al preceptor.

Así, el programa de 1868 propuso el uso de métodos sencillos e innovadores para el proceso de enseñanza de la lectura. Hasta ese momento la lectura se hacía en grupo y todos los alumnos con voz monótona repetían frases sin sentido para ellos, pues la repetían para aprenderla de memoria, entonces los libros de lectura eran el Fleury, el abad Sabatier y el Ripalda, los preceptores no daban ninguna explicación sobre conceptos o ideas, aunque se dosificaba la lectura de acuerdo a la clase (nivel de aprendizaje) de los niños.

Ortología, lectura y escritura, y el arte de hablar

Tanto la lectura como la escritura son prácticas sociales y culturales que condicionan el tipo de relación que el individuo tendrá con la cultura escrita, de este modo debemos entender que la "cultura escrita va más allá de ciertas habilidades mentales, implica la relación de todas ellas para la comprensión del mundo complejo que nos rodea y nuestro propio ser interno" (Hernández Monrroy). Para hacer un estudio de este proceso comunicativo debemos partir de un análisis social y cultural de la lectura y de la escritura, tendríamos que realizar un análisis detallado de cómo, profesores, alumnos y padres de familia percibían y conceptualizaban esas prácticas, al igual que las realizadas fuera de la escuela, no olvidemos que en muchos hogares se practicaba la lectura en voz alta y esto permitía que los miembros de la familia sociabilizaran el contenido de los textos, lo que admite la construcción de aprendizajes nuevos. No obstante, partiremos de la idea "las prácticas y usos escolares de lo escrito difieren sustancialmente de las prácticas y usos sociales no escolares, ya sean llevadas a cabo en el ámbito familiar o en otros contextos" (Viñao), lo que nos permite entender los altos niveles de deserción y reprobación registrados por distintos observadores desde 1868 hasta los últimos años del porfiriato.

Para llevar a cabo este proceso se pueden distinguir los libros de lectura por sus funciones, así los silabarios y las cartillas promovían el aprendizaje simultáneo de la escritura y de la lectura. Los cuentos en los que se encontraban contenidos morales y recreativos. Las mini enciclopedias que recogían lecturas con diversos conocimientos,

además contenían lecturas morales, poesías y textos escogidos procedentes de escritores clásicos. Los libros en verso, que recogían fábulas, pequeños versos y poesías. Y finalmente los tratados que se usaban como textos para asignaturas específicas.

En 1868, durante la Comisión del regidor Miguel T. Palma, se pidió a los preceptores entregar una dosificación de contenidos por clase, no todos los preceptores lo hicieron, pero se conserva el de Sebastián Pacheco, preceptor de la Escuela Hidalgo, en él dispone que en la cuarta clase lean el *Amigo de los Niños*; especificaba que el libro de Ripalda sólo se enseñará "a los niños, cuyos padres quieran o sean católicos", en seguida agregaba "pero eso es sólo para complacer al pueblo y no como obligatoria y por lo mismo se enseñará a horas extraordinarias" (AGMP, 1867).

La práctica de la lectura en voz alta, no se socializaba, es decir no era para que se comentara entre los alumnos o se obtuvieran conclusiones, ese proceso se hacía de forma individual; por su parte, la oratoria además de fomentar la escritura y formación de textos, propiciaba la expresión oral, será una de las que más se estimulaban entre los niños y jóvenes que acudían a los establecimientos escolares públicos.

El análisis de la lengua, vendría después de que los infantes hubieran aprendido a leer y a escribir. A continuación, los autores del programa pensaron que se requería que el estudiante comprendiera su propia lengua, esto a través del análisis de diversas lecturas proporcionadas por el preceptor. Pero principalmente para cumplir con el criterio que era cultivar el discernimiento. Este último proceso tendría que realizarse por etapas de ahí que se propusieran textos como los de ortología y arte de hablar, que sería para los alumnos que dominaran la lectura y escritura. Se proyectaba que la ortología constituyera una materia básica en el programa escolar, pues se define como "aquella parte de la gramática por la cual se fijan las reglas de la pronunciación de cada lengua" (Sicilia, Lecciones Elementales de Ortología y prosodia, obra nueva y original en que por la primera vez se determinan y demuestran analíticamente los

principio y reglas de la pronunciación y del acento de la lengua castellana, 1827); cabe destacar que esto no implicaba que pretendieran enseñar dos lenguas, los alumnos deberían conocer y apreciar la lengua española, ni siquiera su lengua de origen. La siguiente etapa versaría sobre el análisis lógico gramatical.

Antes de continuar, debemos hacer algunas precisiones. A lo largo del siglo XVIII se difundió la enseñanza de la lengua, cuando se empezó a popularizar el vínculo entre pensamiento y lenguaje; tiempo después se difundió “el doble análisis (lógico y gramatical) como método para el aprendizaje razonado de la lengua, labor que tenía como objetivo tanto la formación del intelecto como el perfeccionamiento lingüístico” (García Folgado, Gramática y Legislación educativa, 2012).

Observamos entonces, que los textos propuestos buscaban atender necesidades específicas; principalmente discernir, señalado sobre razonar, en cuanto a que el primer concepto implicaba distinguir, deducir, reflexionar, analizar por medio del intelecto, en este sentido el proceso del individuo sería acompañado por preceptores, padres de familia y elementos destacados de la sociedad; mientras que el segundo, es decir la razón, promovía la libertad sin tutela de las autoridades externas, centrando el aprendizaje en la capacidad individual. Al ser parte de un proyecto de formación de hombre y de sociedad conformó una racionalidad cuantitativa y técnico instrumental que lo justificaba y lo posibilitaba. Por otra parte, en los primeros años del siglo XIX, se introdujeron a la gramática conceptos de lógica.

Es importante hacer la distinción entre libros de gramática y los manuales escolares, estos últimos, fueron escritos como auxiliares para la enseñanza, por lo que proponían ejercicios para la escritura de la lengua. Además, eran adaptadas para que sus conocimientos fueran transmitidos a los estudiantes, por lo que no eran tratados.

Entonces, podemos afirmar que el arte de hablar correctamente y la comprensión de lo leído eran habilidades que indudablemente

aportarían, por una parte, al fin supremo de unificar el idioma y por otra la constitución de criterios y juicios para tomar decisiones acertadas, estaba dirigida a la formación de todas las personas sin importar su posición socio económica o de género, esto último es relevante, pues los creadores del programa enfatizaron en todo momento que la instrucción debería procurarse a todas las personas, sin distinguir entre ciudadanos o no, lo cual tiene cierta razón, si consideramos la regulaciones que contenían las leyes de la época y que la finalidad de la escuela era precisamente la formación de ciudadanos, que se definían por la libertad individual y la participación política. En este propósito, consideramos que la elección de los textos de historia es relevante y complementaria a los libros de lingüística.

Indagación sobre los libros de gramática

A continuación, hacemos una breve indagación sobre los libros para la enseñanza de esas materias. Los hemos dividido en dos grupos: los que consideramos de larga duración (esto es, libros cuyo uso trascendió épocas, proyectos y legislaciones educativas), y los que fueron propuestos sólo durante los años que abarcan nuestro estudio.

En la primera categoría se encuentra el libro de Herranz. En la segunda los textos de Sicilia y Hermosilla.

La *Gramática* de Diego Narciso Herranz y Quiroz fue un texto que en principio excedía los conocimientos que deberían impartirse a los niños, por lo que se dividió y arregló en tres libros: *Compendio menor*, *Compendio mayor* y *Elementos de Gramática*, éste último tenía como objetivo instruir a los niños “en los rudimentos gramaticales y ortográficos de su lengua nativa” (Herranz y Quiroz, 1827); cabe comentar que el texto fue usado a lo largo de dos siglos, durante los cuales prácticamente no sufrió variaciones en sus distintas ediciones y reediciones. Estaba organizada en forma de catecismo para apoyar a los maestros a “enseñar a hablar, leer y escribir correctamente a sus discípulos su propio idioma” (Herranz

y Quiroz, 1827); pero advertía que no era un método, pues ese, ya era “requisito indispensable de que deben estar adornados” (Herranz y Quiroz, 1827), cada uno de los maestros. Un aspecto importante es que iniciaba con la analogía de las palabras, esto es, principiaba dando las bases para lo que hoy conocemos como comprensión de la lectura, aunque usó un método memorístico (no obstante, lleno de ejemplos), por ello el autor confiaba en que los preceptores darían algunas explicaciones. Las enseñanzas de la Gramática se apartaban muy poco de las permitidas por el Colegio Académico, por lo que “Herranz ofrece un tratado que se dirige no tanto a los alumnos como a los profesores, a los que invita a adaptar el método particular de cada uno a las habilidades de sus alumnos” (García Folgado, *La Gramática Española y su enseñanza entre dos siglos: Diego Narciso Herranz y Quirós*, 2007), en ese sentido era un texto normativo.

Herranz y Quirós (1755-1837), fue maestro de primeras letras. Su texto *Elementos de la gramática* fue elegido como manual para las escuelas desde 1825, de ahí su éxito durante los siguientes años. El texto delimita cuatro elementos para su estudio: analogía, sintaxis, prosodia y ortografía.

Este texto fue formado desde su origen como manual para la enseñanza de la gramática, por lo que era didáctico, usaba ejemplos claros, párrafos cortos, pero con explicaciones precisas. Las ediciones que se usaban en las escuelas poblanas eran españolas, por lo que podemos comprender que no estaban adaptadas a los usos cotidianos del lenguaje y propios de las niñas y niños poblanos. De esta manera, usaba ejemplos contextuales propios de la península:

P: ¿Qué es el nombre propio?

R: El que conviene a una sola cosa, como Dios, que sólo conviene al Soberano Señor de todo lo criado; *Madrid*, a la corte de España, y *Guadalquivir*, a un río de Andalucía llamado así. (Herranz y Quiroz, 1827)

De igual modo, proporcionaba ejemplos moralizantes, pero que no se ceñían al momento político por el que atravesaba el país:

P: Cómo puede llamarse oración de infinitivo la segunda de estas dos oraciones trayendo el verbo determinado en el modo subjuntivo

R: Porque sin alterar su sentido natural se pueden resolver al modo infinitivo, suprimiendo la partícula que, y poniendo en el verbo el infinitivo, de este modo: *el Rey manda obedecer sus leyes*. (Herranz y Quiroz, 1827)

Es claro entonces que, con la prescripción de este texto para las escuelas, la idea era mostrar la forma de hablar y escribir la lengua, pero no la que habían aprendido los niños y niñas como parte de su comunicación cotidiana, sino la que consideraban correcta, el español que se hablaba en la península. Es clara, además, la intención de unificar la lengua. Es interesante, constatar que la permanencia de este libro de texto está relacionada con la tradición sobre cómo debería enseñarse la lengua, tendría su origen en la época colonial.

A partir de lo anterior, cabe comentar que en Puebla, hubo diversos maestros que escribieron gramáticas escolares, prueba de ello, son las actas de cabildo, que dan cuenta de ellas; pero, por alguna razón los maestros seguían usando la gramática de Herranz, como dejaron consignado en sus inventarios; creemos que la principal razón era por las empobrecidas arcas municipales, era imposible que compraran nuevos manuales y libros, entonces los docentes echaban mano de los libros con los que contaban en sus establecimientos, algunos comparados por los mismos padres de familia.

Por otra parte, los libros que fueron propuestos para la práctica de la ortología fue *Lecciones Elementales de Ortología y Prosodia* de José Mariano Sicilia, en su obra por primera vez se determinaron

y demostraron, cómo el mismo subtítulo de la obra anunciaba, “analíticamente los principios y reglas de la pronunciación y del acento de la lengua castellana”; hubo una adaptación que se publicó en verso con el propósito de adecuar el contenido de esta obra a las aulas de educación primaria mexicanas, tal fue *Prosodia española extractada de las lecciones de Don Mariano José Sicilia*.

Sus *Lecciones elementales* si bien estaban dirigidas a “los maestros de la primera enseñanza”, también sería útil para oradores y poetas “que frecuentemente se ven embarazados con mil cuestiones minuciosas de Ortología que no se hallaban todavía resueltas” (Sicilia, *Lecciones elementales de ortología y prosodia*. Obra nueva y original en que por primera vez se determinan y demuestran analíticamente los principios y reglas de la pronunciación y del acento de la lengua castellana, 1832); finalmente era útil para aquellas personas que aspiraban a hablar con toda perfección la lengua materna. Combina la ortología con elementos de ortografía y prosodia, siendo un manual bastante completo sobre la forma correcta de expresarse en español.

La obra fue escrita en forma de diálogo, porque estaba destinada a la enseñanza. Su investigación la realizó con base al método analítico, no sólo consideró en su formación la lengua castellana hablada en España, sino que su ideal fue que la obra sirviera también para las escuelas de América, de esta manera impediría que la lengua tuviera alteraciones de pronunciación, dado que ambos pueblos estaban alejados; por tanto el estudio de la lengua se fundamentaba en alcanzar su preservación: “gran desgracia será si se le toca otra vez, so pretexto de mejorarla, como en el siglo XVII, o si por vanidad, por ignorancia o por desidia se le dejara alterarse” (Sicilia, *Lecciones Elementales de Ortología y prosodia*, obra nueva y original en que por la primera vez se determinan y demuestran analíticamente los principio y reglas de la pronunciación y del acento de la lengua castellana, 1827). Proponía además que entre las reformas que podrían hacer las nuevas naciones era la formación de una Academia Americana de la Lengua. Observamos cómo la lengua se convierte en un medio que establece una continuidad

geográfica e histórica entre la península y América, es un elemento poderoso por su prestigio y se consolida con su enseñanza.

Otro texto que se proponía era *Arte de hablar en prosa y verso* de José Gómez Hermosilla; tenía por objetivo “componer una obra más completa, metódica, clara y filosófica que las publicadas hasta el día, la cual baste ella sola para guiar a los escritores en sus composiciones y a los lectores en el examen y juicio de las ajenas” (Gómez Hermosilla, 1839). En su tratado consideraba que hablar bien tenía dos objetivos: comunicar los pensamientos y al expresarlos, hacerlo con una intención u objetivo (Gómez Hermosilla, 1839). En la primera parte del tratado se explicaba la importancia de realizar una composición literaria, partiendo de la forma en que la filosofía entendía cómo se estructuraban los pensamientos. Dado que este libro era para los alumnos más avanzados no estaba organizado en forma de diálogo, sino por lecciones y como parte del método sugería a los preceptores que les proporcionaran muchos ejemplos, es por ello que el autor que se sugiere sea Sierra y Rosso. Debemos recordar que Ignacio Sierra y Rosso, era reconocido como un orador excelente, por algo era el “poeta cívico del santanismo”.

CONCLUSIÓN

La enseñanza de la lengua, fue considerada para la época de estudio, primordial para el desarrollo cívico, e intelectual de una nación, tal enseñanza fomentaba el discernimiento, esto es, la reflexión, el análisis; con miras a formar el criterio y la autonomía entre los estudiantes. No es insólito entonces, comprender porque el propósito de los autores del Programa, era: “Que nuestro vulgo sepa siquiera dudar. La duda es el germen del criterio y en pos de este viene el discernimiento”. Ciertamente, el proceso desde generar dudas al discernimiento requería pleno conocimiento por parte de los preceptores, de ahí que los libros fueran apoyo para sus enseñanzas y perfeccionamiento de sus métodos. Por ello fue tan importante la elección de los libros de texto.

La oratoria, hablar correctamente y la poesía eran valoradas dentro y fuera de la escuela, de ahí que las fiestas escolares las incluyeran al igual que en las muestras pedagógicas. Sin embargo, tales expresiones artísticas fueron suprimidas por la Ley de 1877, prefiriéndose únicamente la enseñanza de la gramática; no obstante, para muchos maestros era evidente la importancia de la lectura en voz alta y la memorización de poemas y rimas; los maestros enfatizaban en la dicción y la presencia del alumno al momento de hablar, sobre todo durante los exámenes públicos, eran aspectos que se examinaban rigurosamente. Cuando se entregaban los premios a los alumnos sobresalientes, siempre se elegía a una niña y un niño que disertaran sobre algún tema de interés general, podían recibir un doble aplauso si su oratoria era sobresaliente, sucedía lo mismo con los maestros que se esmeraban en gustar a la gran concurrencia; incluso había concursos en los que se premiaba a niños y jóvenes que mejor dominaran el arte de la oratoria, además los discursos sobresalientes eran publicados. La clave era: hablar correctamente, conocer la lengua, expresarse; en fin, la habilidad adquirida para demostrar la libertad de pensamiento.

El uso de textos escolares sobre gramática, en todo momento fue un apoyo para los preceptores. Pero, cabe destacar que los textos elegidos además de caracterizarse por ser didácticos, también, fueron creados en el método de análisis, por el cual se establecían “vínculos de correspondencia entre los fenómenos mentales y los discursivos” (Calero Vaquera, pág. 110) de ahí su aceptación por preceptores y políticos, y en el caso del libro de Herranz, su permanencia.

REFERENCIAS

ACEP. (22 de enero de 1868). Archivo del Congreso del Estado de Puebla. *Expedientes*, II, 56.

AGMP. (23 de julio de 1867). Archivo General del Municipio de Puebla. *Expedientes*, 235, 500.

Calero Vaquera, M. L. (2015-2016). Inicios y desarrollo de la gramática escolar en la tradición hispánica (siglo XIX). *Ianua. Revista Philologica Romanica*, 15-16, 103-119.

García Folgado, M. (2007). La Gramática Española y su enseñanza entre dos siglos: Diego Narciso Herranz y Quirós. *Moenia*(13), 385-399.

García Folgado, M. (2012). Gramática y Legislación educativa. En A. Z. Aguilar (Ed.), *Reflexión lingüística y lengua en la España del siglo XIX: marcos, panoramas y nuevas aportaciones* (págs. 247-268). München, Lincom.

Gómez Hermosilla, J. (1839). *Arte de hablar en prosa y verso*. Madrid.

Hernández Monrroy, R. (s.f.). El impacto de la cultura escrita en las estructuras de pensamiento. Recuperado el enero de 2010, de <http://www.izt.uam.mx/contactos/n39ne/impacto.pdf>

Herranz y Quiroz, D. N. (1827). *Elementos de gramática castellana para uso de los niños que concurren a las escuelas dispuestos en forma de diálogo para la mejor instrucción de la juventud*. Madrid: Imprenta que fue d Fuentenebro.

Martínez Moctezuma, L. (julio-diciembre 2006). El agua y los recursos naturales como representación en los libros de texto mexicanos, 1882.1920. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 11(30), pp. 847-866.

POEP. (23 de julio de 1868). *Periódico Oficial del Estado de Puebla*.

Rockwell, E. (enero- junio 2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educacao e pesquisa*, 27(1), pp. 11-26.

Rousseau, J. (1991). *Emilio* (2a. reimpresión ed.). México: Editores Mexicanos Unidos.

Salazar Garrido, L. (2012). *El largo camino hacia la construcción de la escuela pública en Puebla, 1867-1893* (Tesis para obtener el grado de Doctora en Humanidades-Historia ed.). México D.F.: UAM-I.

Salazar, G. L. (Enero-diciembre 2017). La instrucción pública en el estado de Puebla, 1868. *Humanitas. Anuario del centro de estudios Humanísticos*, IV(44), 107-128. Obtenido de <http://humanitas.uanl.mx/index.php/ah/issue/view/3>

784 Sicilia, J. M. (1827). *Lecciones Elementales de Ortología y prosodia, obra nueva y original en que por la primera vez se determinan y demuestran analíticamente los principio y reglas de la pronunciación y del acento de la lengua castellana*. París: Librería Americana.

Sicilia, J. M. (1832). *Lecciones elementales de ortología y prosodia. Obra nueva y original en que por primera vez se determinan y demuestran analíticamente los principios y reglas de la pronunciación y del acento de la lengua castellana* (Vol. I). Madrid: Imprenta Real.

Viñao, A. (s.f.). La enseñanza de la lectura y la escritura: análisis socio histórico. Recuperado el febrero de 2010, de <http://revistas.um.es/analesdoc/article/viewFile/1891/1881>

HISTORIA DEL ÊTHOS UNIVERSITARIO. DEL RENACIMIENTO A LOS MODELOS UNIVERSITARIOS POST-ILUSTRACIÓN.

Autor: Dr. Humberto Isaac Fuentes Martínez. Universidad Anáhuac Querétaro

RESUMEN

Desde su nacimiento, la universidad se ha convertido en un espejo de la sociedad, refleja la cultura de su tiempo y su evolución a través de éste, aun cuando el conocimiento es su columna vertebral y razón primaria de su existencia, es vinculante ineludiblemente al devenir de la cultura y su tiempo. El conocimiento en sí, también ha experimentado momentos de cambios radicales y giros intempestivos, al grado que su impacto ha modificado el orden social y aunque no siempre se le da la respectiva importancia, la universidad ha tenido una fundamental implicación en la evolución de los procesos históricos.

Aun cuando se amerita hablar de la universidad desde sus orígenes, en este artículo se hace mención de algunos elementos primigenios, concentrando más su análisis en la evolución histórica del êthos universitario, desde el Renacimiento hasta las consecuencias de la Ilustración y los modelos de universidad que de ésta resultaron.

Palabras clave: Renacimiento, ilustración positivismo, conocimiento, êthos universitario
De Studium generali a Universitas

Antes de la existencia de *universitas scholarium* y *universitas magistrorum*, -siglo XIV-, existieron las escuelas catedralicias, los gremios y las cofradías, siendo todas éstas

quienes dieron origen a la misma. Previo a la era medieval, durante las conquistas de Carlomagno y las invasiones bárbaras, muchas de las escuelas se refugiaron en los monasterios, desarrollándose y evolucionando en el interior de éstos, en el siglo XI con el hundimiento del Imperio Carolingio (Penderson, 1997), terminó el periodo de protección de estas instituciones y salen de los monasterios.

Entre el siglo XI y XII se reinventa el orden académico y se empieza a reconocer el desarrollo formal de las primeras profesiones (Haskins, 1971). Las universidades se configuraron de dos formas: una llamada *Studium generalis*, que funcionaba acorde a los privilegios otorgados por las autoridades monárquicas y/o eclesiales (Rashdall 1997:1:6; Penderson 1997:133). "El privilegio de *jus ubique docendi* le caracterizaba y confería un valor internacional a su enseñanza y el *Studium respectu regni*, cuyas enseñanzas tenían validez de carácter local" (Porta, 1998:30). La segunda forma la instituyeron los gremios y cofradías, eran asociaciones con comportamientos sociales de características similares a los de un centro formativo; en estas asociaciones se reunían los agremiados, se otorgaban estatutos, contrataban profesores y se establecían las enseñanzas. A estas corporaciones se les nombro *naciones*, y posteriormente *Universitas scholarium*, como las anteriores gozaban de la licencia *docendi* que les facultaba formalmente para la docencia (Mondolfo, 1966:10).

El *êthos* universitario de finales del medioevo, radicó en la transmisión del conocimiento establecido, la promoción del pensamiento y cultura de la época. Por complemento las universidades conseguían gobernarse a sí mismas, fuese por el poder interno radicado en los estudiantes o en los profesores, o en ambos. Con ello se concreta la principal diferencia de esta institución académica con las que le antecedieron, siendo una comunidad autogobernada (Gieysztor, 1992:119-129). Así avanzando el siglo XIII se encuentran referencias indistintamente a: *Universitas scholarium* -de estudiantes-, *Universitas magistrorum* -de maestros o profesores-, *Universitas scholarium et magistrorum* -de maestros y estudiantes- y *Universitas*

studii -corporación de estudios- (Rashdall 1997:5; Rüegg 1992:8). Y como sostiene Cobban, a finales del siglo XIII principios del XIV, no había un total consenso respecto a la constitución de la universidad, ni tampoco una precisión legal de su existir; pero lo que sí es posible afirmar, es que su rasgo común fue, "ser organismos autónomos de naturaleza corporativa" (Verger, 1999:71-72).

El Renacimiento y la primera revolución del conocimiento.

Al final de la edad media la universidad entró en una fase de unificación después de los siglos que le llevó eclosionar. A partir de este momento y coincidiendo con el inicio de la primera gran revolución del conocimiento, el nuevo orden social nos trajo el Renacimiento. El renacer en las artes y las ciencias fortaleció el antropocentrismo, de lo que devino una nueva forma de ver el mundo y su explicación. Maquiavelo (1468-1527) fue de los primeros en estudiar a la sociedad con sus valores morales no religiosos, planteando la creación de la idea sobre el Estado laico. Erasmo de Rotterdam (1492- 1540) criticó a la iglesia y planteó la idea inicial de que ésta se reformara; Tomás Moro (1477-1535) desarrolló una idea de Estado de corte socialista que impactó en la percepción de la idea de autoridad. Si la Edad Media se caracterizó por el dominio absoluto de la iglesia y los reyes, el Renacimiento se distinguirá entonces, por un nuevo tipo de pensamiento que evolucionó al credo medieval, el nuevo hombre culto ya no estaba en el monasterio sino en las universidades.

El Renacimiento surge en Italia en el siglo XIV y se expande al resto de Europa en los dos siglos siguientes, el desarrollo tecnológico de la imprenta revolucionó la vida universitaria, haciendo más accesible la información y la difusión de la cultura. La escolástica entró en detrimento y cae en el escepticismo como método y contenido, así el mundo de las ideas y del conocimiento se fue recomponiendo y por consecuencia los planteamientos de la formación en los centros universitarios, nutriendo con ello un *êthos* más amplio con su renovada misión y compromiso.

La iglesia católica que había sido una de las principales promotoras de las universidades, empezó a vivir en Europa una considerable etapa de conflictos en el siglo XVI, rematando éstos con la Reforma Protestante; ésta tuvo sus inicios en Alemania, ya que allí las condiciones económicas y sociales resultaron propicias para ello, varias ciudades tenían mucho poder económico gracias al comercio, además muchos de los burgueses eran partidarios del humanismo y estaban de acuerdo en apoyar la reforma. Su propulsor fue Martín Lutero y sucedió en la segunda década del siglo XVI, esbozó lo que sería su doctrina sobre la salvación sólo por la fe y no por los actos de beneficio material (Rudy, 1984:58-61). Calvino secundo a Lutero en Francia, en donde había estudiado filosofía y teología en la Universidad de París.

Mientras la iglesia católica estaba en conflicto, la ciencia avanzó a pasos agigantados; Copérnico, Kepler, Galileo, Bacon entre otros, revolucionaban el pensamiento crítico y científico, y con ello nutrían las motivaciones para que en el ámbito humanístico pasara lo mismo. La Reforma Protestante trajo algunos problemas, la inestabilidad en las finanzas fueron fuentes de mucha ansiedad, las tierras y propiedades de la Iglesia habían sido confiscadas en los países protestantes y por ello, las universidades en estos lugares tendrían que recolocarse en otras escuelas (Rudy, 1984:70). Como consecuencia de la revitalización del pensamiento, las nuevas ideologías y los nuevos pensadores como Dante, revaloraron posturas sobre la política y la religión, afirmando que el gobierno es una invención humana que no tiene que ver con la divinidad; Maquiavelo ya había propuesto la total separación de los poderes de la Iglesia y el Estado.

Ilustración, fragmentación del modelo universitario.

Entre los siglos XVI y XVII, Europa estuvo envuelta en guerras de religión, trayendo con ello la inestabilidad en las autoridades del incipiente Estado moderno, y ante tanta agitación de pensamiento, devino el iluminismo. Lo que el Renacimiento fue para Italia y la Reforma Protestante para Alemania, será la Ilustración para Francia;

la cual logrará extenderse por todo el continente e impactará también fuera de él. El siglo XVIII es conocido por la gran evolución del pensamiento racional y su avance en todas las ciencias, se constituye entonces la idea de Estado moderno (Weber, 1978:54), que buscaba la integración nacional con su estructura de captación de rentas y su propia redistribución, además de la violencia legítima como sistema de orden estatal. A mediados del siglo XVIII se incrementarán los cambios en lo económico, social, político y cultural, por los efectos de la Revolución Francesa y posterior a ésta, la Revolución Industrial.

En su progreso algunas universidades tomaron de la Ilustración principalmente: el utilitarismo y el pragmatismo de una forma gradual; pero de igual manera le dieron importancia al lado de la reconstrucción social vital de la revolucionaria ideología y filosofía de este tiempo. La educación superior durante la Ilustración tuvo constantemente muchas áreas de nuevos y no convencionales modos de pensamiento que fueron transformando la mente europea (Rudy, 1984:97).

Entre 1751 y 1765, Diderot publicó la primera enciclopedia, con la colaboración de Montesquieu, Rousseau y Voltaire, ésta pretendía recoger el pensamiento ilustrado para educar a la sociedad, estos personajes aseguraban que una sociedad pensante garantizaría el fin del antiguo régimen. En este tiempo, los avances en la ciencia fueron gracias a las contribuciones de Newton, y en la economía política como ciencia moderna se le atribuye al liberalismo de Adam Smith. La evolución del conocimiento iba sembrando las pautas de su organización y clasificación entre ciencias y humanidades, lo que rediseño a las instituciones universitarias.

Según los dos sentidos del término conservación, el carácter conservador de la Universidad puede ser tanto vital como estéril. La conservación es vital si significa protección y preservación, ya que no se puede preparar un futuro sin saber el pasado [...] Pero la conservación es estéril si es dogmática, inmovilista, rígida. La Sorbona del siglo XVII condenó todos

los avances científicos de su época, y, hasta bien entrado el siglo XVIII, la ciencia moderna se formó mayoritariamente fuera de las universidades (Morin, 1998:19).

Con todo esto se auguraba una nueva cultura que marcaría el futuro inmediato del *êthos* universitario, ahora además de enseñar y reproducir el conocimiento, se deberá experimentar e investigar. Desde el inicio de la Ilustración y como consecuencia propia de las revoluciones de la época, la universidad sufriría lo que podría denominarse la primera gran reforma universitaria. La estructura homogénea con la que había venido funcionando es replanteada y se reestructura en nuevos modos de hacer universidad. Las reconstituidas sociedades -sobre todo Francia y Alemania- observarán las necesidades desde la óptica con la que han apropiado los acontecimientos sociales, culturales, políticos, económicos y religiosos. Se empezará a capitalizar la capacidad intelectual y la evolución del conocimiento, con la pretensión de evolucionar a un renovado orden social, más complejo al experimentado en el Renacimiento. Ahora la pasión nacional se había vuelto demasiado fuerte, para asegurar la continuidad del cosmopolitismo universitario de siglos anteriores (Rashdall, 1997: vol.II:227). La primera gran reforma de la universidad, es consecuencia entonces de la Ilustración y las revoluciones del siglo XVIII, de cara a la evolución del positivismo del siglo XIX, todo emerge de procesos de secularización, burocratización y especialización (Weber, [1959] 2005).

La idea del desarrollo de las universidades con el objetivo de crear la capacidad intelectual para la solución de problemas prácticos es una creación de los siglos XIX y XX. La universidad del siglo XVIII no se debatió frente a la institucionalización de la noción de <<practicidad>>. La universidad tradicional se preocupaba mucho más de la manera en que la estructura específica de las disciplinas podía proveer los conceptos y criterios a través de los cuales el pensamiento adquiere precisión, generalidad y poder (Siebzehner, 1994:29).

Aunque los modelos de universidad en Alemania y Francia son los más acusados en la literatura, en este documento también se hablará del modelo inglés y el español; aun cuando no protagonizaron el momento histórico, de alguna forma sembraron tendencia, por ejemplo: la universidad española se diversificó, pero siguió conservando relación con la iglesia, la orden jesuita replantea de forma particular una identidad universitaria a postre de la contrarreforma. La universidad inglesa ganará adeptos y reconocimiento a posteriori, se expandirá y pasará a ser un referente de escala mundial. En general en el siglo XIX, las universidades se vuelven laicas, con pocas excepciones, pasando a tener un compromiso no confesional y anti-dogmático, que será uno de los rasgos de su definición de pública (Brunner y Peña, 2011:29).

Universidad inglesa, modelo formal.

La primera universidad inglesa fue la de Oxford, emerge de un periodo discontinuo e intermitente de actividad escolástica y gradualmente va recibiendo una identidad corporativa (Southern, 1984:1-2). La universidad llegó a Oxford en el año de 1167 con influencia directa de la universidad de París (Rashdall, 1987:49), luego la de Cambridge fue una sucesión de la de Oxford en 1209 (Iyanga, 2000: 101). La particularidad de este modelo fue el sistema de tutorías y los colleges. Las primeras son herederas de los respectivos estudios generales medievales, desde su fundación no estuvieron sometidas a un control por parte de las autoridades seculares, gozando de autonomía para seleccionar a sus profesores, a sus estudiantes, para establecer sus planes de estudio y sus métodos. Las universidades de Oxford y Cambridge, fueron centros de educación elitista.

“El sistema tutorial diferenciaba estas universidades del resto de las europeas. Se basaba en la doctrina *in loco parentis*, según la cual los padres confiaban a sus hijos a la Universidad, [...] La estructura de los colleges se mantuvo a lo largo de los siglos sin interrupciones, evolucionando progresivamente para ir adaptándose lentamente a los cambios de su entorno.

La autonomía total que gozaban las universidades respecto al Estado se debía a la importancia de su patrimonio y a sus lazos con la Iglesia (Porta, 1998:36-37).

En Inglaterra las escuelas eran corporaciones adjuntas a las iglesias y sujetas a las autoridades de la jurisdicción local eclesial. Dado el crecimiento de número de maestros en las primeras décadas de Oxford, aprendieron a administrarse disfrutando de algunas ventajas, no tenían que enseñar bajo el ojo celoso de la diócesis (Lawrence, 1984: 97-98), ésta fue otra diferencia que se gestó desde el inicio entre la universidad británica. Las universidades de Oxford y Cambridge ya siendo anglicanas, se abrieron a los credos y posteriormente al género femenino a mediados del siglo XIX, y por petición del parlamento inglés, llevándolas a que se adaptaran a la modernidad. En la capital del país en 1828 se funda el primer *College* no anglicano, el cual sería el antecedente de la universidad de Londres en 1836 (Porta, 1998:36-37). “Mientras que las primeras formaban al *gentleman*, las segundas producían especialistas; aquellas reclutaban sus alumnos entre los hijos de la clase alta, estas otras traían a los jóvenes de mérito de clase media” (Brunner y Peña, 2011:66).

Universidad española y su diversificación.

Entre la primera y la segunda restauración Borbónica, Isabel II y Alfonso XII, siendo más liberales y progresistas que sus predecesores, promovieron una organización más práctica a las universidades, empezaron a reconfigurarse más con funciones de órganos estatales hasta mediados del siglo XIX (María, 1975:40-41).

Mediante la reforma controlada del currículo, la monarquía aspiraba no sólo a modernizar las universidades, sino también a lograr una mayor uniformidad en las distintas instituciones,

como parte de una concepción amplia de consolidación de la unidad de estado (Abellán, 1985:295; Góngora, 1957:115 citado por Porta, 1998:36). [...] Para lograr tales objetivos, se debía cercenar la autonomía de las universidades tradicionales y cambiar los contenidos y métodos en la enseñanza (Menéndez y Pelayo, 1965, tomo V: 193-194 citado en Porta, 1998:36).

A partir de 1843 la influencia del modelo de la universidad alemana aparece en España, entre sus principales elementos cabe destacar la propensión a la neutralidad política y religiosa, además de la libertad académica del profesorado. Este punto tuvo vigencia hasta 1875, fecha en la que el decreto de Orovio derogó el de 1868 (Porta, 1998:43). Surge también la constatación de que la sección intelectual del Opus Dei, manifestaba, “una voluntad clara de apoderamiento de la universidad. Durante algún tiempo pudo pensarse que se iba acometer la empresa -grandiosa en cuanto a proyecto, por anacrónica e ilusoria que en realidad fuese- de recristianizar de arriba abajo a España, desde la universidad y la juventud” (Aranguren, 1973:13). La universidad española entonces generó, un modelo diversificado, no fue específico como el de la universidad francesa, inglesa o alemana, el modelo español se dejó influir por todos éstos; y al mismo tiempo recreo modelos de universidades católicas tradicionales. Por un lado, un renovado modelo religioso en las universidades del Opus Dei y el modelo de los Jesuitas; por otro lado, estaban las universidades laicas, además de las de ideología vanguardista con influencias de la alemana, sumándose a estos un modelo que había surgido con anterioridad en Inglaterra.

A ojos de Ortega y Gasset este modelo diversificado, fue sólo una manera cómoda de mirar de reojo lo que se hacía en las Universidades de pueblos ejemplares, sosteniendo que: “aunque fuesen perfectas la segunda enseñanza inglesa y la universidad

alemana, serían intransferibles, porque ellas son sólo una porción de sí mismas. Su realidad íntegra es el país que las creó y las mantiene.” (Ortega y Gasset, 2004:29).

Universidad francesa, modelo profesional.

En septiembre de 1793 la universidad francesa fue abolida en todo el país por la convención de Francia revolucionaria (Monit, 1991:31), porque la universidad representaba la contraparte de la revolución. Francia fue referente de movilizaciones ideológicas, no sólo para sí, sino que su ideología se extendió allende el continente y fuertemente representó la cultura y pensamiento de la ilustración. Los impactos que padecieron las instituciones fueron radicales y sin precedentes, tanto en sus estructuras organizacionales como en las estructuras ideológicas. “Tras la revolución se consolida la dicotomía entre docencia e investigación, que denotaba una universidad como mero centro docente, permitieron otros centros de enseñanza que fueron alternativa de formación dada la ineficacia de la universidad del siglo XVI y XVII” (Porta, 1998:30). Entre las variadas funciones que nutrieron el espíritu universitario, la de formar profesionales era la constante, pero ahora se focalizó a los objetivos del Estado Francés y su necesidad de funcionarios para sí, entonces la tendencia de formación estaba condicionada para advenirse de recursos humanos preparados, lo que fomentó una clara división del trabajo por especializaciones (Porta, 1998:31).

“En mayo de 1806, Napoleón instituyó su nombre a la Universidad Imperial, era una corporación pública que disfrutaba del monopolio de la enseñanza” (Monit, 1991:36), la universidad napoleónica centralizada y controlada, perdió con ello algunas cualidades de su autonomía institucional. Estableció que: preparar y formar a los ciudadanos era un privilegio y una responsabilidad del Estado, y no había opciones ya que no había lugar a universidades no estatales. “La universidad Imperial, se estructuró coordinada, jerarquizada y centralizada, retoma su misión para ir más lejos con una disciplina severa, y sólo un punto la distingue de la orden religiosa, que es laica” (Monit 1991:36). La universidad Imperial de marcado corte

autoritario, logró sobrevivir gracias a la forma de la universidad Royal, la que trajo renovaciones por la intervención de Luis XVIII; tomando en cuenta que: el Emperador Napoleón había reformado inicialmente la universidad con mucha precipitación, y que ésta necesitaba adaptarse a las nuevas circunstancias para que tuviera progreso.

En 1848 se proclama la república y trae nuevas reformas a la universidad, se proclama que la enseñanza es libre; se autorizan con ello la creación de escuelas, colegios y liceos, dando por terminado el monopolio de la universidad napoleónica, (Monit, 1991:41). Se retoma la autonomía, surge una diversidad de instituciones que compondrán la estructura de formación de los ciudadanos en donde los vínculos con éste serán parte de la reinención. El conjunto de todos los establecimientos de enseñanza universitaria del país pasó a constituir la *Université de France* y, paralelamente, los distintos ministerios ejercían la tutela de las *Grandes écoles* de su especialidad, centros de enseñanza superior dedicados a la formación de profesionistas de alto nivel.

Desde inicio del siglo XIX, el modelo francés se tipificó por la característica de su relación con el Estado, este fue visto como un signo de modernidad. Las universidades quedaban sujetas al control administrativo centralizado de éste, generando una homogeneidad relativamente grande en la enseñanza y los grados. Acorde con este modelo existía una clara diferenciación de funciones entre las facultades universitarias y demás instituciones de enseñanza, como la *Ecole Polytechnique* y las *Grandes Ecoles*, y los organismos encargados de la investigación y las labores intelectuales del nivel superior como el *College de France*, *La Ecole Pratique des Hautes Etudes* y otros similares. Se crean así mismo organizaciones separadas para la investigación universitaria, como es el caso del *Centre National de la Recherche Scientifique*, que da empleo regular a un alto número de investigadores, los cuales pueden ser también contratados por las universidades (Brunner 1990:67).

Universidad alemana, docencia e investigación.

Con dos décadas de anticipación a la reforma universitaria hecha por Humboldt, Kant había expuesto profundas consideraciones de cambio en la organización y en la estructura de los conocimientos que se impartían en la institución; así como también en la forma en que las facultades se organizaban. Para las Facultades superiores tendría que regir entonces, según la razón, el orden habitualmente adoptado, en primer término, la Facultad de Teología, después la Facultad de Derecho y, por último, la Facultad de Medicina [1789]2004:26-28).

Humboldt, erudito hombre de Estado, persuadió al rey de Prusia de fundar la universidad de Berlín con ideas liberales del teólogo y filósofo Schleiermacher (Rüegg, 2004:5), quien señalaba que la función de la universidad ya no debería consistir en la transmisión del conocimiento, sino que su misión sería demostrar cómo se descubre éste; estimulando y motivando la idea de desarrollar la ciencia en los estudiantes. De acuerdo con Humboldt, al Estado sólo le correspondían dos tareas en relación con la universidad: la protección de sus libertades y la contratación de los profesores (Brunner y Peña, 2011:32), esta reforma universitaria tiene lugar durante el periodo denominado de la reforma prusiana entre el 1807 al 1815, "un tiempo de intenso cambio social que resultó en una centralización del Estado sin precedentes" (Howard, 2006:19). Esta reforma tomó en cuenta lo hasta entonces sucedido en todo el contexto histórico y evolutivo de la universidad, fue una reforma abierta y estructurada, ya que resultaría más sencillo realizar un rediseño en todo el aparato universitario. La universidad se vuelve laica, instituyendo su libertad interior frente a la religión, abriéndose a la gran problemática que, nacida del Renacimiento interroga al mundo, la naturaleza, la vida, el hombre y a Dios; reafirmandose y reconstituyendo una autonomía de mayor proporción y compromiso.

El surgimiento del Estado prusiano ilustrado, pretendía guiar, inspirar y educar al pueblo, para transformarlo en un pueblo de ciudadanos

prudentes, que idealmente debían entender la altura, corrección y seriedad de los propósitos del grupo dirigente del Estado, prestándole asentimiento y apoyo (Brunner y Peña, 2011:34), por lo que la universidad tendría un papel preponderante en la formación de éstos. El proceso que se requería para ello, impuso disciplina en la sociedad dada su intensa centralización, el *êthos* del idealismo alemán, así como su tendencia al fortalecimiento del Estado, daba un carácter revolucionario, consistente en ser la expresión de una razón superior y de objetivos universales frente al particularismo de las fuerzas del antiguo régimen (Howard, 2006:18-20).

La ciencia y la investigación adquirieron un lugar destacado en la universidad de Berlín fortaleciendo el ideal neo-humanista basado en el enciclopedismo y en la libertad del individuo. Los profesores se caracterizan por una naturaleza dual que antes no poseían, "el profesor moderno es un hombre con dos fidelidades, una dirigida hacia la institución local de la que forma parte, y la otra dirigida hacia una amplia comunidad de especialistas en su disciplina" (Steven, 1974:505). La estructura de los cursos y su didáctica se replantea buscando un ideal de autorrealización y motivación, los cursos se diversificaron, además de los de tipo general se introducía la modalidad de enseñanza en seminarios, no había profesores que leían en cátedra los libros de texto, ni alumnos que pasivamente los escuchaban, sino compañeros que trabajaban en común en los laboratorios, biblioteca y en investigación (Porta, 1998:32-33).

Acorde a la visión de Schleiermacher, hay que equipar con conocimientos al joven de manera que adquiriera una verdadera maestría en un campo particular del saber, al mismo tiempo debía encontrarse habilitado para apreciar esa particularidad, no en su aislamiento sino en sus conexiones con la totalidad del conocimiento, preparándolo así para investigar hacer descubrimientos y presentarlos por sí mismo. Por otro lado, se reestructuraron las organizaciones estudiantiles, formando renovadas asociaciones y participación dentro de la institución consolidando nuevas costumbres (Jaraus, 1974:536). Para Humboldt, Schleiermacher, Fichte y Schelling; en la formación de

los profesionales se debían fomentar dos ideas desde la universidad: *Wissenschaft*, los saberes cultivados por las ciencias naturales y del espíritu, y *Bildung*, la construcción y el refinamiento del propio carácter (Howard 2006:131). “El cultivo institucionalizado de los saberes y la formación de la persona entendida como *Bildung* a través de un nuevo enfoque de la enseñanza debían llevarse a cabo, según este nuevo modelo de universidad, en un ambiente de libertad: enseñanza y de aprendizaje/investigación” (Brunner y Peña, 2011:36).

CONCLUSIONES

La universidad ha tenido que replantearse nuevas funciones en el devenir del tiempo, atendiendo a la sociedad y al fenómeno propio de la ampliación de opciones y formas de los estudios universitarios. “Las reformas introdujeron las ciencias modernas en los departamentos que creó. En lo sucesivo, la universidad hará coexistir, desgraciadamente sólo coexistir y no comunicar las dos culturas, la cultura de las humanidades y la cultura científica” (Morin, 1998:20), no sólo por las nuevas concepciones de conocimiento, sino también por la reorganización de éstos.

La desventaja de la coexistencia mencionada, reflejará antecedentes de la misión de la universidad en el siglo XX, la reclasificación del conocimiento lleva a la universidad a irse fragmentando, creando con ello los antecedentes para las universidades de especialización o de áreas, como las tecnológicas; y al mismo tiempo marcando una pauta de inicio al fenómeno de masificación.

Todas las actividades circunscritas en la misión, función y metas de la universidad, se han venido ampliando y diversificando con el devenir del tiempo, con ello, la universidad se ha enfrentado a evoluciones e involuciones; éstas a su vez con tensiones internas y externas, tanto con las personas y los grupos que la conforman; como con la sociedad que le influye y le circunscribe. Como se han ido ampliando y diversificado la misión, las funciones y las metas de la institución y con ello su *êthos*,

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araguren, J. (1973) *El futuro de la universidad y otras polémicas*, Taurus, Madrid.

Brunner, J. (2014) “Medio siglo de transformaciones en la educación superior: un estado del arte”, en Bernasconi, A. (editor), *La educación superior en Chile. Transformación desarrollo y crisis*, Ediciones UC, Chile, pp. 21-108.

..... (2011) “Regímenes de gobernanza universitaria: un estudio tipológico y de tendencias” en Brunner, J. y Peña, C. (eds.), *El conflicto de las universidades entre lo público y lo privado*, Ediciones Universidad Diego Portales, Chile, pp. 187-228.

..... (2009) *Educación Superior en Chile. Instituciones, mercados y políticas gubernamentales (1967-2007)*, Ediciones Universidad Diego Portales, Chile.

..... (2008) La educación superior latinoamericana a la luz de Bolonia, en Brunner, J y Peña, C. (editores) *Reforma de la educación superior*, Ediciones Universidad Diego Portales, Chile, pp. 85-120.

..... (2002) “Innovación en las políticas y políticas de innovación”, en Bernasconi, A. (editor) *La educación superior ante el derecho*, Biblioteca Americana, Chile, pp. 25-49.

..... (1990) *Educación superior en América Latina: Cambios y desafíos*, Fondo de cultura económica, Chile.

Brunner, J. y Peña, C. (2011) “La dialéctica público/privado entre el medioevo y la globalización”, en Brunner, J. y Peña, C. (eds.), *El conflicto de las universidades entre lo público y lo privado*, Ediciones Universidad Diego Portales, Chile, pp. 9-61.

..... (2011b) "Hacia la creación de fundaciones universitarias en el sistema de educación superior" en Brunner, J. y Peña, C. (eds.), *El conflicto de las universidades entre lo público y lo privado*, Ediciones Universidad Diego Portales, Chile, pp. 443-454.

..... (2008) "Presentación", en Brunner, J. y Peña, C. (eds.), *Reforma de la Educación Superior*, Ediciones Universidad Diego Portales, Chile, pp. 11-19.

..... (1997 [1976]) "Sociedad civil", en Bobbio, N. y Pasquino, G. (dirs.) *Diccionario de política*, Siglo XXI, México, D.F., pp. 1519-1524.

Gieysztor, A. (1992). "Management and resources", De Ridder-symoens, H. (ed.), *A history of the university in Europe*. Vol: I: Universities in the Middle Ages, Cambridge University Press, Cambridge, 108-143

Haskins, C. (1971) *The Renaissance of the Twelfth Century*, Harvard University, Cambridge.

Howard, T. (2006) *Protestant theology and making of the modern German University*, Oxford University Press, Oxford.

Iyanga, A. (2000) *Historia de la Universidad en Europa*, Universidad de Valencia, Valencia.

Jarausch, K. (1974) "Sources of German Student unrest" en Stone, L. *The University in Society. Europe, Scotland, and the United States from the 16th to the 20th Century*, Volume II, Princeton University Press. Estados Unidos.

Kant, I. (2004 [1789]) *Conflicto de las Facultades*, Losada, Buenos Aires.

Lawrence, C. (1984) "The Universityen State and Church", en Catto, J. *The History of the University of Oxford*, Tomo I, Claredon Press, Oxford. pp. 97-98.

María, R. (1975) *La política en la universidad española*, Doncel, Madrid.

Mondolfo, R. (1966) *Universidad: pasado y presente*, Editorial Universitaria Buenos Aires, Buenos Aires.

Monit, J. (1991) *Histoire des Universités Francaises*, Presses Universitaires de France, París.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós, España.

..... (1998) "Sobre la reforma de la Universidad", en Porta, J. y Lladonosa, M. (coords.), *La universidad en el cambio de siglo*, Alianza, Madrid.

Pendersen, O. (1997). *The first universities*, Cambridge University Press, Cambridge.

Porta, J. (1998) "Arquetipos de universidades: de la transmisión de los saberes a la institución multifuncional", en Porta, J. y Lladonosa, M. (coords.), *La universidad en el cambio de siglo*, Alianza, Madrid.

Porta, J. y Lladonosa M. (1998) *La universidad en el cambio de siglo*, Alianza, Madrid.

Rashdall, H. (1997 [1895]). *The universities of Europe in the middle age*, Vol. I, II y III, Oxford University Press. Oxford.

..... (1987). *The Universities of Europe in the Middle Ages, Volume II y III*, Claredon Press, Oxford.

Rudy, A. (2007) *Universities in the age of corporate science*. Temple University Press, Philadelphia.

Rudy, W. (1984) *The Universities of Europe, 1100-1914*, Fairleigh Dickinson, England.

Rüegg, W. (2004) "Themes" en Rüegg, W. (ed.), *A history of the university in Europe*. Vol. III, Universities in the nineteenth and early twentieth centuries (1800-1945), Cambridge University Press, Cambridge, pp. 3-31.

..... (1992). "Themes" en De Ridder-Symoens, H. (ed.), *A history of the university in Europe*. Vol. I: Universities in the Middle Ages, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 3-34.

Siebzehner, B. (1994) *La Universidad Americana y la Ilustración*. Colección Mafre, España.

Southern, R. (1984) "From Schools to University", en Catto, J. *The History of the University of Oxford*, Tomo I, Clarendon Press, Oxford, pp. 1-2.

Steven, R. (1974) "Reformers & Scholarship in Germany" en Stone, L. *The University in Society. Europe, Scotland, and the United States from the 16th to the 20th Century*, Volume II, Princeton University Press, Princeton, pp. 505.

Verger, J. (1999) *Gentes del saber en la Europa de finales de la edad media*, Complutense, Madrid.

..... (1995) *Les universités Françaises au moyen age*, Brill Leiden, Nueva York.

.....(1992). "Patters", De Ridders-Symoens, H. (ed.), *A history of the university in Europe*. Vol. I: *Universities in the Middle Ages*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 35-74.

Weber, M. (2005) [1959] *El político y el científico*, Alianza, España.

..... (2001) *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Alianza, Madrid.

..... (1978) *Economy and society*, University of California Press, Bekerley.

MÉTODOS PEDAGÓGICOS UTILIZADOS DURANTE EL PORFIRIATO. ACERCAMIENTO HISTÓRICO

Autor: José Martín Hurtado Galves

RESUMEN

Este artículo está dividido en cuatro partes. En la primera se rechaza la idea tradicional de la educación decimonónica en dos sentidos: 1) de que fue verbalista, donde el profesor era el único que hablaba; y 2) centrada en el profesor, sin que el alumno participara de manera analítica, reflexiva y/o crítica. Para sustentar dicho rechazo se presentan los métodos que refiere Enrique C. Rébsamen a finales del Porfiriato. En la segunda parte se refiere un método más: el anecdótico, así como el libro que se utilizaba con dicho método (escrito por Justo Sierra). En la tercera parte se muestran las calificaciones que se podían obtener en la educación primaria a finales del siglo XIX, y el proceso de evaluación, esto con el fin de tener un mayor panorama al respecto de la educación primaria durante aquella etapa. Por último, en la cuarta parte, se reflexiona a manera de conclusión. La idea de este artículo es, en suma: reconsiderar los métodos de enseñanza utilizados durante el Porfiriato, con el fin de reconceptuar la historia de la educación en nuestro país, en especial durante dicho período.

Palabras clave: Educación decimonónica, métodos de enseñanza en el siglo XIX, Rébsamen, Justo Sierra, educación primaria

Métodos pedagógicos utilizados durante el porfiriato. Acercamiento histórico

Planteamiento del problema

La idea de que la enseñanza en escuelas de primeras letras durante el Porfiriato era tradicionalista, entendiendo por dicho término una repetición insustancial (no crítica) por parte del alumno en todos los casos, ha conducido a la creencia generalizada de una serie de mitos al respecto. A partir de ello se ha sostenido que en el siglo decimonónico los alumnos se dedicaban a repetir de manera memorística, utilizando —para ello— la cartilla moral del padre Ripalda, o incluso la del padre Fleuri. Ideas como estas —entre otras afirmaciones—, en las que se cometen falacias de generalización apresurada, han sido un exceso: pues si bien es cierto que sí se practicaba la memorización, en algunos casos el memorismo, no era una regla general a la que se ciñeran todos los alumnos, ya que había maestros que utilizaban otros métodos de enseñanza. A partir de este problema se hace necesario desmitificar dichas ideas o afirmaciones respecto de la enseñanza primaria durante el Porfiriato.

Primera parte | Métodos de enseñanza analíticos y sintéticos durante el Porfiriato

Es común escuchar que la educación en las escuelas de primeras letras (primaria) durante el Porfiriato era memorística, con lo cual no se fomentaba la reflexión, el análisis o la crítica. En esta primera parte veremos que dicha afirmación no tiene sustento, pues si bien es cierto que existía un método que buscaba la repetición, había otros que pretendían que el alumno fuera reflexivo y crítico. Los siguientes métodos, estudiados por Enrique C. Rébsamen, fueron publicados por Abraham Castellano, en 1905.

Métodos Analíticos:

1. *Acromático o recitativo*. Es cuando solamente el maestro habla. El alumno se limita a poner atención. Para ello se requiere que esté en silencio, atendiendo a lo que dice el maestro. Llama la atención el primer nombre que Rébsamen le da a este método: «acromático». Probablemente tomó en consideración que dicho término hace referencia a que acromático, en óptica, refiere a un cristal que puede transmitir una luz blanca, sin descomponerla en sus colores constituyentes. Esto, aplicado en la educación, se puede entender como aquella «luz» blanca que sólo tiene el profesor; una luz que no se descompone, que pasa tal como es: el alumno sólo tiene que aprenderla. El maestro —en ese sentido— da luz a sus alumnos.

2. *Erotemático o interrogativo*. Se llama así al método en que se enseña interrogando. Cabe mencionar que las interrogaciones que se hacen no están dadas de antemano: el maestro debe ir guiando al alumno a partir de que éste sea capaz de explicar aquello que se le pregunta. El prefijo de la primera definición «ero», indica la primera persona de futuro imperfecto del verbo ser o estar en latín: «yo seré / yo estaré» (en latín las seis formas verbales (1ª, 2ª y 3ª persona en singular y 1ª, 2ª y 3ª persona en plural) en futuro imperfecto son: ero, eris, erit; erimus, eritis, erunt). Así erotemático es aquél que es capaz de aprender para el futuro: ero = yo en el futuro; y temático = relacionado con una idea o aprendizaje específico.

Métodos Sintéticos:

3. *Catequístico o interlocutivo*. Este método es parecido al anterior, ya que ambos comparten la idea de preguntar al alumno; sin embargo, la diferencia estriba en que éste, el catequístico o

interlocutivo, parte de la idea de que lo que responde el alumno ya está dado previamente. Así, el alumno debe repetir de memoria las respuestas que ya están dadas. De ninguna manera puede modificar las respuestas. Este método fue el más utilizado en las escuelas de primeras letras y es el que suele citarse de manera despectiva.

4. *Narrativo*. Si se obliga al alumno a referir un párrafo o capítulo de una «materia larga», aprendida de antemano, entonces el método era el narrativo. Como se puede observar, este método es muy parecido al anterior. La diferencia está en que en éste se obliga al alumno a repetir textos largos (párrafos o capítulos). Aquí se privilegia no sólo el conocimiento (la respuesta) sino también, y sobre todo, la capacidad de retención memorística. El alumno que podía recordar más era el mejor de la clase. Se partía de la idea de que si se recordaban textos largos se podía, de alguna manera, hablar con mayor propiedad del autor y de lo que éste decía. En otras palabras, se podía dar referencia de él y de su obra con mayor propiedad y profundidad.

5. *Racional*. Ahora bien, si a la referencia que se hace del autor y de su obra se acompaña el análisis y los razonamientos propios, es decir del alumno, entonces el método se llama racional. Este era el método que proponía Rébsamen. Este método viene a demostrar que existía el interés por hacer que el alumno fuera crítico, que diera su punto de vista y no se quedara solamente con lo que decía el texto.

Hasta aquí los cinco métodos que distinguía el pedagogo Enrique C. Rébsamen; sin embargo, él mismo añadía uno más (sin incluirlo en el cuadro sinóptico en el que exponía los cinco anteriores). Decía que si la enseñanza era práctica o intuitiva, el método podía llamarse *popular*.

Todo esto permite comprender que durante el Porfiriato no había un solo método en las escuelas de primeras letras. De ahí que referir uno solo, el *memorístico*, como suele hacerse comúnmente,

es erróneo. En todo caso, tendríamos que ver no sólo los métodos que se utilizaban, encasillándolos en una sola forma de enseñanza, sino también —y no en menor medida—, estudiar el por qué y para qué del uso de cada uno de ellos; es decir, comprenderlos dentro de su propio contexto y, en ese sentido, valorarlos como una forma de aprendizaje más en la historia de la educación en nuestro país. Una forma de hacerlo es considerar que cada uno perseguía objetivos diferentes y, en ese sentido, investigar acerca de las implicaciones que ello provocaba, ya que no era sólo la enseñanza del profesor, sino también el aprendizaje del alumno.

Segunda parte | Método de enseñanza en forma anecdótica, durante el Porfiriato

En el apartado anterior vimos algunos métodos de enseñanza en las escuelas de primeras letras durante el Porfiriato, mencionados por Enrique C. Rébsamen; ahora veremos un método más, utilizado en la enseñanza de la historia: el *anecdótico*. Se trata del texto *Primer año de Historia Patria*, escrito por Justo Sierra. Lo editó la casa editorial de la viuda de Ch. Bouret, en 1894. En el mismo año se publicó el segundo libro dirigido a alumnos de los grados tercero y cuarto.

Este libro causó molestia en algunos ciudadanos quienes veían en él una pedagogía anticuada, además de una postura antipatriota por parte del autor (Justo Sierra). Por ello, el periódico *La Gaceta del Gobierno*, Periódico Oficial del Estado de México (el Director del periódico era Antonio de la Peña y Reyes), en su edición del miércoles 3 de enero de 1894, publicó un artículo en el que el periodista Victoriano Pimentel, defendía a Justo Sierra. Para ello analizaba el segundo libro a partir de la comparación con el primero. Decía que había leído el libro “con verdadera fruición”. En pocas palabras, hacía una apología del libro y del autor.

El segundo libro era complemento del primero. En él, decía el articulista, “se contiene toda la enseñanza que, en materia de Historia patria, debe darse a los alumnos de tercero y cuarto años,

en la escuela primaria elemental. En otros términos contienen los conocimientos que está obligado a adquirir todo mexicano, con relación a la vida política de su Patria, según los deseos de nuestros Congresos de instrucción, convertidos en ley por lo que respecta al Distrito y territorios Federales". Como puede observarse, habla de "toda" la enseñanza que deberían tener los alumnos de tercero y cuarto, pero, a la vez, afirmaba que todos los mexicanos deberían conocer. Esta idea de totalidad, sin mirar las diferencias que existían entre los mexicanos, es la que detonará en que "hay que hacer mexicanos a los mexicanos"; es decir, no sólo que lo sean, sino que lo sientan.

Respecto a los elementos dignos de elogio que tenía el segundo libro, seguía el articulista, resalta el que contenía los retratos de Napoleón I, Fernando VII, Hidalgo, Morelos, Mina, Guerrero, Iturbide, Santa Anna, Gómez Farías, de los alumnos del Colegio Militar "muertos gloriosamente en la defensa de Chapultepec", de Comonfort, Degollado, Juárez, Ocampo, Lerdo de Tejada (Miguel), Napoleón III, Bazain, Maximiliano, Lerdo de Tejada (Sebastián) y Porfirio Díaz. Y seguía "en general, son muy buenos esos retratos, pero tienen, además, el mérito de ir acompañados de inscripciones, que en brevísimas palabras dan ideas del personaje a que se refieren, ya por los hechos más culminantes de éste, ya por el rasgo característico de su personalidad moral". La idea de mostrar imágenes de lo que se hablaba, en este caso de los personajes, era propio de la época; había sido introducido por Enrique Rébsamen. Hoy quedan algunas reminiscencias, un ejemplo de ello es cuando los profesores piden a sus alumnos que compren "láminas" de tal o cual tema.

Pero veamos qué es lo que decían los pies de las imágenes.

"Fernando VII.- Rey de España.- Se sublevó contra su padre y el favorito Godoy, se entregó a los franceses, que lo tuvieron preso en Francia, y regaló su corona a Napoleón.- De aquí provino el levantamiento de España.- Españoles y mexicanos lo adoraban en 1808.- Era un malvado".

Nótese el juicio de valor: "Era un malvado".

"Santa Anna.- Es el representante genuino del antiguo ejército.- se pronunció contra España, contra Iturbide, y llegó a ser cuatro veces presidente en el espacio de 20 años; se pronunció por todos los sistemas y hasta contra sí mismo; era el verdadero árbitro del país.- Mal general y bravo soldado, derrotó a los invasores en Tampico (1828) y luchó con los franceses (1838). Fue un patriota".

De vuelta el juicio de valor: "Fue un patriota".

"Ocampo.- Entregado desde joven a los estudios filosóficos, por ellos fue liberal y reformista. Fue varias veces ministro y era esencialmente bueno. Murió mártir de su causa.- Es un santo de la República".

Aquí el término es excesivo: "Es un santo de la República".

Y continua el articulista: "Al pie del retrato de Napoleón III, se leen estas significativas frases, que, como otras muchas, han de impresionar vivamente a los alumnos":

"Sobrino del primer Napoleón. Conquistador, luego presidente de la república francesa, y al fin emperador. Hombre de vasta inteligencia y que confundió la política con la fantasía. Por eso inventó una monarquía en México. En castigo de este crimen perdió el trono y murió en el destierro, después de la lucha entre Alemania y Francia."

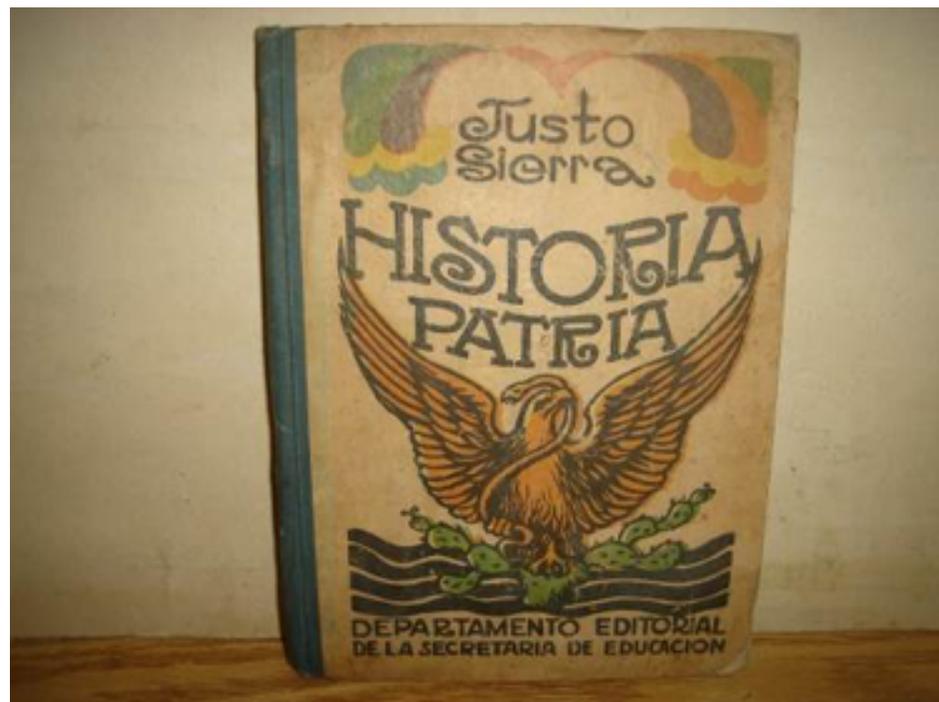
En este caso, nótese la idea de "castigo" que se le imputa a Napoleón III.

Respecto a la imagen de un "charro mexicano a caballo", el articulista decía de su "preciosa inscripción" lo siguiente: "Un guerrillero.- Tipo de soldado irregular formado en nuestras revoluciones, solía ser un bandido o un héroe."

Nótese la idea del charro mexicano, guerrillero de nuestras revoluciones: "bandido o héroe".

Por último, el articulista defiende la postura de Justo Sierra respecto de Agustín de Iturbide. Para ello cita una frase del libro "Iturbide cometió errores y faltas irreparables; pero prestó un servicio inmenso a la Patria; la República no fue generosa poniéndolo fuera de la ley, aunque tal vez esto fue necesario. Lo que no fue un acto bueno fue su muerte, era inocente, puesto que no conocía la ley. La República fue injusta".

Termina el articulista diciendo: "Si algún verdadero lunar contiene este precioso texto, en cambio ¡cuántas ventajas, cuánta utilidad, cuántas grandezas! El lunar se corregirá, si lo hay, tan luego como lo señalen los doctos, y quedará en pie ese preciosísimo auxiliar de los maestros mexicanos, con sus narraciones siempre vivas, animadas, importantísimas; sus apreciaciones justas y elevadas, su criterio sano y sin pasión, y, sobre todo, con el profundo amor patrio que rebosa por todas partes y que hace del libro lo que quiso el autor que fuera: "¡el libro del patriotismo!". Después de haber recorrido con creciente placer sus bellas páginas, y teniéndolo aún con cariño entre las manos, no pudimos menos de exclamar: ¡qué grande será la República cuando todos los mexicanos hayan aprendido este libro!".



Tercera parte | Exámenes y calificaciones en escuelas de primeras letras, año 1893

En la primera parte vimos los métodos de enseñanza que se utilizaron durante el Porfiriato, mencionados por Enrique C. Rébsamen; en la segunda vimos un método más y el libro que se utilizaba, bajo la «forma anecdótica». Ahora veremos la manera en que se realizaban los exámenes y las calificaciones que se otorgaban en el Estado de México.

En el artículo 30 del Reglamento para los exámenes de las escuelas públicas del Estado de México, año 1893, se decía que las actas de exámenes y premios se deberían hacer por triplicado y de "entera conformidad con el modelo adjunto a este Reglamento". En este sentido, era claro que cerraban cualquier posibilidad para que el maestro aplicara a su arbitrio tanto el examen como la forma de calificar.

El siguiente artículo (31), establecía que los exámenes de las escuelas se verificarían por grupos de diez alumnos en el primer año, y de tres en los de 2º, 3º, 4º y 5º años, durando la réplica para los primeros cincuenta minutos, una hora, hora y cuarto y hora y media, respectivamente para los de los años o cursos restantes.

Durante ese tiempo los alumnos que formaban cada grupo debían “presentar completo su respectivo programa”. Es decir, el examen. Por su parte, el presidente del jurado podía prolongar o restringir ese tiempo, “siempre que lo creyera conveniente”.

En el artículo 32 se establecía que los presidentes de los jurados, podían “permitir a cualquiera persona que lo solicitara, interrogar a los alumnos con entera sujeción al art. 19, sin tener derecho a votar, pero sí a que en el acta consten los juicios u observaciones que hiciera”. En otras palabras, que además del jurado cualquier persona podía “examinar” a los alumnos, siempre y cuando las preguntas estuvieran relacionadas con el curso que acababa de terminar.

Al final, establecía el artículo 33, concluido el examen de un grupo, el director del establecimiento debía informar respecto de la aplicación, aprovechamiento y conducta de los alumnos examinados. Por aplicación entiéndase el esfuerzo que el alumno mostraba durante el curso. Ahora bien, dichos informes, así como las faltas de asistencia, comprobadas con el registro respectivo y los estados del examen del año anterior, se tomaban en consideración por el Jurado, el cual procedía a aprobar o reprobar por unanimidad o mayoría, a cada uno de los examinados.

Respecto a las calificaciones que se otorgaban (que podían significar la aprobación o la reprobación del curso), éstas eran establecidas en el artículo 34. En concreto, dicho artículo decía lo siguiente: Los grados a que hayan de sujetarse las calificaciones, son los siguientes:

1ª Calificación: 3 Perfectamente bien.

2ª Calificación: 2 Perfectamente y 1 Muy bien.

3ª Calificación: 1 Perfectamente bien y 1 Muy bien.

4ª Calificación: 3 Muy bien.

5ª Calificación: 2 Muy bien y 1 Bien.

6ª Calificación: 1 Muy bien y 2 Bien.

7ª Calificación: 3 Bien.

8ª Calificación: 2 Bien y 1 Mediano.

9ª Calificación: 1 Bien y 2 Mediano.

10ª Calificación: 3 Mediano.

11ª Calificación: 2 Mediano y 0 (cero).

12ª Calificación: 1 Mediano y 00 (ceros) o tres (ceros).

Como se puede observar, utilizaban términos que hoy están en desuso: «mediano», «00», «000». Siguiendo con los artículos, en el número 35 se decía que hechas las calificaciones y anotadas en el acta respectiva, antes de proceder al examen del grupo siguiente, el secretario del jurado debía leer en voz alta los resultados, en presencia de los alumnos examinados.

Además, el artículo 36 establecía que los exámenes en cada escuela darían principio con el juicio que merecieran los ejercicios «autogimnásticos» y —además— canto escolar, en un solo acto, respectivamente para todos los alumnos y alumnas que cursaran

cada una de dichas clases. El tiempo estaría sujeto a lo que el Jurado creyere conveniente, calificando según las prescripciones del artículo 34.

Por su parte, en el artículo 37 se decía que los exámenes terminarían de acuerdo al juicio que merecieran la escritura caligráfica, el dibujo y las labores femeniles. En este sentido, en el artículo 38 se decía que los exámenes de canto escolar, autogimnasia, caligrafía, dibujo y labores femeniles, sería calificado por el jurado de cada escuela.

Ahora bien, el examen de un grupo, mencionado en el artículo 39, dejaba en claro que no podía ser suspendido: “aunque suene cualquiera de las horas marcadas para efectuar los exámenes, sino que se continuará hasta terminarlo”. Por ello, los exámenes podían durar más de lo previsto.

Y en el artículo 40, en la “conclusión de todos los exámenes”, se indicaba que se debían “cerrar inmediatamente los tres ejemplares del acta de exámenes y premios”, firmándolos el presidente del jurado y los sinodales. De estos tres ejemplares, “de las actas precitadas”, uno se conservaría en el archivo de la escuela; el segundo se remitiría a la Jefatura, en las cabeceras de Distrito y a la Presidencia municipal, en las cabeceras de municipalidad o municipio, y el tercero –por último– se remitirá a la Secretaría General de Gobierno, por conducto de las respectivas Jefaturas. Por su parte, éstas, decía el artículo 41, estarían obligadas a remitir a la Secretaría General de Gobierno las actas de exámenes y adjudicación de premios de las escuelas de niños, de adultos y de reos verificando en su demarcación antes del 15 de enero de cada año.

Cuarta parte | Conclusiones

Soslayar toda una época en el ámbito de la educación, a partir de afirmaciones temerarias como la de que durante el Porfiriato se utilizaba un método de enseñanza memorístico, en donde el alumno

sólo repetía, sin reflexionar o criticar, es —por lo menos— impreciso. En este artículo (texto in extenso de la ponencia presentada en el Segundo simposio nacional y primer encuentro internacional “Aproximaciones multidisciplinarias e interdisciplinarias a la historia de la educación y la educación histórica”) se mostraron diferentes métodos de enseñanza. Y se pudo observar que había intención, en algunos, de generar reflexión y pensamiento crítico.

A partir de lo anterior se hace necesario reconsiderar los diversos métodos utilizados durante el Porfiriato. A partir de ello se podrán hacer estudios más serios y profundos respecto de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas de primeras letras de este período.

REFERENCIAS

Castellano, Abraham (1905), *Pedagogía Rébsamen*, México: Librería de la Vda. De Ch. Bouret.

La Gaceta del Gobierno, Periódico Oficial del Estado de México. Miércoles 3 de enero de 1894, pp. 4-5; y Miércoles 15 de noviembre de 1893, pp. 3-5.

LA HIGIENE ESCOLAR EN MÉXICO, 1895-1903. ESPACIO, ENFERMEDADES Y APRENDIZAJE DESDE LA PERSPECTIVA MÉDICA

Autor: Hiram Félix Rosas. Universidad de Sonora

RESUMEN

Esta investigación rescata la perspectiva de Genaro Sandoval y J. Trinidad Luna, médicos egresados de la Escuela Nacional de Medicina en 1895 y 1903, acerca de los principales problemas relacionados con la higiene escolar en los planteles mexicanos. Explora los antecedentes de la intervención médica en las escuelas, las características físicas de los edificios, el mobiliario, los materiales didácticos, las estrategias de estudio, así como de sus actores. A partir de este diagnóstico y las propuestas de mejora plasmadas en sus tesis, se recuperan las particularidades de la concepción médica acerca del ámbito escolar.

Palabras clave: Higiene escolar, Educación, Escuelas, Médicos, Enfermedades.

1. Higiene escolar y mirada médica

De manera sintética, la "higiene" se define como una rama de las ciencias médicas "que trata de la conservación de la salud y de la prevención de las enfermedades" (Aguilar, y otros, 1958, pág. 11). El término "higiene escolar" se entiende como el conjunto de reglas y principios de aseo, asepsia o limpieza aplicados al interior de una institución

educativa; es decir, como parte de la higiene pública o social, busca “cuidar la salud de los escolares” (Aguilar, y otros, 1958, pág. 179). La normatividad en la materia es propuesta e inspeccionada desde una política gubernamental cuyos preceptos se apoyan en la higiene individual de niños y profesores, así como el espacio que ocupa la escuela; todo ello con el fin de conservar la salud de quienes participan del entorno educativo.

Para algunas historiadoras, la higiene escolar, concebida como “una tarea de la profesión médica vigilada por el estado” tuvo su origen en enero de 1882, con el Congreso Higiénico Pedagógico, convocado por el Consejo Superior de Salubridad, dependiente de la Secretaría de Gobernación. Ana María Carrillo (1999, pág. 11) asegura que esta reunión se planteó para “mejorar la salud de los escolares”, integrando los avances de la pedagogía y la higiene. En el mismo sentido, María Eugenia Chaoul (2012, pág. 254), en un estudio para la ciudad de México, indica que este foro recibió discursos (“a manera de denuncia”) que evidenciaban las “malas condiciones de las escuelas” administradas por el Ayuntamiento.

Con respecto a la génesis del interés de las autoridades civiles en el asunto, Ana Staples (2008, pág. 18) advierte que mucho antes de este congreso existía “una inquietud” en el tema y se manifestaba en acciones como “el esfuerzo por desterrar el anticuado traje talar, proveer de agua a las escuelas, siquiera para que los alumnos se lavaran las manos y la cara, y en tener quien barriera el salón de clase”. Prácticamente, siguiendo con Staples (2008, pág. 17), desde finales del siglo XVIII, como producto de las ideas ilustradas, se empezó “a hablar de ‘los preceptos de la higiene pública’ en reglamentos y en publicaciones patrocinadas por la profesión médica”.

De regreso al Congreso de 1882, en éste se propuso resolver, entre otros aspectos: las condiciones higiénicas de las edificaciones destinadas a la instrucción primaria, el modelo del mobiliario, las características de los libros y útiles escolares, el método de enseñanza más adecuado, distribución diaria de los trabajos escolares, los

ejercicios necesarios para el desarrollo corporal, las precauciones para la transmisión de enfermedades y la implementación de una cartilla de higiene (Carrillo, 1999, pág. 71).

En medio de este proceso que podríamos ubicar como institucionalización de la higiene escolar, esta investigación recupera la perspectiva expuesta en dos tesis para la obtención del título en Medicina, cirugía y obstetricia, presentadas en la Escuela Nacional de Medicina. Estos ejercicios académicos estudian las características de la higiene de los planteles educativos mexicanos. Analizan tópicos como: las enfermedades comunes en los niños y la forma de atenderlos; las inspecciones y posterior informe de las escuelas públicas y elementales; la categorización de los niños dependiendo de su estado de salud como normales y anormales; los resultados de los exámenes médicos aplicados a los alumnos; las consecuencias que la higiene escolar tiene en la higiene intelectual; así como la creación, en 1896, del Departamento de Inspección Médica e Higiénica de las Escuelas, dependiente de la Dirección General de Instrucción Primaria.

En julio de 1895, Genaro Sandoval presentó la tesis “Preceptos generales de higiene escolar”; en 41 páginas organizó su estudio en tres secciones: 1) principios generales acerca del establecimiento (escuela) y la enseñanza; 2) enfermedades o defectos adquiridos en la escuela; y 3) perturbaciones psíquicas. Éstas fueron precedidas por una reflexión acerca de la higiene y su relación con la “educación de la juventud”. Con optimismo, Sandoval (1895, pág. 14) celebró la entrada de México a los “constantemente esfuerzos de todas las naciones cultas” en el campo de la pedagogía y la higiene. Al respecto, aseguró que la reunión del Congreso Higiénico Pedagógico del 21 de enero de 1892, promovido por el presidente del Consejo Superior de Salubridad, asociaba “felizmente a los profesores con los médicos”. Sobre este asunto, Ana María Carrillo (1999, pág. 73) destaca que, luego de la creación de la Dirección General de Instrucción Primaria en 1896, “hubo inspectores médicos en las escuelas primarias del Distrito Federal y en los territorios sobre los que el Consejo Superior

de Salubridad tenía jurisdicción (Tepic y Baja California)". Las obligaciones de los médicos inspectores, continúa Carrillo, eran: "cuidar, en las escuelas, la salud de los niños y las condiciones higiénicas del edificio, mueblajes y útiles; e informar a la Dirección General mensualmente, y en caso de urgencia en el acto, acerca de los resultados de las visitas que hicieren a las escuelas".

J. Trinidad Luna defendió la tesis "Higiene escolar" en noviembre de 1903. El estudiante de la Escuela Nacional de Medicina se presentó como ex-practicante del Hospital "Juárez" y del Hospital Oftalmológico de Nuestra Señora de la Luz y agradeció al gobierno de Zacatecas por haberlo "incluido en el número de sus pensionados" para realizar sus estudios profesionales en la ciudad de México. Las 72 páginas del trabajo se dividen en tres partes: 1) higiene material (elección de lugar y saneamiento, construcción, orientación, capacidad, ventilación, iluminación, muebles y útiles, y aseo en la escuela); 2) higiene de la educación (educación física, educación intelectual y educación moral); 3) higiene profiláctica (enfermedades escolares y enfermedades transmisibles).

La revisión de estas tesis, complementadas con la historiografía, permitió construir un balance parcial acerca de las condiciones de salud y los problemas que enfrentaban las escuelas públicas mexicanas y sus actores a finales del siglo XIX y principios del XX. Lejos de significar una desventaja, la observación de la higiene escolar desde la perspectiva de los egresados de la Escuela Nacional de Medicina ofrece la posibilidad de recuperar la visión de los médicos mexicanos y la forma en que mezclaron los distintos paradigmas para comprender y atender las problemáticas de salud de la infancia.

2. Escuelas: espacio, edificio y elementos

Ana María Carrillo (1999, pág. 73) afirma que los Congresos Nacionales de Instrucción Pública, realizados en 1889, 1890 y 1891 en la ciudad de México, funcionaron como un foro para discutir

cuestiones de higiene escolar y en estos se resolvieron medidas acerca de la "ubicación, orientación, construcción, iluminación, ventilación, capacidad, mobiliario y anexos (patios e instalaciones sanitarias, entre otros)". Antes de estas propuestas formales por parte de los especialistas, las escuelas y colegios se instalaban en espacios como conventos, templos y habitaciones particulares, que se acondicionaban para cumplir estas funciones. Por esto, las aulas carecían, entre otras cosas, de elementos básicos como iluminación y ventilación.

La referida tesis "Preceptos generales de higiene escolar", del médico Genaro Sandoval (1895, pág. 15) advertía:

Si ya en la construcción de la habitación, que es el santuario de la familia, tanto celo y tanto escrúpulo la higiene exige, ¿cuánto escrúpulo y cuánto celo no tendrá en la construcción de la escuela, que es, nada menos, que el santuario de la ciencia (...) la fuente misteriosa a donde la niñez va a tomar el sustento más confortable que digerirá más tarde? Sí, muchísimos y muy capitales son los preceptos que la ciencia dicta en la construcción de establecimientos de esta especie. (15)

La escuela, como edificio "público y de colectividad", continuaba Sandoval (1895, págs. 15-16), debía sujetarse a reglas acerca de la naturaleza del suelo sobre el que se erige, los materiales de construcción, la distribución de sus diversos departamentos, la "aereación", "calorificación, alumbrado y sistema de evacuación". Con respecto a la elección del lugar para construir la escuela, en la tesis "Higiene escolar" de J. Trinidad Luna (1903, págs. 11-12) recomendaba seleccionar un terreno "relativamente elevado" que permitiera evitar una "causa de humedad". Además, se debían observar los "vientos dominantes". Precisaba:

En general: la escuela debe ocupar un sitio alejado de ruidos frecuentes e intensos; de construcciones elevadas que dificulten su iluminación; de grandes

superficies metálicas que calentando el aire lo enrarecen y hacen impropio para la respiración; de fábricas cuyos desprendimientos pulverulentos o gaseosos, arrastrados por el aire, produzcan inflamación de la conjuntiva, de la mucosas respiratorias o envenenen el organismo al ser absorbidos por ésta; de focos de combustión o de sitios en que se descomponga materia orgánica (pantanos, tenerías, cloacas, panteones) cuyos productos gaseosos (...) son tan nocivos al organismo al ser respirados con el aire. (...) Además, la respiración de los miasmas [subrayado personal] pútridos produce síntomas de intoxicación, desde las simples náuseas hasta las fiebres continuas con vómitos, cólicos, diarreas, etc.

Las escuelas, advertía Sandoval (1895, pág. 16), "deben ser construidas fuera de las ciudades o por lo menos lejos de los cuarteles populosos". Si no es posible lo anterior, recomendaba que estuviesen distantes de las "calles frecuentadas, para que el ruido que allí se produce no desvíe la atención de los alumnos, impidiéndoles escuchar claramente de viva voz del maestro". Estas medidas ayudaban a que las escuelas se edificaran sobre terrenos más baratos y suficientes para albergar los departamentos necesarios. Además, alentaba el médico Sandoval (1895, pág. 17): "el aire que en el campo se respira es puro y vivificador, esencialmente bueno para la libre respiración, a diferencia del aire de las ciudades, tan infecto y hasta cierto punto confinado y esencialmente malo para las combustiones orgánicas".

Asimismo, las escuelas debían estar lejos de fábricas, hospitales, cuarteles y establecimientos "peligrosos". Esto ayudaría, según el citado médico, a evitar el ruido, las "relaciones tan nocivas" entre obreros y niños, así como las emanaciones y alteraciones de las aguas (Sandoval, 1895, pág. 17). En la tesis no desarrolla qué entiende por "nocivas", pero quizá lo relacione con la corrupción y distracción de las actividades escolares.

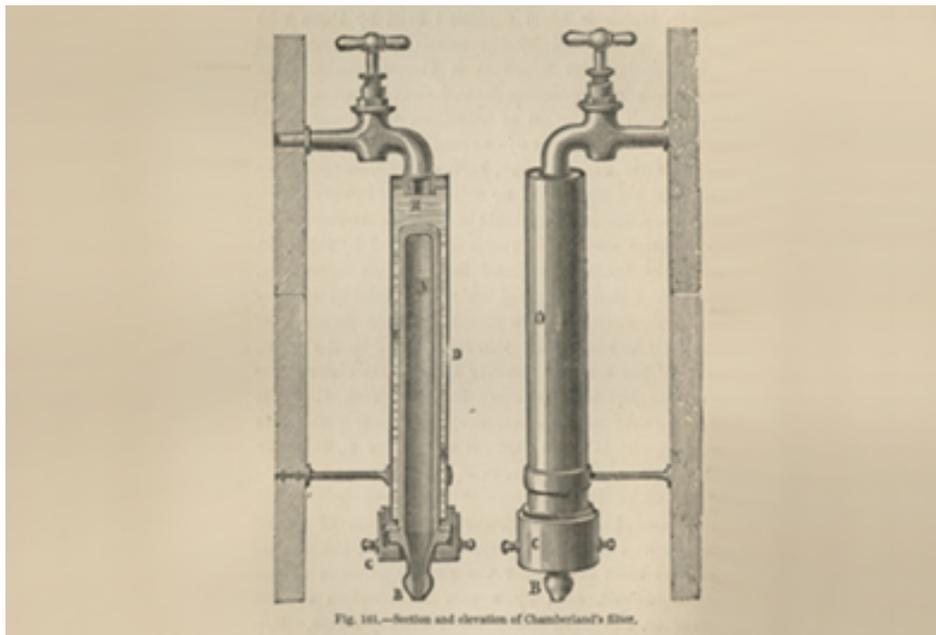
El buen sistema de ventilación era indispensable para evitar la confinación del aire y las elevaciones nocivas de temperatura.

"Hay escuelas -advertía Sandoval- en las cuales, en la estación calurosa, el calor es insoportable, es un calor pesado, nauseoso, que produce pereza y cefalalgia, y todo esto debido únicamente a la falta de renovación del aire" (Sandoval, 1895, pág. 17).

La iluminación de las escuelas, coinciden ambos médicos, se requería "perfecta". La luz debía "penetrar a torrentes en todos los departamentos", especialmente en las salas de estudio. Ante una polémica entre los higienistas, acerca de la dirección necesaria de la luz para el estudio, Sandoval (1895, págs. 17-18) refirió que la mejor es la "bilateral diferencial izquierda, es decir que la luz de los dos lados, pero con más intensidad por el lado izquierdo". Esta propuesta aparece como una recomendación contundente y avalada "científicamente".

Con respecto al agua, las escuelas la demandaban en abundancia para el "aseo exquisito de los excusados, el debido aseo de los alumnos y para las necesidades ordinarias". En cuanto a su consumo, recomendaba que las escuelas dispusieran de filtros Chamberland (sistema Pasteur) para esterilizarla (véase imagen 1), pues los "gérmenes patógenos" ingresaban por la vía digestiva, especialmente a través del agua (Sandoval, 1895, pág. 18).

Imagen 1. Filtro Chamberland



806 Fuente: <https://www.nlm.nih.gov/exhibition/fromdnatobeer/exhibition-interactive/pasteur-chamberland-filter/pasteur-chamberland-filter-alt.html> (consultado el 15 de noviembre de 2019). La imagen corresponde a un filtro diseñado por Edouard Louis Trouessart (1891) para la contención de microbios, fermentos y mohos.

El uso de estos filtros se sugería en las dos tesis que fundamentan este artículo y otras que se han revisado para el periodo 1893-1935. Un aspecto que destaca es la combinación de explicaciones aparentemente "antagónicas" de las enfermedades, pero propias de esta época de transición de paradigmas, que van desde los microbios (que se eliminarían con estos filtros diseñados en Francia) hasta las ancladas en la idea de miasmas y humores.

En cuanto al equipamiento de las escuelas, Genaro Sandoval (Sandoval, 1895, pág. 18) advertía que, además de las salas de las clases y demás departamentos necesarios, debía haber: "gimnasios cubiertos y descubiertos, salas de esgrima, juegos de pelota, departamento de equitación, estanque de natación, jardines, en una palabra, todo lo concerniente a los ejercicios físicos, cuya vital importancia ya se ha visto". Como se verá en el apartado

relacionado con las enfermedades escolares, el espacio para la activación física se concebía como un elemento determinante para el aprendizaje, porque permitía el desarrollo del cuerpo y la observación de posibles "defectos físicos" por parte de los docentes.

Para la construcción de la escuela, J. Trinidad Luna (1903, págs. 16-20) recomendaba el uso de materiales impermeables para evitar, entre otras cosas, la humedad de los muros y pisos. Con respecto a los excusados, refería que debían existir cinco por cada 100 alumnos y debían situarse "lejos de las clases y cada uno en un departamento especial". La construcción de los departamentos debía hacerse con pisos inclinados y materiales impermeables (barniz en paredes) para permitir un "aseso escrupuloso". Las puertas, continúa Luna (1903, pág. 18), "solo cubrirán del cuello a la parte superior de la pierna del niño sentado en el excusado; esta disposición, excelente para la vigilancia, tiene la ventaja de permitir la insolación y aereación del departamento". La tasa del excusado recomendaba que fuese del llamado "sistema inglés", porque éste garantizaba impermeabilidad, pues contaba con un sello de agua que impedía la adhesión de materia fecal y aislaba la "atmósfera"; además, disponía de un depósito superior, colocado a dos metros, para verter una corriente de agua que arrastraba "totalmente" las materias (Luna, 1903, págs. 18-19).

El médico Genaro Sandoval (1895, pág. 19) señalaba que la enseñanza consistía en "transmitir, a los que entran a la vida, los conocimientos adquiridos por los que les han precedido". La tesis se concentra en la enseñanza primaria, "base esencial de los conocimientos indispensables en la vida del hombre, por ser la más directa y más urgentemente reclama los preceptos de la higiene". El órgano más importante para la enseñanza, advertía Sandoval, es el cerebro, mismo que proporcionaba "inteligencia", pero esta "verdadera antorcha de la especie humana" requería observar los sanos preceptos de la higiene.

Por lo anterior, se debían verificar con toda corrección las funciones orgánicas: circulación, respiración y nutrición. La alimentación,

advertía Sandoval (1895, págs. 20-21) debía ser “esmerada” y respetar la “parodia grotesca del proloquio español: dime lo que comes y te diré qué piensas”. Como complemento, recomendaba actividad física “suficiente”, para evitar la “pereza mental” y descansos reparadores a través de sesiones de sueño en silencio, con luz débil, un lecho “ni demasiado blando ni demasiado duro” (preferentemente en colchones de lana, por ser “los más higiénicos”) y un abrigo regulado con el rostro descubierto, para evitar el calor y que éste se comunique al organismo con detrimento de sus funciones. Estas recomendaciones parecen ser consecuencia de una visión permeada por humores y miasmas, concepciones distantes del paradigma microbiano que empezaba a dominar durante la segunda mitad del siglo XIX.

Luego de su experiencia en la escuela, Genaro Sandoval (1895, págs. 21-22) proponía que los trabajos intelectuales más arduos se realizaran en las mañanas, cuando el cerebro estaba “mejor dispuesto a trabajar” por salir de una etapa de reposo. Asimismo, señalaba que era conveniente evitar el momento de la digestión y para esto recuperaba una sentencia “un poco exagerada”: “después de comer ni un sobre escrito leer”. La base de esta prohibición la fundamentaba en que, durante el proceso digestivo, la sangre afluye y el cuerpo funciona con gran actividad, por lo que es preferible que el cuerpo de concentre en esto.

Continuando con este asunto, el médico advertía del uso de “estimulantes cerebrales” como el café y los licores alcohólicos, “pues, aunque al pronto parecen producir efectos maravillosos, producen realmente el desfallecimiento, la decadencia y la degeneración anticipada del más noble y más importante de nuestros órganos”. Recuperaba los señalamientos del doctor Porfirio Parra para descartar el consumo de café, ajeno y cognac, productos que consideraba como “venenos de la inteligencia” (Sandoval, 1895, pág. 22).

Genaro Sandoval (1895, págs. 23-24) recomendaba trabajar en jornadas de ocho horas y que el día de los estudiantes se dividiera

en tres octavos: uno para dormir, otro para comer y uno más para trabajar. Tomando en cuenta lo anterior y las características de los infantes, señalaba que debían evitarse jornadas excesivas y estudios a temprana edad. Sandoval aseguraba que los niños tenían necesidad de “gran aire, de agitación y de movimiento; sus órganos y su inteligencia no están aptos para un trabajo fuerte y sostenido”. Por esto, resultaba imposible mantenerlos inmóviles, en silencio y atentos. Anotaba que un menor “se mueve sin cesar en el banco, habla al oído de su vecino, se divierte con una mosca que vuela, (...) estalla en accesos de risa y no atiende ni escucha”. El niño, advertía Sandoval (1895, pág. 24), a manera de remate:

[...] comprende rápidamente, pero no es susceptible de reflexión y es en vano querer fijar su pensamiento en un asunto de comprensión un poco difícil; es muy curioso, pregunta sin cesar porque todo tiene que aprender; pero si a la primera explicación no comprende, no se obstina y pasa a otra cosa; su espíritu sin cesar en asecho pasa de una impresión a otra, con la rapidez de un relámpago. Es la edad en que el niño almacena conocimientos que digerirá más tarde. Su facultad dominante es la memoria, que la ejerce aun inconscientemente.

Las sesiones debían durar tres horas para los párvulos y cinco para los de 14 años. Recomendaba que las clases “orales” [teóricas] duraran un máximo de una hora, mientras que las prácticas podían durar “un poco más”. Entre éstas era necesario intercalar tareas físicas, para “poner en actividad sus facultades intelectuales y servirles al mismo tiempo de distracción”. La alimentación debía suministrarse en “pequeñas cantidades”, aunque “varias veces”, para evitar el trabajo fuerte de sus “débiles estómagos” (Sandoval, 1895, pág. 25).

Las clases intramuros debían complementarse con excursiones escolares a los alrededores de la ciudad. Éstas, aseguraba el médico Luna (1903, págs. 25-26) permitían ejercitar los músculos, vigorizar el cuerpo, respirar aire fresco y puro, al tiempo que ensanchaban su

espíritu, desarrollaban su visión lejana y estrechaban el cariño y la confianza entre los alumnos y hacia el maestro. Por último, sugería que al concluir los periodos escolares se disfrutase de vacaciones proporcionales al tiempo dedicado al estudio.

El mismo J. Trinidad Luna (1903, págs. 37-40) anotaba la importancia de la existencia de mobiliario adecuado para el aprendizaje y evitar riesgos de salud. Señalaba, además, las características deseadas del material escolar básico:

- Mesabancos. Sugiere el de sistema unitario, pero si no era económicamente posible, se aceptaría el binario. La altura del asiento debía corresponder con la longitud de la pierna, para que reposen los pies sobre el pavimento. El “respaldo lomo-dorsal” debía ser “ligeramente cóncavo” al nivel de la región lumbar. Calculó las características deseadas y definió cinco tipos de mobiliario, con una diferencia de 10 cm entre un nivel y otro.

- Libros. Recomendaba usar papel blanco o débilmente amarillo, sin lustre. Las letras deben ser “bien negras y perfectamente claras, de mayor tamaño para los niños de menor edad”. La tinta no debía contener sustancias tóxicas.

Es fácil identificar que estas sugerencias, a partir de la observación y práctica de ambos médicos en las escuelas mexicanas entre 1895 y 1903, abre una brecha (aparentemente irreconciliable) entre la realidad escolar y forma que debían adoptar el espacio, los edificios y el equipamiento. No obstante, es interesante recuperar las recomendaciones puntuales, a partir de la concepción acerca del funcionamiento del cuerpo humano y el paradigma higiénico en los procesos cognoscitivos.

3. Enfermedades escolares

Genaro Sandoval (1895, págs. 28-33) estudió las “enfermedades y defectos escolares”, dividiéndolos en dos grupos, a partir de su origen y características: enfermedades transmisibles y nutrición.

Dada su relevancia, concentró su análisis en tres “especies de afecciones”: miopía, escoliosis y perturbaciones psíquicas. Para evitar la miopía, por ejemplo, recomendaba acciones que tenían un impacto directo en las formas de estudio y requerían condiciones adecuadas en las instalaciones escolares:

- Iluminación. Emplear exclusivamente “luz difusa” en cantidad suficiente, conforme a la fórmula de Hanel y ser “bilateral diferencial izquierda o unilateral izquierda, cuando haya lugar a elección”.

- Distancia de lectura y escritura. “El maestro no debe permitir jamás que los niños lean ni escriban a una distancia menor de 30 centímetros, en las escuelas primarias; para los párvulos puede bajarse la cifra a 25 centímetros cuando más”.

- Posturas. El método de enseñanza debe procurar “escritura derecha, sobre papel derecho, cuerpo derecho al escribir”. Esto ayudaría a “prevenir deformaciones de la talla, es igualmente necesaria para impedir el desarrollo de miopía”. Para quienes continúen con malas posturas (“encovándose hacia sus libros”) se podría emplear el aparato de Kallmann de Breslau.

- Mobiliario. “El mesa-banco debe tener proporciones en relación con la edad y talla de los niños; la mesa con cierta inclinación y el banco con respaldo para sostener a los riñones, en una palabra, debe satisfacer los preceptos pedagógicos”.

- Libros escolares. “Deben ser impresos sobre papel blanco o amarillento, jamás sobre papel azul, por ser éste color el que más perjudica el órgano visual. Los renglones no deben tener más de ocho centímetros de longitud y los caracteres deben ser bastante grandes para que no haya más de siete letras por centímetro. En resumen, debe admitirse únicamente aquellos libros que, mantenidos verticalmente e iluminados por una bujía colocada a un metro, sean perfectamente legibles a la distancia de 80 centímetros por lo menos”.

- Cartas geográficas (atlas). Proponía evitar detalles inútiles. "El buen atlas es aquel cuyos detalles son legibles sin esfuerzo a una distancia de 40 centímetros".

- Cartas murales. Debían contener un número muy pequeño de palabras en grandes caracteres para que puedan leerse fácilmente a cuatro metros de distancia. Además, debe evitarse el barniz, pues su reflejo tiene efectos nocivos en el regular ejercicio de la visión.

- Atención a niños miopes. Recomendaba mesas con pupitres móviles "a fin de darles cierta altura para evitarles los grandes esfuerzos de acomodación tan nocivos". Cuando la miopía estuviese avanzada, previo "asentimiento de los padres, debe someterse al examen médico de la escuela, para que decida si deben usar anteojos, y en tal caso de qué número deben ser éstos. Es necesario esforzarse en desvanecer la preocupación vulgar de que con el uso de los anteojos aumenta la miopía".

- Excursiones escolares. Promoverlas en los alrededores de las ciudades porque ayudan al "ensanche" del espíritu y "hacen posible la visión lejana".

Por su parte, la tesis "Higiene escolar" del médico J. Trinidad Luna (1903, págs. 57-59) consideraba dos grupos de enfermedades:

- Enfermedades escolares: aquellas que el niño podía adquirir tanto por defectos higiénicos o pedagógicos de la educación.

- o Agotamiento intelectual. Producto del desequilibrio entre el desarrollo cerebral y los ejercicios físicos.

- o Desviaciones raquídeas. "Estas deformaciones son más frecuentes en el sexo femenino, y aunque predisponen a ellas la debilidad general y el retardo en el desarrollo físico, las producen las malas condiciones

del mueble escolar, la prolongada permanencia en él y la falta de ejercicios físicos" (Luna, 1903, pág. 58). La diferenciación de capacidades y habilidades entre hombres y mujeres es algo que se refiere de manera constante en las distintas tesis acerca de la higiene escolar entre 1895 y 1935.

- o Miopía. Producto de las condiciones de iluminación, mobiliario y útiles, así como del "trabajo de la vista a muy tierna edad" (Luna, 1903, pág. 58).

- o Sordera incompleta. No se origina en la escuela, pero tiene efectos directos en el desarrollo educativo.

- Enfermedades transmisibles: "La escuela como toda aglomeración humana, es un poderoso medio de propagación de estas enfermedades". Luna (1903, pág. 60) advertía que éstas son "numerosas", pero solo señaló las de "mayor contagiosidad":

- o Enfermedades febriles: viruela, sarampión, escarlatina, varicela, orejones, tifo y gripa o influenza.

- o Enfermedades no febriles: del aparato digestivo (estomatitis ulcerosa, estomatitis cremosa o algodoncillo y angina diftérica); del respiratorio (crup y tosferina); "del de la visión" (oftalmias catarral y purulenta); de la piel (sarna y tiña favosa, tonsurante y pelada o alopecia); y enfermedades sífilíticas.

- o Afecciones nerviosas: corea, epilepsia e histeria. Advertía que no son contagiosas, pero pueden transmitirse por imitación o por la emoción (Luna, 1903, págs. 67-69).

Un asunto relevante del que carecemos de información para verificar su aplicación es la propuesta de una serie de precauciones

contra las enfermedades transmisibles en la escuela. El médico J. Trinidad Luna (1903, págs. 69-72) las enlistó, acá recuperamos las más significativas:

- Como requisito de inscripción, exigir un certificado médico (eximido de timbre) en donde conste que está vacunado y no padece alguna enfermedad transmisible.
- Si se observa que algún niño “tiene calentura, se le aislará y remitirá a su familia, advirtiéndole a ésta el motivo. Si el niño no cayere en cama no se le recibirá en la escuela sino después de cinco días y en caso de que no presente ninguno de los caracteres de las enfermedades que pueden ser no febriles”.
- Si al “niño calenturiento” se le declara alguna enfermedad, se recibirá, una vez que se haya reestablecido, con un certificado que indique el padecimiento. Aislamiento para enfermedades frecuentes: a) escarlatina, viruela y difteria (angina y crup); b) varicela, orejones, tifo y tifoidea; c) sarampión y tosferina; y d) varioloides.
- En tiempos de epidemia, además de las básicas, se procurará: a) tomar agua filtrada para evitar los microbios (filtros Berkeley y Pasteur-Chamberland o hervirla con perganato de potasio), b) limpiar el calzado con un “tapete empapado en solución antiséptica”, c) limpiar constantemente el suelo con solución antiséptica, d) limpieza permanente de excusados, e) redoblar cuidados de aseo personal, f) impedir el ingreso de niños que hayan sufrido alguna enfermedad epidémica y g) cuando todo lo anterior no baste para detener la epidemia, se cerrará la escuela.
- Para los niños con enfermedades nerviosas, sugiere: a) colocarlos en la parte trasera del salón, atrás de sus compañeros, b) “aislarlos en una pieza para que no sean vistos por los demás”, y c) exigirles que se sometan a un tratamiento médico.

A manera de conclusión, es posible destacar algunos elementos que seguramente merecen atención en futuras investigaciones. Primero, resulta evidente que el interés del gobierno mexicano, materializado en el Congreso Higiénico Pedagógico de 1882, influyó en la generación de ejercicios de diagnóstico y propuestas de mejora, como las dos tesis analizadas. Si bien es innegable la distancia existente entre la “realidad” y el mundo propuesto en estos documentos, es patente el esfuerzo por reflexionar de manera crítica acerca de las condiciones imperantes en los espacios educativos.

También, esta preocupación transparenta la visión médica sobre la escuela y sus elementos, tales como los edificios, mobiliario, materiales de estudio y sus protagonistas. En este punto es donde radica uno de los aspectos más relevantes: la coexistencia de distintas explicaciones para los problemas de salud por parte de los nuevos facultativos formados en la Escuela Nacional de Medicina. Las razones de los males que se enuncian, así como las descripciones y propuestas enlistadas, dan cuenta de una concepción médica que mezcla: 1) factores físicos (temperatura, humedad y circulación del aire); 2) factores internos (constitucionales) que no se indican directamente, pero algunas observaciones esbozan referencias a la teoría humoral; y 3) explicaciones microbianas que plantean acciones como la instalación de filtros para el agua.

Aun con estas acciones que evidencian una etapa de transición en la medicina mexicana, destaca la manera en que se busca aplicar la ciencia para resolver las complicaciones que aquejan al ámbito escolar. Durante el periodo analizado, los médicos penetran las escuelas y, desde adentro, describen sus características, sus problemas y las distintas rutas que pueden tomar las acciones correctivas. La solución, lo sabemos, trasciende el ejercicio de sus tesis estudiadas, pero nos proporcionan indicios para identificar la perspectiva médica acerca de las enfermedades, la salud, las escuelas y su impacto en el aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, G., Barrena, C., Barrera, F., Berlanga, L., Del Villar, R., Flores, J., . . . Velasco, M. (1958). Tratado elemental de higiene. México: Porrúa.

Carrillo, A. M. (marzo-abril de 1999). El inicio de la higiene escolar en México: Congreso Higiénico Pedagógico de 1882. *Revista Mexicana de Pediatría*, 66(2), 71-74.

Chaoul, M. E. (julio-septiembre de 2012). La higiene escolar en la Ciudad de México en los inicios del siglo XX. *Historia Mexicana*, LXII(1), 249-304.

Luna, J. T. (1903). Higiene escolar. Tesis para el examen general de medicina, cirugía y obstetricia, Escuela Nacional de Medicina, México.

Márquez Morfín, L. (1994). La desigualdad ante la muerte en la ciudad de México. El tifo y el cólera (1813 y 1833). México: Siglo XXI.

Sandoval, G. (1895). Preceptos generales de higiene escolar. Tesis para el examen general de medicina, cirugía y obstetricia, Escuela Nacional de Medicina, México.

Staples, A. (2008). Primeros pasos de la higiene escolar decimonónica. En C. Agostoni (coord), *Curar, sanar y educar. Enfermedad y sociedad en México, siglos XIX y XX* (págs. 17-42). México: UNAM / BUAP.

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN SIGLO XX

LA ESCUELA DE LA ACCIÓN EN EL CONTEXTO RURAL: EL CASO CHIAPANECO EN 1928

Autora: Ana Karen Camacho Chacón

RESUMEN

A través de los altos funcionarios de la Secretaría de Educación Pública, la adaptación pedagógica de la teoría de John Dewey fue transmitida a los misioneros culturales durante su curso de entrenamiento. Posteriormente, ellos hacían lo correspondiente con los maestros rurales en los institutos educativos-sociales instituidos por sus misiones. En 1928, un grupo de misioneros culturales comandados por el agrónomo Marcelino Murrieta Carrete y el profesor de técnica de la enseñanza Alfredo G. Basurto se encargó de divulgar entre los maestros rurales de Chiapas los postulados de la escuela de la acción.

Las reacciones fueron diversas. Para algunos maestros rurales federales en Chiapas, entre lo que se pedía y lo que podía hacerse había un gran trecho. Para otros, era prácticamente obligatorio apropiarse de los principios de la escuela de la acción. Por eso, no expresaron las posibles fallas o impedimentos que podría sufrirse en la praxis al no contar con los materiales que se requerían para su establecimiento.

Quizá con el fin de alinearse a las disposiciones oficiales solamente manifestaban que, en efecto, la escuela de la acción les permitiría ayudar eficazmente a la comunidad a la que servían, haciendo uso de los anexos, los cultivos y constituyendo cooperativas. Dichos adjuntos, actividades y materias propuestas en las escuelas rurales bajo la influencia de la

“pedagogía de la acción” compartían objetivos con los propósitos gubernamentales del periodo: “civilizar” al otro y en consecuencia, convertirlos en mujeres y hombres “productivos”; lo “necesario” para el progreso del país.

Palabras clave: Escuela de la acción, misiones culturales, escuelas rurales, federalización educativa.

John Dewey y la pedagogía de la acción

En el “siglo XIX largo” que se extendió de 1776 a 1914 el mundo industrial moderno floreció de la mano del capitalismo (Hobsbawm, 2005: 16-19). Los cambios originados por la Revolución Industrial y la consecuente industrialización de algunos países de Europa y Estados Unidos de América produjeron nuevas necesidades sociales tales como la capacitación para volver más eficiente el trabajo de los cada vez más numerosos obreros. Así pues, esos cambios sociales generaron a finales del siglo XIX y principios del siglo XX movimientos de renovación pedagógica centrados, principalmente, en dos premisas: “la presencia del trabajo en el proceso de la instrucción técnico-profesional y el descubrimiento de la psicología infantil con sus exigencias “activas”. Aunque parecen contradictorias entre sí, Mario Alighiero sostiene que ambas tenían el mismo fin formativo: “el hombre capaz de producir activamente” (2013: 477-478). Además, se demandaba una educación activa y viva, lejos de la educación “tradicional, intelectualista y libresca” (Meza, 1988: 17) que ya no correspondía a los intereses de la época.

Asimismo, en las experiencias surgidas tras la primera guerra mundial germinó la necesidad de ver a la escuela como una reformadora de la sociedad. Así fue como teóricos como Montessori, Decroly, Claparède, Ferrière y Kerschensteiner plantearon alternativas para la constitución de una “escuela nueva” (Alighiero, 2013: 481). Dentro de esa corriente se encontró también el pensador norteamericano John Dewey, quien en su libro *Escuelas del mañana* reflexionó sobre un nuevo ordenamiento en la enseñanza: “El problema real es de reorganización de la enseñanza para adaptarla

a las nuevas condiciones de vida (...) al compás de la revolución en la industria” (Dewey, 1982: 180). Según los especialistas, sus reflexiones y propuestas estuvieron determinadas por los cambios en las relaciones de producción en los Estados Unidos; en la que los planteamientos educativos debían corresponder al trabajo fabril que estaba impactando a la sociedad (Alighiero, 2013: 497, 499-500).

En 1896, Dewey fundó la Escuela Laboratorio de la Universidad de Chicago en donde materializó parte de sus premisas pedagógicas (Beltrán, 2000: 51). De acuerdo con Mary Kay Vaughan la pedagogía de Dewey de “aprender haciendo” tenía tres componentes: combinar el pragmatismo con la incorporación de hábitos de disciplina, trabajo, orden y cooperación, recrear dentro de la escuela un sentido de comunidad y propósitos compartidos que habían desaparecido de la sociedad y lograr que el trabajador apreciara el valor social de su tarea (Vaughan, 1982: 294-295). De manera que la fórmula “aprender haciendo” de su pedagogía activa unía la educación y la producción, la instrucción y el trabajo (Alighiero, 2013: 500-501). También, en sus escritos Dewey propugnaba porque la escuela enseñara al niño a vivir de acuerdo con las peculiaridades de su entorno partiendo de sus propias experiencias y necesidades, el reconocimiento de vínculos entre los diferentes miembros de la comunidad y la escuela y la democracia como una forma de vida más que una forma de gobierno (Dewey, 1997: 73).

El pensamiento y las obras de John Dewey fueron más difundidos entre los años veinte y cuarenta por la labor de sus traductores (Beltrán, 2000: 50), pero también por los comisionados de distintas naciones que enviaron a sus maestros a analizar el sistema educativo estadounidense. España, Japón, China, la Unión Soviética y México fueron algunos de los países que recuperaron las ideas deweyanas y las aplicaron en sus escuelas. El caso mexicano respondió también a un periodo en el que, tras la Revolución Mexicana, se buscaban referentes teóricos y experiencias educativas que permitieron construir bases pedagógicas más efectivas, acordes con la realidad mexicana posrevolucionaria (Taylor, Arredondo y Padilla, 2016: 37).

La pedagogía de la acción fue introducida en México en 1923 pero fue desarrollada a partir de la administración de Calles. Algunos de los objetivos del gobierno callista eran: “el mejoramiento de las clases infortunadas”, “el encauzamiento de las clases laborantes”, la “elevación de la mentalidad de los atrasados” y “la procuración de un constante mayor bienestar para los oprimidos” (Calles, 1925: 3-5). Ante esto, la Secretaría de Educación Pública con José Manuel Puig Casauranc como secretario y Moisés Sáenz como subsecretario abogaba por una organización colectiva en pos del desarrollo nacional donde “todos los hombres deben ser agentes de producción dentro del grupo en el que viven y la educación debe capacitarlos decididamente para cumplir esta función” (Vaughan, 1982: 246-247). Todo ello formó la conciencia de que la escuela no sólo debía transformar al individuo sino “todo el medio social abarcando a toda la comunidad” (Puig, 1934: 539-540).

Para la inserción y consolidación de la pedagogía de la acción, algunos investigadores como Díaz Arciniega y Britton ven en Moisés Sáenz a su principal promotor. Discípulo de Dewey e impulsor de la escuela rural, Sáenz importó y adaptó a las necesidades del campo mexicano la teoría pedagógica de la escuela de la acción. Junto a reconocidos normalistas como Rafael Ramírez, director de las misiones culturales en 1927 y jefe del departamento en escuelas rurales de 1928 a 1934, se sentaron las bases de un proyecto educativo que, a decir de Gonzalo Aguirre Beltrán, fue una obra original mexicana (1981: 11).

La adaptación de teorías extranjeras al medio mexicano, la organización dirigida dentro de la Secretaría de Educación, así como la producción de libros que sirvieron como guías didácticas para los maestros rurales, fueron tan sólo algunas de las aportaciones Sáenz y Ramírez que influyeron en la creación, implementación y fortalecimiento de la escuela rural. Si bien, la pedagogía de la acción estuvo también presente en los postulados educativos que coordinaron los trabajos en las escuelas primarias urbanas, secundarias y técnicas, fue la escuela rural el centro que más desarrolló los planteamientos deweyanos. Eso pareció constatarlo

el propio Dewey en su visita a México en 1926, para quién la educación rural posrevolucionaria era “uno de los experimentos sociales más importantes que habían tenido lugar en el mundo” (Bruno-Jofré y Martínez, 2009: 44).

Con base en los planteamientos de la pedagogía de la acción (pero también de otros teóricos como Ferrière, Decroly y Kropotkine), la escuela rural para Sáenz retomaba los conceptos deweyanos de: “motivación, respeto a la personalidad del niño, autoexpresión, vitalización del trabajo escolar, método de proyectos, aprender haciendo, democracia y educación” (Bruno-Jofré y Martínez, 2009: 50-51) y, por ello, en palabras de Sáenz, se debía dar la misma importancia a aprender un poema como a criar pollos:

Estos niños que asisten a la Escuela Rural, leen, escriben, hacen algún trabajo con números, cantan, dibujan y pintan; las niñas cosen y bordan. Hacen, en fin, todas esas cosas que estamos acostumbrados a ver hacer a los niños de las escuelas. Pero aquí los niños, además, crían pollos y conejos, tienen uno o dos puerquitos, cultivan flores y cuidan abejas. Estas criaturas tanto estudian en los libros, como cavan la tierra o alimentan a sus animales. Observan las abejas, tienen un plantío de moreras blancas, han iniciado una colonia de gusanos de seda. Alegrementemente sacan agua del pozo y riegan sus tiestos o arriates. Si no hay pozo, bajarán hasta el arroyo de junto y afanosamente, pero con rostros radiantes, subirán en botes el precioso líquido para dar de beber a sus plantas.

Aprender un poema, “hacer una cuenta”, o alimentar un puerco, todo está en el mismo plano de interés y de utilidad para estos pequeñuelos de nuestras escuelas campestres. (...) (Saéenz, 1927: 45-46).

En 1926, para Sáenz, de acuerdo con algunas escuelas observadas principalmente en el centro del país, la escuela rural mantenía

ya una gran distancia entre la vieja escuela que sólo enseñaba a leer, escribir y contar (Saéñz, 1927: 46). Asimismo, consideraba que el maestro tenía un protagonismo indiscutible en ese cambio. Sin embargo, la realidad educativa en regiones más alejadas del centro del país era otra. Los cambios propuestos por la escuela de la acción provocaron también rechazo en algunos sectores de las poblaciones rurales quienes, contrario a lo pensado por los funcionarios de la Secretaría de Educación Pública, preferían que sus hijos únicamente aprendieran a leer, escribir y contar ya que conocían las labores del campo.

No obstante, en Chiapas los maestros rurales, interesados en afiliarse a las teorías y modelos educativos propuestos por la Secretaría de Educación Pública y lejos de verlo como una "imposición de la ciudad al campo" (Vaughan, 1982: 317), se mostraron, al menos en el discurso, atraídos por la escuela de la acción y sus propuestas pedagógicas ya que les ofrecía opciones para aprender y ajustar al campo.

"Escuela de la acción, escuela moderna y escuela nueva": opiniones y praxis en el caso chiapaneco

"La Misión Cultural es la que lleva a los rincones más apartados de nuestra Nación y a cada uno de los maestros la orientación moderna del adelanto pedagógico" (AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Institutos Sociales, 1° Instituto Social en Berriozábal, Chiapas, 1928, Chiapas, Caja 32, exp. 18, p. 6)- fueron las palabras del profesor Enoch A. Cruz, asistente a los cursos de las misiones culturales en Chiapas. Los "improvisados" maestros rurales, como ellos mismos se denominaban, no eran egresados de escuelas normales y, por ende, carecían de una formación profesional. Habían cursado solamente los niveles superiores de la instrucción primaria (4° y 5° generalmente) y por eso se les consideró como los principales destinatarios de las misiones culturales.

En el periódico "Crepuscular", escrito por los maestros asistentes a los cursos en Berriozábal, el profesorado rural reveló, al menos

con la palabra, cierta intención por alinearse a los preceptos que predicaban los misioneros en su carácter de mensajeros de la Secretaría de Educación Pública. Para ellos, y según la profesora Elena M. Rincón, los misioneros habían sido enviados hasta Chiapas con el único fin de inculcarles las nuevas ideas de la escuela de la acción (AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Institutos Sociales, 1° Instituto Social en Berriozábal, Chiapas, 1928, Chiapas, Caja 32, exp. 18, p. 7):

Entiendo que al organizarse estas Misiones ha sido con un fin bastante elevado, desinteresado, cuyo objeto en su base esencial es llevar, es difundir los principios de la Escuela Nueva, la Escuela de la Acción, pero no bajo una acción mal entendida, sino mediante un plan coordinado que responda al grado de responsabilidad que corresponde a cada individuo consciente, como miembro de este suelo que se llama México. (...)

A nosotros, los maestros, nos toca unir nuestros esfuerzos en común y cristalizar el prisma de colores de los de arriba y que refleje en los de abajo, y de seguro que habremos realizado un milagro y entonces tendremos derecho de agregarnos una espina más a nuestra corona de mártires (AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Institutos Sociales, 1° Instituto Social en Berriozábal, Chiapas, 1928, Chiapas, Caja 32, exp. 18, p. 14).

Utilizando como equivalentes la escuela de la acción, escuela moderna y escuela nueva; los maestros rurales la entendían como un nuevo modelo pedagógico que pretendía estimular el progreso del país desde las comunidades rurales (sobre todo por la agricultura), formar hombres y mujeres útiles para la sociedad y la patria, preparar a las generaciones para ejercer la democracia y enseñarles a agruparse en cooperativas para "enfrentarse a los golpes de la vida". (AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Institutos Sociales, 1° Instituto Social en Berriozábal, Chiapas, 1928, Chiapas, Caja 32, exp. 18, pp. 2, 10, 15, 18).

En ninguno de sus textos, los maestros rurales hicieron referencia al principal teórico de la escuela de la acción ni al enfoque que proponía partir de la experiencia de los niños para la enseñanza. Sin embargo, sí parecían tener claro su papel activo en la vida social de las comunidades. Como lo señala el profesor Escobedo en la cita anterior, los maestros rurales se percibían como los intermediarios entre los de “arriba” y los de “abajo”. Su “santa misión” era hacer germinar las semillas que les habían dado los misioneros, en sus “humildes escuelas rurales”. Formar cooperativas de pequeñas industrias y de agricultura, tienda escolar, caja de ahorros, todo en beneficio de alumnos y vecinos (AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Institutos Sociales, 1° Instituto Social en Berriozábal, Chiapas, 1928, Chiapas, Caja 32, exp. 18, p. 15, 18).

Pero no bastaba con las buenas intenciones. Inspirados, quizá, por los cursos de los misioneros, los maestros rurales no enunciaron las dificultades que podía traer consigo implementar la escuela de la acción en sus comunidades. De los cuarenta y ocho textos escritos por maestros rurales de diversas regiones de Chiapas, solamente dos hicieron referencia, sin ser totalmente explícitos, a la adaptación de teorías pedagógicas. El primero mencionó que era obligación de los maestros ponerlas en práctica, pero tomando en cuenta las condiciones de su medio. El otro, en su ensayo sobre las diferencias entre un pedagogo y un pedagogista, expuso la importancia del primero ya que era quién ejecutaba las ideas del segundo:

El pedagogo, saber dar muy bellas orientaciones y sabios consejos, al grado que pudiéramos decir, que está viviendo la escuela ideal.

No así el humilde dómine que se halla encorvado frente al banquillo, enfrentándose con los problemas de la vida real, luchando a brazo partido con todas las resistencias y la ignorancia del medio en que se mueve.

Por esta razón, pensamos:

¡Cuán sabio es el proloquio vulgar, que dice:

“Del dicho al hecho hay mucho trecho”! (AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Institutos Sociales, 1° Instituto Social en Berriozábal, Chiapas, 1928, Chiapas, Caja 32, exp. 18, pp. 2-3).

Con los objetivos educativos planteados por la escuela de la acción en México fue preciso seleccionar espacios y materiales escolares adecuados para esos fines. Así pues, era menester no sólo formar a los profesores bajo esos lineamientos, sino modificar la escuela de acuerdo con los nuevos requerimientos (Menéndez, 2008: 245-249). Los ejercicios gimnásticos, deportes, actividades al aire libre y trabajos manuales (Tuirán y Quintanilla, 2012: 21) demandaban a alumnos y vecinos la construcción de canchas, parcelas, anexos artesanales y talleres (Alfonseca, 2016: 223).

En 1927, los informes de visitas de inspección formulaban preguntas sobre las condiciones de la escuela, talleres, terreno de cultivo, animales, dotación de muebles, material escolar, agrícola e industrial e instalación de gallinero, palomar, conejera, apiario y porqueriza (AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, año de 1927-1976, caja 67, referencia IV/161 (IV-14) /1367, Escuela Rural Federal Nuevo León, Teopisca, Chiapas, 1927). En Chiapas, pese a la voluntad de algunos profesores rurales por cumplir las peticiones de la escuela de la acción, las condiciones no eran favorables para su realización.

Para 1927 y 1928 la mayoría de las escuelas rurales funcionaban de 9 a 13 y de 16 a 18 horas en espacios no acondicionados adecuadamente pero que habían sido rentados ante la premura por arrancar el proyecto. Tal hecho, quizás era la causa de que los informes mencionen que únicamente se contaba con un salón para todos los alumnos (alrededor de cincuenta y de diferentes edades) (AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, año de 1927-1976, caja 67, referencia IV/161 (IV-14) /1367, Escuela Rural Federal Nuevo León, Teopisca, Chiapas, 1930). El pago de la renta

era responsabilidad de los vecinos de la localidad que por medio de cooperativas lograrían no sólo cubrir el alquiler, sino que irían edificando una escuela propia en un terreno donado o comprado.

Desde la perspectiva oficial, la escuela rural debía desarrollar determinadas actividades para que la comunidad se interesara en cooperar con ella (AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, año de 1927-1976, caja 67, referencia IV/161 (IV-14)/1367, Escuela Rural Federal Nuevo León, Teopisca, Chiapas, 1927); por consiguiente, si los lugareños se comprometían a echar a andar los terrenos de cultivo que se suponía la escuela debía tener, con la cosecha y venta de los productos se podría seguir mejorando la escuela. Sin embargo, eso no sucedía así.

Por ejemplo, en los municipios y rancherías de Ixtapa, San Felipe, San Ramón, Terán y San Fernando las escuelas rurales estaban asentadas en terrenos rentados y, en sus visitas, el director de educación federal instaba a la población a construir una escuela propia. Pero en algunos lugares, los padres de los alumnos y la comunidad en general eran "refractarios a toda clase de actividades". Tan es así que, en San Ramón, cerca de San Cristóbal de Las Casas, la maestra era quién pagaba \$6.00 de renta mensual por el local que ocupaba la escuela ante la negativa de los habitantes (AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Escuelas Normales Rurales, Escuelas Rurales en Chiapas, 1926-1929, Chiapas, Caja 54, exp. 7).

En general, "los anexos que son en la Escuela Nueva factores importantísimos para la enseñanza" (AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Escuelas Normales Rurales, Escuelas Rurales en Chiapas, 1926-1929, Chiapas, Caja 54, exp. 7) no figuraban dentro de la estructura de la escuela misma o si contaba con ellos, permanecían descuidados y sin ser utilizados. Ello parece tener dos razones, principalmente. La primera era que, como los reportes de inspección mencionan, no se contaba en las escuelas con material agrícola ni con herramientas para habilitar los gallineros, porquerizas, entre otros (AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, año de 1927-1976, caja 67, referencia IV/161 (IV-14)/1367, Escuela Rural Federal

Nuevo León, Teopisca, Chiapas, 1927). La segunda era que "los padres de familia de ninguna manera quieren que sus hijos se les dedique a otras actividades que no sea a leer, escribir y a hacer cuentas" (AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Escuelas Normales Rurales, Escuelas Rurales en Chiapas, 1926-1929, Chiapas, Caja 54, exp. 7). Esto último, nos da idea acerca de lo que la comunidad esperaba de la escuela y de su propia tradición escolar. Las actividades solamente relacionadas con la escritura, lectura y aritmética eran propias de las escuelas anteriores a la rural y la escuela de la acción, y quizás ellos ya estaban familiarizados con ese programa. Además, rechazaban la realización de otras labores que no fueran las que ellos ya concebían vinculadas con la escuela, porque eran conocimientos con los que contaban, por ejemplo, cómo sembrar o criar animales domésticos.

Por eso, los vecinos no apoyaban con su trabajo la instalación y utilización de los anexos y donar dinero a la escuela era un cargo extra que sus ingresos no podían solventar. Ante ello, el que no usaran los terrenos de cultivo de la escuela para el beneficio de ésta; para los maestros, inspectores y director de educación federal era una causa de que tampoco se contara con mesas, bancos, lápices, tintas, cuadernos y plumas para los alumnos (AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Escuelas Normales Rurales, Escuelas Rurales en Chiapas, 1926-1929, Chiapas, Caja 54, exp. 7, 30 de junio de 1928).

Empero, en algunas otras escuelas rurales las condiciones para su consolidación parecían ser mejores a la par que se ejecutaban parcialmente los preceptos de la escuela de la acción. En Cerro Hueco cercano a Tuxtla Gutiérrez, los vecinos habían construido una escuela para que "se educaran sus hijos". En San Andrés Chamula y Ocuilapa los anexos de las escuelas eran utilizados como jardines. En Ixtapa, los anexos funcionaban con "éxito" ya que contaban con cabras y el terreno era trabajado por una cooperativa formada por los propios alumnos. En Suchiapa había palomares y un campo de cultivo donde se sembraba maíz, calabaza, garbanzo y cacahuate. Finalmente, en Zinacantán, los padres de familia laboraban por

el mejoramiento de la escuela. Para el director de educación federal el interés de los zinacantecos por la escuela tenía una sola justificación: “su ranchería se encuentra entre Tuxtla Gutiérrez y la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, lo que hace que vivan en un medio social distinto a los demás que en su inmensa mayoría están diseminados en la región” (AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Escuelas Normales Rurales, Escuelas Rurales en Chiapas, 1926-1929, Chiapas, Caja 54, exp. 7, agosto 1928).

Como se ha mencionado hasta entonces, la participación de los lugareños era imprescindible para la escuela rural y para la práctica de los preceptos de la escuela de la acción. Para ello, la influencia del medio social era también un factor que estimulaba o no su interés hacia la escuela. En su mayoría, se puede observar que las localidades cercanas a centros urbanos con dinámicas económicas y sociales muy activas eran quienes más apoyaban el buen logro de las instituciones educativas federales.

Consideraciones sobre el ejercicio de la escuela rural en Chiapas (1921-1928)

El avance de la federación en materia educativa en Chiapas fue gradual y pausado. Desde la instauración de las escuelas rudimentarias y posteriormente con las escuelas rurales; el contexto sociopolítico generado en Chiapas tras la rebelión “mapachista” afectó el establecimiento de escuelas destinadas para las poblaciones rurales. Asimismo, la inestabilidad política generada por la Revolución Mexicana también retrasó el avance de la federación debido, probablemente, al insuficiente presupuesto educativo, por la derogación de la ley de Enseñanza Rudimentaria y la supresión del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, que, si bien no tenía jurisdicción federal, había promovido la instalación de escuelas rudimentarias por todo el país.

Con la instauración del gobierno estatal “mapachista” en Chiapas, las dificultades con las que se toparon los maestros federales continuaron, principalmente porque la administración estatal

estaba en desacuerdo con la federalización de la educación, ya que lo consideraba una intromisión en los asuntos estatales y por ende, un quebrantamiento a su soberanía. Sin embargo, el problema parece haber sido con la educación de la población rural e indígena y no en sí con la federación.

Cabe recordar que Fernández Ruiz fue reconocido por Obregón como gobernador del estado, con lo que se garantizó el respeto hacia las condiciones benéficas en las que vivían los hacendados chiapanecos. En consecuencia, eso permitió el incumplimiento de las premisas populares, entre ellas, la educación. Por lo que durante el régimen mapachista no sólo se obstruyó el paso de los maestros itinerantes y las escuelas federales, sino que no hubo proyectos educativos estatales destinados al combate del analfabetismo y la instrucción primaria en las comunidades rurales. Por lo anterior, podemos pensar que para la administración “mapachista”, la instrucción en las comunidades rurales no era necesaria y por eso, su gobierno no se ocupó de ella, ni dejó que la federación estableciera libremente sus escuelas.

Tras la salida de Tiburcio Fernández Ruiz de la gubernatura, los gobiernos posteriores de Carlos A. Vidal y Raymundo Enríquez, quizá en busca de alianzas y apoyo político o para no gastar el presupuesto estatal destinado al rubro educativo, se mostraron interesados en recibir la ayuda de la federación para el pago de los maestros y el mantenimiento de las escuelas que el estado y los municipios decían ser incapaces de solventar.

Por su parte, interesados en la federalización educativa, vista también como un paso más para el fortalecimiento del Estado mexicano, las autoridades educativas federales no sólo anexaron escuelas a su sistema educativo sino que enviaron personal capacitado desde el centro del país para actualizar a los “improvisados” maestros rurales de acuerdo con los preceptos pedagógicos e ideológicos que la Secretaría de Educación Pública tenía la intención de difundir, en este caso la escuela de la acción. He ahí uno de los objetivos principales de las misiones culturales en ese periodo.

A través de los altos funcionarios de la Secretaría de Educación Pública, la adaptación pedagógica de la teoría de John Dewey era transmitida a los misioneros durante su curso de entrenamiento. Posteriormente, ellos hacían lo correspondiente con los maestros rurales en los institutos educativos-sociales instituidos por la misión cultural. Para los maestros rurales federales en Chiapas era prácticamente obligatorio apropiarse de los principios de la escuela de la acción, por su carácter de trabajadores de la Secretaría de Educación Pública. Por ese motivo, no expresaban las posibles fallas o impedimentos que podría sufrirse en la praxis al no contar con los materiales que se requerían para su establecimiento.

Quizá con el fin de alinearse a las disposiciones oficiales solamente manifestaban que, en efecto, la escuela de la acción les permitiría ayudar eficazmente a la comunidad a la que servían, haciendo uso de los anexos, los cultivos y constituyendo cooperativas. Dichos adjuntos, actividades y materias propuestas en las escuelas rurales bajo la influencia de la "pedagogía de la acción" compartían objetivos con los propósitos gubernamentales del periodo: "civilizar" al otro y en consecuencia, convertirlos en mujeres y hombres "productivos"; lo "necesario" para el progreso del país.

Por la naturaleza misma del proyecto, que partía del desconocimiento de las comunidades rurales (sus saberes, costumbres, tradiciones y necesidades), algunos de los asistentes a las escuelas rurales se mostraron desinteresados hacia los trabajos propuestos por la escuela de la acción, ya que les eran innecesarios debido al tiempo y costos que se requería que invirtieran. Además, habituados a las antiguas prácticas educativas y en consonancia con sus intereses inmediatos, veían mayores utilidades solamente en el aprendizaje de la lectoescritura y la aritmética. Y en ello coincidían con los funcionarios gubernamentales, quienes consideraban menester desarrollar prontamente la lectoescritura y la aritmética. Fue por ello que, en el caso de la lectoescritura, se presentaron distintos métodos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, quizá por la premura de su constitución, la contradicción entre un método y otro o la tradición escolar presente en los maestros; dichos

métodos no lograron trascender, de manera que posteriormente fueron reemplazados por antiguos métodos.

No obstante, no se puede generalizar el desarrollo de la escuela rural en las distintas regiones y municipios de Chiapas. Como mencionó Eduardo Zarza, director de educación federal en el estado en 1928, las características geográficas, sociales y económicas de los municipios hacían que sus pobladores le dieran un significado diferente a la escuela rural. De los tres municipios rurales seleccionados para recibir a las misiones culturales en 1928, sólo uno de ellos, Teopisca, mantenía en buen estado la escuela rural del lugar y solicitaban que se cambiara por una primaria para así contar con personal más capacitado. En Berriozábal y San Antonio La Grandeza había poca asistencia escolar y las escuelas y sus anexos no funcionaban de acuerdo con lo requerido por la Secretaría de Educación Pública. El descuido del director o el desinterés de una población indígena dispersa parecían ser la causa, según la justificación del director de educación federal. Y sí, es posible que fueran una limitación, pero es probable que lo fueran todavía más: insuficiente personal capacitado, la falta de pagos a maestros y arrendadores de locales (que fungían como escuelas mal acondicionadas), así como la ausencia de materiales escolares y agrícolas.

Como se verá en el siguiente capítulo, conscientes de esas problemáticas, los misioneros pretendieron preparar a los maestros rurales bajo esas carencias, señalándoles la importancia de su "apostolado", obsequiando materiales para sus escuelas o enseñándoles a elaborarlos. Ello con el fin de hacerlos sentir incorporados a un proyecto surgido desde la federación, pero también buscando la atención de los vecinos del lugar, demostrando así los cambios y beneficios sociales que podía darles la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

Aguirre Beltrán, Gonzalo (1981), "Introducción" en Rafael Ramírez, *La escuela rural mexicana*, Secretaría de Educación Pública, México.

Alfonseca, Juan B. (2016), "La apropiación de la enseñanza por la acción en escuelas rurales federales de Texcoco y Chalco, 1922-1940" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2016, vol. 21, núm. 68, México.

Alighiero Manacorda, Mario (2013), *Historia de la educación 2*, del 1500 a nuestros días, Siglo veintiuno editores, México.

Beltrán, Francisco (2000), "John Dewey. La educación intencional", en Jaime Carbonell, *et. al.*, *Pedagogías del siglo XX*, Editorial CISSPRAXIS, España.

Bruno-Jofré, Rosa y Carlos Martínez Valle (2009), "Ruralizando a Dewey: El amigo Americano, la colonización interna y la Escuela de la acción en el México posrevolucionario (1921-1940)" en *Encuentros sobre Educación*, vol. 10, otoño, México.

Dewey, John (1997), *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Ediciones Morata, España.

Díaz Arciniega, Víctor (2010), *Querrela por la cultura "revolucionaria" (1925)*, Fondo de Cultura Económica, México.

Hobsbawm, Eric, (2005), *La era del imperio, 1875-1914*, Crítica, España.

Menéndez, Rosalía (2008), "Memorias de un salón de clase en la ciudad de México: mobiliario y materiales escolares (1879-1911)" en *Foro de Educación*, núm. 10, México.

Meza Campos, Laura Elvira (1988), "La influencia de la escuela activa de John Dewey en el pensamiento pedagógico de Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana (1924-1932)", tesis de licenciatura en Pedagogía, Colegio de Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México.

Moisés Sáenz, Moisés (1927), "Cómo son y qué significan nuestras escuelas rurales", Secretaría de Educación Pública, *El sistema de escuelas rurales en México*, Talleres Gráficos de la Nación, México.

Taylor, Xóchil, Adelina Arredondo y Antonio Padilla (2016), "John Dewey en México: Una experiencia compartida en el mundo rural", en *Espacio, Tiempo y Educación*, vol. 3, núm. 2, julio-diciembre, México.

Tuirán, Rodolfo y Susana Quintanilla (2012), *90 años de educación en México*, Fondo de Cultura Económica, México.

Vaughan, Mary Kay (1982), *Estado, clases sociales y educación en México*, vol. I, Fondo de Cultura Económica, México.

LA COLECCIÓN DIGITAL DE CUADERNOS ESCOLARES CESHIS: SU CONFORMACIÓN Y EL APORTE DE ESTA INVESTIGACIÓN A LA HISTORIA DE LA CULTURA ESCRITA Y LA EDUCACIÓN HISTÓRICA EN MÉXICO

Autores: María Guadalupe Mendoza Ramírez, mmendozaupntoluca@gmail.com, Rosalía Pérez Valencia, rosaliapeva@hotmail.com, Rodolfo Huerta González, rhuerta12@gmail.com. Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 151 Toluca.

RESUMEN

El propósito de este trabajo es documentar el proceso de conformación de la colección digital de cuadernos escolares CESHIS, especializada en Historia de México e Historia Universal, coordinada por un equipo de docentes e investigadores de la universidad pedagógica nacional. Esta investigación sobre producciones escolares invita a los estudiosos de la cultura escrita a generar una nueva mirada a la escuela, sus producciones infantiles y las prácticas de escritura en la enseñanza de la historia. Esta experiencia pone el acento en el vínculo estrecho entre la historia escolar y la historia de la educación que ha estado presente sobre todo en las investigaciones de cuadernos escolares en Europa y América Latina. En este trabajo se describen las fases de búsqueda, y digitalización de una cohorte de cuadernos de historia de México y de historia universal producto de la reforma integral de educación básica (2011-2016). Se analiza la fase de diseño de la colección digital y se concluye con la perspectiva y los retos que tiene actualmente la consolidación de la colección CESHIS en la universidad pedagógica nacional.

Palabras clave: Cuadernos escolares, colecciones digitales, educación histórica.

PRESENTACIÓN

Los cuadernos escolares son una fuente inagotable para documentar la historia de la educación al abrir la ventana a las prácticas de escritura de la historia, que los niños y jóvenes despliegan en las aulas. La historia es actualmente una asignatura poco valorada pues las reformas educativas en México le han dado prioridad a las matemáticas y a la enseñanza de la lengua. La colección de cuadernos escolares de historia CESHIS pretende fomentar el estudio de la cultura escolar y la escolarización en distintos periodos de reformas educativas en México. El cuaderno escolar de historia es una fuente de difícil acceso y conservación; por ello esta colección es pionera en la investigación de cuadernos escolares en México y permite compartir este rico acervo documental con investigadores y estudiosos de todo el mundo.

Lo que presentamos en este texto es el sustento de esta investigación y las etapas por las que pasó el proceso de acopio, el diseño y la digitalización de los cuadernos que conforman esta colección que constituye un riquísimo insumo de investigación de la historia reciente de la educación histórica en México.

1. Los cuadernos escolares como objetos y fuentes para la Historia de la Educación y la Educación Histórica.

Los cuadernos escolares son una fuente histórica y socioeducativa que permite reconstruir, analizar y valorar las prácticas en la enseñanza de las disciplinas escolares; dilucidar las intenciones pedagógicas de la intervención docente y las prácticas de escritura y de lectura asociadas al uso de los libros de texto en el aula y a los procesos de enseñanza y el aprendizaje de la historia escolar.

Para los historiadores los cuadernos escolares entrecruzan tres caminos: la historia de la infancia, la historia de la educación (de

la cultura escolar) y la cultura escrita. Los cuadernos escolares, como fuente documental compleja, tienen el privilegio de ser un producto nacido en la escuela lo que permiten acercarnos a la "intrahistoria" de la escuela.

En los estudios sobre los cuadernos escolares en España y América Latina se identifican dos vertientes de investigación la histórica y la pedagógica, que consideran a los cuadernos como objeto de estudio y como fuente histórica.

La primera línea considera al cuaderno escolar como un medio, como un soporte físico que posibilita la observación de la problemática referida a los contenidos escolares; se trabaja sobre los temas contenidos en los cuadernos y la forma en que son tratados. Desde esta vertiente cobra importancia el análisis de la textualidad del cuaderno; la escritura y los rasgos que adquieren los "contenidos aprehendidos" en la fase de recepción del texto y reelaboración del contenido. El cuaderno, como objeto de estudio, contiene los elementos pedagógicos y/o historiográficos de una cadena que inicia en el programa de estudios, pasa por la planeación docente, el uso del libro de texto y finalmente se plasma en un contenido reelaborado por el alumno.

Esta dimensión de análisis es lo que Anne-Marie Chartier denomina, metafóricamente, "la vitrina de la clase" (2005: 31) aportando nuevos elementos desde la perspectiva metodológica de la cultura escrita. Desde esta mirada, se considera al cuaderno de clase, como un soporte físico, un espacio en el que queda registrado gran parte de la labor cotidiana realizada en el aula, pero también como un dispositivo escolar, que conforma prácticas discursivas orales y escritas (p. 34). El cuaderno y la carpeta escolar, se consideran fuentes para el análisis e interpretación de la realidad diaria tanto en el aula como de las prácticas que quedan registradas en los cuadernos y/o carpetas, en el modo de transmitir los contenidos y de organizar las actividades de acuerdo a los estilos docentes.

La segunda línea de investigación considera al cuaderno escolar como fuente para documentar la vida escolar, en tanto que es un

recurso auxiliar del proceso de enseñanza - aprendizaje; y constituye un registro escrito de todas las actividades que se realizan en el aula cotidianamente y como un mediador entre la escuela, la familia y el niño. Los estudios de Antonio Viñao y Benito Escolano sostienen que los cuadernos escolares son un objeto fuertemente normado con un uso totalmente ritualizado que lo convierte en un instrumento de control social. Dentro de esta otra corriente se insertan los estudios de cultura escrita y cultura escolar que toma al cuaderno como un instrumento didáctico, dado que su estructura contiene "lo enseñado" y el conocimiento del alumno cuyo valor es evaluado a partir de premios y castigos (Viñao, 2007:10).

Los cuadernos como fuente y objeto de investigación en la historia de la educación tienen una trayectoria que data de aproximadamente dos décadas, Sanchidrián, Blanco & Gallegos (2003) hacen un recuento de los estudios históricos de los cuadernos escolares como parte de la cultura material de la educación. Las investigaciones españolas e italianas principalmente se han dado a la tarea de recuperar y sistematizar esta fuente mediante la elaboración de bases de datos y exposiciones de cuadernos escolares y museos pedagógicos. Para la historia de la educación el cuaderno escolar nos remite y acerca a la realidad educativa desde distintas perspectivas en base a las diversas concepciones y modos de interpretar que tenemos de la realidad social.

Lo cuadernos escolares, como producto de la cultura material, representa el sistema político y moralista de la época seleccionada. La cultura empírica de la enseñanza y la experiencia nos ha legado un conjunto de voces, escrituras, íconos y objetos que son expresión de la cultura material de la escuela, en las que hay que posar la mirada etnográfica y micro-histórica para aprender el valor de la memoria pedagógica, de sus prácticas y sus discursos, de sus tradiciones y de sus virtualidades.

Desde estas conceptualizaciones los ejes de análisis que guiaron la investigación de los cuadernos escolares de historia fueron:

- El cuaderno escolar es un instrumento fundamental para "acercarnos a los tiempos" (ritmos, secuencias, momentos) reales de la actividad escolar.

- Los cuadernos de clase develan el discurso escolar: la tarea docente; la (s) cultura (s), los saberes, los contenidos y las disciplinas.

-El cuaderno de clase constituye una de las formas primordiales de registro de la enseñanza y en ciertos casos también del aprendizaje, cuando quedan plasmadas en él las evaluaciones o, si se realiza una mirada a partir del error.

- Funciona como productor de los saberes escolares, para lo cual requiere del manejo de ciertas normas que determinan su funcionamiento.

-Constituye además un medio significativo para observar los procesos históricos y pedagógicos que se producen en la denominada "vida cotidiana de la escuela", en lo referente a la producción de dichos saberes.

- El cuaderno escolar es un ámbito privilegiado de los procesos escolares de escrituración, a través del cual pueden estudiarse los contenidos, ya que en él se registra la producción escolar.

- Es un dispositivo escolar, es decir, constituye un conjunto de prácticas discursivas escolares (producciones de la escuela) que se articulan de una forma determinada y que producen un efecto. En él se ven plasmados los enunciados que conforman el discurso escolar, es decir, el discurso propio de la escuela.

2.Las colecciones de cuadernos escolares: un campo fértil de la investigación de la historia escolar.

En el año 2005 el seminario interdisciplinar de Estudios sobre Cultura Escrita (SIECE) de la Universidad el Seminario Interdisciplinar de Estudios sobre Cultura Escrita de la Universidad de Alcalá (SIECE) realizó diversas actividades científicas y de formación que en su conjunto dieron lugar al primer año de funcionamiento como grupo investigador en el seno del Departamento de Historia I y Filosofía de la Universidad de Alcalá (Madrid). Los cuadernos escolares como fuente y como objeto de investigación se empezaron a documentar en los encuentros, congresos de cultura escrita y proyectos de investigación conjuntos.

En el cuarto y quinto encuentro del seminario interdisciplinar de la cultura escrita en los años 2004-2005 los proyectos de acopio y sistematización de bases de datos sobre libros escolares y la cultura escrita desde la Educación que habían iniciado años antes los historiadores Roger Chartier y Antonio Viñao Frago. También en el contexto español Benito Escolano, consolidan y se constituyen en un centro reproductor de proyectos de acopio y sistematización de libros y cuadernos escolares en Europa.

En 2007 se lleva a cabo en Macerata Italia el primer congreso internacional sobre los cuadernos escolares (Sanchidrián y Gallego, 2013) y tan importante es la presencia del estudio de los cuadernos escolares como objetos museológicos, que en 2008 en Huesca, España, la Sociedad del patrimonio histórico educativo (SEPHE), organizó su tercer congreso internacional. Paralelamente en América Latina se incentivan las investigaciones de la cultura escrita a partir de los congresos internacionales de cuadernos escolares que se llevan a cabo en Colombia y Argentina se constituye equipos de investigación que dan origen a la presentación de ponencias especializadas.

Será finalmente la tradición francesa de historia de la educación, a través de la Universidad de Limoges (Francia) la primera institución en crear una magnífica colección digital de cuadernos escolares. Esta colección se conserva en el [INSPE de la Academia de Limoges](#), principalmente en el sitio de Limoges Condorcet.

Dentro de este fondo patrimonial, hay una amplia colección tanto cuadernos de estudiantes como de cuadernos del maestro. Los primeros catálogos de la colección permitieron contar más de 400 cuadernos, formados por donaciones de antiguos alumnos o ex maestros, la más antigua de las cuales data de 1871.

Esta importante colección consta de cuadernos de estudiantes de la escuela primaria posterior a 1920 además de los libros de maestros y estudiantes de secundaria. Entre estos cuadernos de estudiantes, se enumeran varios tipos, entre otros: cuadernos disciplinarios, cuadernos, cuadernos colectivos, cuadernos, cuadernos mensuales, cuadernos diarios, talonarios y cuadernos de borradores. En cuanto al contenido, todas las disciplinas de la escuela están representadas: moral, recitación, aritmética, vocabulario, escritura, historia, lectura, canto, geometría, ortografía, geografía, gimnasia, ciencias, métricas, escritura, etc.

La catalogación y digitalización de esta colección se llevó a cabo, bajo la responsabilidad de Marc Moyon (INSPE de la Academia de Limoges), gracias al proyecto de cooperación internacional "La enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria, siglos XIX-XX: estudios comparativos, Brasil-Francia". Esta valiosa documentación y accesibilidad para toda investigación en historia de la educación o la didáctica. Esta base de datos se enriquecer progresivamente con archivos escaneados.

2. La conformación de la colección digital de cuadernos de historia CESHIS

En el año 2017 la Universidad Pedagógica Nacional en su unidad Toluca inicia la línea de investigación sobre cuadernos escolares de historia que inscribe en el campo la cultura escrita y la educación histórica. El proceso de investigación de un año culmina en el 2018 con la conformación de la colección digital de cuadernos de historia CESHIS implicó dos momentos: El primero fue la conformación de la base de datos de los cuadernos de historia que incluyó las actividades de a) acopio de cuadernos de Historia de primaria y

secundaria; b) fichas y captura de datos; c) digitalización de los cuadernos de historia y en el segundo momento el diseño de la colección digital de acceso abierto.

2.1. El acopio de cuadernos de Historia de primaria y secundaria

El acopio de los cuadernos escolares se realizó en dos momentos; el primero comprendió los meses de febrero a mayo del 2017 y el segundo de agosto a septiembre del 2017. La estrategia de acopio de los cuadernos de historia se hizo con el propósito de recuperar, primero, los cuadernos del ciclo escolar 2011-2016, que marcan los ciclos de inicio y desarrollo de la reforma integral de educación básica (RIEB); mientras que el segundo momento tuvo como objetivo recuperar los cuadernos escolares del ciclo 2016 – 2017, por representar éstos el cierre del periodo analizado en esta investigación.

Es importante señalar la dificultad que representó hacer el acopio de los cuadernos de historia que los niños elaboraron en los años del 2011 al 2016, dado que el cuaderno de clase del niño es rápidamente desechado por la familia al terminar cada año escolar. La destrucción a la que se someten estos productos escolares hace que los esfuerzos del investigador por recuperar estas evidencias puedan fracasar, lo que obliga a fortalecer los vínculos con maestros y padres de familia para contar con una estrategia de comunicación efectiva.

Afortunadamente esta investigación contó con el apoyo de alumnos egresados de la maestría en enseñanza de las humanidades y de educación básica de nuestra institución que actualmente se desempeñan como maestros frente a grupo, quienes, de manera generosa, auxiliaron en esta fase de la investigación. En los cuadros siguientes se concentra la información sobre el total de cuadernos de historia de primaria y secundaria recuperados y el desglose por nivel, grado y ciclo escolar. La fase de acopio finalmente tuvo éxito al recuperar un total de setenta y cinco cuadernos de historia de educación básica distribuidos de la siguiente manera:

Acopio de cuadernos de Historia

NIVEL	CUADERNOS
Primaria	27
Secundaria	48
Total	75

Fuente: Base de datos de cuadernos escolares.

El siguiente paso fue agrupar el total de cuadernos de Historia por nivel (primaria y secundaria) grado y asignatura, lo que permitió identificar también los ciclos escolares que se cubren en la base de datos. Se elaboró una ficha de registro para cada uno de los cuadernos de Historia que incluye los datos del alumno, el ciclo escolar, la asignatura y el grado.

Los cuadernos de Historia de primaria se clasificaron por grado y asignatura lo que permitió que se cubrieran los cuatro grados en los que se imparte la asignatura de historia en la educación primaria: en tercer grado el cuaderno aparece con el nombre de la asignatura "conocimiento del medio", en cuarto y quinto grado con el contenido de Historia de México y finalmente los de sexto grado de Historia Universal.

Los cuadernos de cuarto, quinto y sexto grado cubren el ciclo completo de inicio y cierre de la reforma integral de educación básica 2011-2016. Esta característica permite documentar los cambios y las permanencias en los formatos y contenidos de las asignaturas Historia de México e Historia Universal. Los cuadernos de tercer grado en el que se imparte la historia en el campo de conocimiento del medio, solamente permiten documentar el periodo de cierre de la reforma integral en el ciclo escolar 2015 - 2016.

Acopio de cuadernos de Historia de primaria por grado

Grado	Asignatura	Ciclos escolares	No. cuadernos
Tercero	Conocimiento del medio	2015 - 2016	2
Cuarto	Historia de México	2010 - 2011 2014 - 2015	8
Quinto	Historia de México	2012 - 2013 2014 - 2015 2016 - 2017	6
Sexto	Historia Universal	2011 - 2012 2012 - 2013 2014 - 2015 2015 - 2016 2016 - 2017	11
Total			27

Fuente: Base de datos de cuadernos escolares.

Los cuadernos de historia de secundaria que se incorporan a esta base de datos ascienden a cuarenta y ocho mismos que fueron clasificados por grado (2° o 3°), por asignatura (Historia de México o Historia Universal) y ciclo escolar, es de señalar que su distribución permite documentar el periodo 2011- 2017 que marcan el inicio y cierre de la reforma de secundaria y su relación con la educación primaria.

Acopio de cuadernos de Historia de secundaria por grado

Grado	Asignatura	Ciclos escolares	No. cuadernos
Segundo	Historia Universal	2014 - 2015 2015 - 2016 2016 - 2017	18
Tercero	Historia de México	2010 - 2011 2012 - 2013 2014 - 2015 2016 - 2017	30
Total			48

Fuente: Base de datos de cuadernos escolares.

El registro de cuadernos de historia de secundaria constituye una muestra muy importante pues recordemos que en este nivel la asignatura es impartida lo mismo por profesores con formación en historia, como por aquellos que provienen de otros campos de conocimiento.

El importante número de casos de cuadernos de historia de secundaria permite documentar ampliamente la enseñanza y el aprendizaje de la Historia de México y la Historia Universal desde el 2011 hasta el 2017. Esto cobra particular importancia pues es en la escuela secundaria donde se condensan los propósitos centrales del aprendizaje de la historia: la formación del pensamiento crítico y analítico del alumno de secundaria.

2.2 La base de datos y la ficha de contenido

La base de datos recupera los siguientes elementos: a) los formatos b) las actividades y c) la organización del contenido disciplinar:

a) Los formatos. Incluye las imágenes de los formatos y marcas de los alumnos en la "carátula", se presentan los datos que permiten identificar: escuela, profesor, alumno, etc. Las carátulas, separadores por bloques, y marcas de organización de las actividades: el "tiempo", el tipo de "actividad" y el "contenido disciplinar". El "tiempo" es el primer eje a partir del cual se ordenan los cuadernos y está dividido en meses y días.

b) Las actividades o ejercicios, la organización general del cuaderno, la fecha del ejercicio o actividad. El cuaderno se ordena en función de las actividades y la numeración por lo cual se hacen calculables. Es posible también identificar el tipo de actividad que se despliega en el aula: inicial, de desarrollo, final, evaluativa etc.

c) El "contenido disciplinar". La división por disciplinas y temas está realizada al interior de cada ejercicio, mediante indicaciones tales como título y subtítulo. Los temas y las disciplinas tienen igual valor en los cuadernos de clase; dicho valor es el de ser un ejercicio en el total de ejercicios anuales.

Categorías y variables en el diseño de la base de dato:

Categorías	Variables
I. Formatos y actividades didácticas	1. Características de los formatos, portadas y carátulas. 2. Organización del contenido histórico

Categorías	Variables
I. Formatos y actividades didácticas	3. Marcas del maestro 4. Marcas del alumno 5. Líneas del tiempo 6. Mapas históricos 7. Esquemas y mapas mentales 8. Imágenes 9. Cuestionarios 10. Función del Dibujo
II. El contenido de la historia universal	1. Bloques 2. Bimestres 3. Temarios 4. Procesos 5. Acontecimientos 6. Cambios

Categorías	Variables
III. Habilidades del pensamiento histórico	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ubicación del tiempo y el espacio. 2. Vocabulario histórico 3. Resúmenes de textos 4. Uso de fuentes históricas 5. Uso de copias y lectura de fragmentos 6. Reflexiones y opiniones 7. Evaluación

Elaboración propia

Estas variables fueron construidas a partir de la revisión minuciosa de los cuadernos de Historia en la primera fase de acopio y se afinaron a partir en la segunda fase de acopio, ello con la finalidad de adecuar los formatos que sirvieron para la captura de la información cuantitativa y cualitativa.

2.3 Digitalización de los cuadernos de Historia de primaria y secundaria

Los cuadernos de historia de primaria y secundaria se empezaron a digitalizar por orden de aparición, lo que permitió revisar y adecuar las variables consideradas en la base de datos y la elaboración de una ficha de contenido. En esta fase se completó las fichas de un total de treinta y cinco cuadernos historia de los grados 4°, 5° y 6° de primaria y 2° y 3° de secundaria.

Se digitalizaron los cuadernos completos desde su portada hasta la contraportada, en un formato de registro de imagen que puede ser editada para su consulta. El total de imágenes digitalizadas de los cuadernos completos dado su número y diversidad permiten aplicar los procedimientos de análisis y valoración de los cuadernos escolares como fuentes de investigación.

3. La plataforma CESHIS. Colección digital de cuadernos escolares de Historia.

La colección digital de acceso abierto tiene como propósito poner a disposición de los estudiantes e investigadores de México, América Latina y Europa, interesados en la investigación de cuadernos escolares, con la posibilidad de generar trabajos comparativos y en un tiempo corto alimentar las cohortes de cuadernos escolares que documenten las políticas curriculares en nuestro país.

En el siguiente mapa se señala el origen de los cuadernos escolares recuperados en esta plataforma: Mapa de referencia de origen de los cuadernos escolares. (México país, Edo. de México y Ciudad de México)



Colección de cuadernos de Historia de México de primaria y secundaria

La colección de historia de México contiene diez cuadernos escolares de 4o. y 5° grado de primaria y 3° grado de secundaria; de acuerdo a la RIEB 2011 con esta asignatura se pretende forjar en los estudiantes la noción de tiempo histórico, la comprensión de la multicausalidad y fomentar la identidad nacional a través del conocimiento de los procesos históricos nacionales. La colección se identifica con el nombre propio del alumno, se ubica el año y el lugar de procedencia.

Cuadernos de Historia de México **CESHIS** Colección Digital de Cuadernos Escolares de Historia

Primaria

Ailton	2016	Almoloya de Juárez, Estado de México
Andrea	2014	Toluca, Estado de México
Jéssica Leslie	2012	Toluca, Estado de México
Karla Denise	2012	Toluca, Estado de México
Laura	2014	Toluca, Estado de México
Mariana	2014	Toluca, Estado de México

Secundaria

Alejandra	2015	Toluca, Estado de México
Andrea	2016	Zinacantepec, Estado de México
Deborah	2015	Toluca, Estado de México
Sofia	2016	Toluca, Estado de México

Colección de cuadernos de historia universal de primaria y secundaria

En esta colección podemos encontrar 26 cuadernos de historia universal para 6° grado de primaria y 2° grado de secundaria donde las nociones de tiempo-espacio, cambio, simultaneidad y el desarrollo de una consciencia histórica deberán afianzarse en los alumnos. La colección digital la integran once cuadernos de Historia Universal de sexto grado de primaria y segundo trece de secundaria. La colección de cuadernos escolares de historia

universal se inserta en el contexto de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) 2011 en México donde la enseñanza de la historia pretende desarrollar habilidades cognitivas que fomente en los estudiantes el pensamiento histórico.

Cuadernos de Historia universal



Primaria

Frida	2016	Toluca, Estado de México
Luz Valeria	2012	Toluca, Estado de México
Maria del Pilar	2016	Zinacantepec, Estado de México
Mariana	2016	Toluca, Estado de México
Melisa	2016	Ciudad de México
Monserath	2016	Toluca, Estado de México
Alejandra	2016	Ciudad de México
Ingrid	2016	Ciudad de México
Jéssica Leslie	2013	Toluca, Estado de México
Josué	2016	Toluca, Estado de México
Juan Alberto	2016	Toluca, Estado de México

Secundaria

Alexis	2016	Toluca, Estado de México
Andrea	2015	Toluca, Estado de México
Bibiana	2016	Toluca, Estado de México
Briza	2016	Zinacantepec, Estado de México
Daniel	2016	Toluca, Estado de México
Fabiola	2016	Zinacantepec, Estado de México
Gisele	2016	Toluca, Estado de México
Jéssica Leslie	2015	Toluca, Estado de México
Maryfer	2016	s/d
Monserath	2015	Toluca, Estado de México
Paola	2016	Ciudad de México
Ricardo	2012	s/d
Vianka	2016	Toluca, Estado de México

El acercamiento a los cuadernos de Historia Universal de los alumnos de primaria y secundaria permite identificar los problemas en la ubicación del tiempo y el espacio múltiples, pues es en este grado cuando inicia el acercamiento a las civilizaciones de oriente y el desarrollo de las culturas europeas y su vinculación con las americanas. En estos cuadernos se documentan ampliamente las actividades y un conjunto de ejercicios como; elaboración de mapas históricos, líneas del tiempo etc. tareas que permiten

construir las nociones temporales y espaciales en los niños de sexto grado. Los contenidos persiguen que los estudiantes tengan contacto con conceptos y nociones de la disciplina histórica para acercarse a la tarea/actividad histórica. Por ello la enseñanza/aprendizaje de la Historia Universal exige un trabajo continuo con actividades vinculadas a las nociones temporales y espaciales. (Plan de Estudios 2011)

4. Retos y perspectivas:

- Ampliar la difusión de la colección digital. Los investigadores que han consultado la colección CESHIS provienen principalmente de México, Argentina, Colombia y España sin embargo todavía son pocas las visitas a este sitio, se requiere de una estrategia de difusión que llegue a las redes y centros de investigación y sobre todo que se conozca y consulte por estudiantes de licenciatura y posgrado de nuestras instituciones.

- La riqueza y diversidad de los cuadernos escolares de historia que integra esta colección constituye el punto de partida para profundizar en las problemáticas de la enseñanza, pero sobre todo del aprendizaje de la historia en educación básica en contexto de la reforma integral. Las evidencias documentan las características y composición de los de escritos que los niños y los adolescentes desarrollan en las aulas; las actividades de lectura y escritura de la historia y las habilidades que se desarrollan con ellas. Hasta ahora, estas características de los cuadernos escolares no habían sido sistematizada en nuestro país.

- Las experiencias en estas bases de datos especializadas se han concentrado en países como Francia y España que, sin lugar a duda cuentan con mayores recursos para su elaboración, por ello los resultados que se lograron con esta base de datos de cuadernos escolares posiciona a la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Toluca como pionera en esta actividad de investigación educativa.

- El acopio y la sistematización de los cuadernos escolares de Historia cubre un periodo curricular que documenta el inicio (2011) y puesta en operación (2012-2016) de la reforma integral de educación básica (RIEB) por lo que su exploración permite dar cuenta de las problemáticas actuales que enfrenta la enseñanza y el aprendizaje de la historia en nuestras aulas. Recordemos que con esta reforma se introduce el modelo por competencias que ponen en el centro el aprendizaje del estudiante a partir del desarrollo de habilidades y actividades de indagación de fuentes y de información histórica.

Prospectiva

Los resultados de esta investigación son el punto partida para que en el mediano plazo se generen nuevas líneas de investigación en la UPN y se concreten en la elaboración de proyectos de intervención; tesis de licenciatura y posgrado y programas de actualización para docentes en servicio de educación básica. Las siguientes son algunas de las propuestas que se pueden desprender de los resultados de esta investigación:

- Se requiere completar el trabajo de digitalización de los cuadernos de historia de México de primaria y secundaria y el análisis de las variables y categorías construida.

- Elaborar proyectos de investigación comparativa entre grados y niveles sobre el aprendizaje de la Historia y sus problemas para la construcción de habilidades históricas en los niños y adolescentes.

- Abrir un seminario de investigación para los alumnos de licenciatura de los distintos programas que ofrece la UPN interesados en este campo de estudio.

- Avanzar en el diseño de un proyecto de intervención para la enseñanza de la historia.

Para concretar estos propósitos es deseable que se registren en nuestra institución protocolos de investigación para la exploración de esta base de datos, así como la divulgación de los productos de investigación que se presentan.

Es importante también divulgar entre los maestros en servicio la necesidad de conservar una muestra de los cuadernos escolares que cada año se elaboran en sus aulas, como una forma de recuperar evidencias que permiten reflexionar sobre la práctica docente, y las posibilidades de mejorar y superar los problemas de su enseñanza.

REFERENCIAS

Britto García, L. (2005). Tareas escolares. *Educere*, 9 (30), 405-406.

Cuesta, Rodolfo (2000). Didáctica crítica y educación histórica. Pensar, desear y actuar de otra manera. *Cuadernos de Pedagogía*. Octubre (295) pp.62-67.

Cuczza, H. R. [dir.] y Pineau, P. [coord.] (2002) Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Argentina, Bs. As., Miño y Dávila Editores, Cap. XV y XVII.

Chartier, A-M. (2005) Los cuadernos escolares: ordenar los saberes escribiéndolos. Conferencia pronunciada en el VIII Congreso Internacional de la cultura escrita. Universidad de Alcalá, 5-8 julio 2005.

Fernández, I. (2012). Saberes y prácticas escolares. *Espacios en Blanco*. *Revista de Educación*, 22, 304-309.

Finocchio, S. (2013). Un tesoro inexplorado: los periódicos escolares en la Argentina. *Revista História da Educação*, 17 (40), 27-54.

_____ (2010). Una cartografía de saberes escolares en movimiento para América latina. *Propuesta Educativa*, (34), 65-76.

_____ (2005). La ciudadanía en los cuadernos de clase. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (4), 3-10.

Fischman, G. (2006). Las fotos escolares como analizadores en la investigación educativa. *Educação & Realidade*, 31 (2), 79-94.

Fraguela-Vale, R., & Pose-Porto, H., & Varela-Garrote, L. (2016). Tiempos escolares y lectura. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 15 (2), 67-76.

Gvitz, S. (1997). Del currículum prescrito al currículum enseñado. Una mirada a los cuadernos de clase. Aique Grupo Editor, Argentina.

_____ (1998) Análisis del cuaderno como texto. Primera Parte, *Revista Novedades Educativas*, Buenos Aires-México, Año 10, N° 96.

Gvitz, S., Larrondo, M. (s/f). El cuaderno de clase como fuente primaria de investigación. Alcances y límites teóricos y metodológicos para su abordaje.

Hurtado Beltrán, M. (2011). El papel de los textos escolares en ciencias sociales. *Revista Geográfica de América Central*, 2, 1-18.

Peredo Merlo, M. (2001). Las habilidades de lectura y la escolaridad. *Perfiles Educativos*, XXIII (94), 57-69.

Postigo, C., & Lambrisca, B., & Hernández, C., & Checa, L. (2004). La producción simbólica en los discursos narrativos escritos de los escolares. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy*, (22), 33-45.

Sanchidrián Blanco, C., & Arias Gómez, B. (2013). La construcción de la identidad nacional española a través de los cuadernos escolares (1957-1959). *Revista de Investigación Educativa*, 31 (1), 257-274.

Sanchidrián, Blanco & Gallegos, Ma. (2003) Los cuadernos escolares como fuente y tema de investigación en Historia de la Educación, Universidad de Málaga.

Viñao Frago, A. (2008). La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación. *Revista História da Educação*, [en línea] 12(25), pp.9-54. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321627131002>

_____ (2007). Los cuadernos escolares como fuente histórica: Aspectos Metodológicos e Historiográficos. *Revista Memoria, Conocimiento y Utopía*. Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (3), pp.93-105.

NORMALES RURALES, HERENCIA Y PROSPECTIVA, 1922-2019

Autores: Hallier Arnulfo Morales Dueñas, Normal Rural de San Marcos, Loreto, Zacatecas. Antonio Ávalos Arenas, Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos" de San Marcos, Loreto, Zacatecas. Jesús Martínez Ramírez, Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos" de San Marcos, Loreto, Zacatecas.

RESUMEN

El presente análisis realiza un recorrido histórico por el proyecto educativo de formación docente destinado a atender al campo mexicano. Producto de una coyuntura singular que emerge producto de la Revolución Mexicana, establece un paralelo que recorre de 1922 hasta 2019, señalando patrones comunes de atención a las Normales Rurales de parte del Estado Mexicano. Más allá de una perspectiva institucional, son atendidas las voces de los actores que constituyen a estas escuelas: estudiantes, directivos, así como a pobladores de zona de influencia y autoridades. Una pretensión es buscar explicaciones en la historia de tan emblemáticos centros educativos que permitan dimensionar su presente y visualizar alternativas de su futuro.

Palabras clave: Normales Rurales, historia del presente, memoria.

Las Escuelas Normales nacen en el siglo XIX con el propósito de establecer las bases mínimas de convivencia e identidad de la población en México, desde Baja California hasta Quintana Roo. Considerando a la escuela pública como “un dispositivo fundamental para escribir y reescribir la conciencia nacional, la cual se construye a partir de los mitos de los orígenes, los logros y el destino” (Bernsein, 1996, pág. 28) de un pueblo. Buscó enfrentar lo que Bernstein llama “las relaciones de poder, exteriores a ella” (Bernsein, 1996, pág. 27), además de la violencia simbólica denunciada por Pierre Bourdieu, ubicada en la acumulación de capital cultural por un mínimo de población.

Álvaro Matute nos recuerda que la primera historiografía respecto a la Revolución Mexicana es aquella que expone un recuerdo patrimonial, el de sus constructores, actores que le dieron rumbo, partícipes de un Estado que necesitó “ser la Revolución, encabezarla, realizarla, interpretarla, anatematizar a sus enemigos como contrarrevolucionarios. Fue ahí cuando se inició el proceso de la Revolución inventada” (Matute, 2010, pág. 18). El verbo inventar remite no a la promoción de una mentira, sino a la construcción de sentido alrededor de ella. Fenómeno similar aplicó para la educación que nace a la sombra de la Revolución, desde una primera escritura de la educación en México durante el siglo XX donde la escuela federal y el maestro destinado al campo pronto adquirieron la encomienda de mediar y hacer sentir el Estado en la sociedad.

Planteamiento del problema

El análisis intenta encontrar un punto desde el cual sea posible comprender el proyecto del normalismo rural, así como dimensionar la memoria que se guarda de él en la sociedad y la academia. Al convertirse en un tema de obligado de actualidad a partir de los trágicos sucesos de Iguala, Guerrero del 26-27 de septiembre de 2014. La opinión pública nacional e internacional buscó con frenesí

una explicación que permitiera comprender qué es una Normal Rural, qué les singulariza dentro del entramado educativo, dónde descansa el aura que les rodea y las convierte en instituciones tan emblemáticas de la historia nacional. Ante ello, pretendemos responder entre otras, las siguientes cuestiones: ¿cómo puede abordarse el normalismo rural desde un análisis histórico cuando la pretensión es encontrar explicaciones de su presente y de un futuro en ciernes?, ¿cómo es posible tratar un devenir histórico no consumado aún?, ¿qué huellas debemos seguir para leer los pasos de estas instituciones?, ¿navegar en la vida de un proyecto educativo a través de las fuentes primarias, establece un diálogo inacabado o una estatua de arcilla que se restaura constantemente?

Propuesta metodológica

Para la realización de este trabajo se siguen las ideas metodológicas propuestas por la historia del presente, “una historia del presente, no sólo en tanto persistencia de un pasado remoto, sino como comprensión de matrices culturales que definen nuestros presentes y preanuncian nuestros futuros” (Aguirre, 2015, págs. 30-31). Perspectiva que permite analizar la historia del normalismo rural, sus raíces, efectos, resonancias y alternativas de futuro. Posibilidad de construcción de un análisis contemporáneo que busca encontrar explicaciones a los procesos sociales, “ésta ha de estudiar lo que está vivo e inconcluso” (Soto, 2004, pág. 101), es decir, busca dar una dimensión justa a su realidad actual sin caer en desviaciones como las expuestas en lo efímero, es una forma de historizar, una nueva parcela de la historia, “una historia de lo inacabado, de lo que carece de perspectiva temporal (de una historia de los procesos sociales que todavía están en desarrollo), y una historia que se liga con la coetaneidad del propio historiador” (Allier, 2018, pág. 103), vertebrando un pasado que dejó de estar y un presente que se debe a él.

La propuesta metodológica expuesta por Julio Aróstegui, permite apreciar las causas y consecuencias que dan cuerpo al presente, para el caso que nos ocupa, el de las Normales Rurales, para ello

se estructura una mirada genealógica y temporal. Representa el “análisis de procesos en curso o de aquellos que tienen vigencia inteligible en la vida actual. Frente a la historiografía tradicional que se caracteriza por el análisis de situaciones históricas de las que cabe decir que están concluidas, [cerradas, sin voces testimoniales], la dificultad aquí es, lógicamente, cómo captar y cómo analizar históricamente esas situaciones inacabadas” (Aróstegui, 2004, pág. 44). Esta historia inconclusa “se basa también, como la historia convencional, en el hecho de que el problema de la duración define toda la vida social y que en el presente histórico semejante duración es esencial, en positivo o negativo... [por ello] es crucial que el análisis histórico del tiempo presente conjugue tiempo largo y tiempo corto, acontecimiento y duración” (Aróstegui, 2004, pág. 49) como la propuesta braudeliana ha señalado.

La categoría de análisis temporal de presente encuentra una justificación desde la propuesta de Aróstegui, quien señala la noción de generación para interpretar el fenómeno social, en este caso respecto al presente educativo:

En cada momento histórico existen tres generaciones que comparten un momento histórico: la generación en formación (sucesora), aquella que iría más o menos de los 0 a los 30 años, y que justamente se caracteriza por estar formándose; la generación hegemónica (activa), entre 30 y 60 años, y que detenta tanto los medios de producción como el poder político, administrativo y social; la generación transmisora (antecesora), más allá de los 60-70 años, aquella que ya no detenta los medios, pero que aún tiene poder a su alcance y que en muchos sentidos está transmitiendo sus conocimientos y su poder a las otras dos generaciones. (Allier, 2018, pág. 103)

Estudiar un proceso educativo en el que intervienen cual objeto de estudio instituciones formadoras de profesores rurales en México, y las voces de las generaciones que se formaron a su amparo durante los episodios más complejos de su existencia, hace pertinente

señalar que se está frente a una historia del tiempo presente, varias coyunturas y momentos fundacionales del normalismo rural mexicano aquí señalados han sido narrados por generaciones de profesores aún vivos, testimonios omitidos en la presente investigación por cuestión de espacio, serán materia de otro texto. Lo importante es señalar se está frente a una narrativa histórica de la coetaneidad toda vez que es un proceso social y educativo vigente, con protagonistas vivos y desenlace desconocido.

Seis características señala Eugenia Allier de la Historia del Tiempo Presente, aquí se retoman por su importancia a la luz de intentar hacer un acercamiento e intento de construcción histórica de esta nueva parcela historiográfica:

- 1) su objeto de estudio es el presente; 2) el presente está determinado por la existencia de las generaciones que vivieron un acontecimiento; 3) la existencia de coetaneidad entre la experiencia vivida por el historiador y el acontecimiento del que se ocupa, particularmente por su vínculo con las generaciones que experimentaron un momento histórico; 4) la perspectiva multidisciplinaria del campo; 5) la presencia de demandas sociales por historizar el presente, particularmente respecto a temáticas de violencia, trauma y dolor; y 6) las tensiones y complicidades entre historiadores y testigos. (Allier, 2018, pág. 110)

Las Normales Rurales son observadas como el objeto de estudio central. Su nacimiento, expansión, problemas, organización, rutinas, participación educativa y social dentro del marco de la reconstrucción del Estado Mexicano de la primera mitad del siglo XX, así como los vaivenes que le imprimen una urbanización a la escolaridad y, la emergencia de un alto número de escuelas privadas formadoras de docentes durante la segunda mitad del siglo XX, son el contexto de una historia en construcción que les anuncian un camino complicado y lleno de retos a un subsistema educativo que deambula entre el olvido y la resistencia.

Propósitos e hipótesis

El propósito que se plantea al abordar a las Normales Rurales es dar pinceladas sobre su historia, la cual se considera difusa, parcial y escasa. Ahondar en los problemas, condiciones, circunstancias, proyectos y orientaciones comunes existentes entre las escuelas que integran el normalismo rural, desde su nacimiento hasta la actualidad; mostrar algunos patrones de atención, visión y valoración gubernamental frente a éstas; establecer coordenadas contextuales y temporales de atención a sus necesidades, así como las omisiones generadoras de una historia del normalismo rural con diversos relieves o interpretaciones. La pretensión básica intenta aportar ideas que se sumen a un diálogo exploratorio sobre la historia de las normales rurales, vista desde una óptica de sus artífices o protagonistas.

Se plantea como hipótesis: La historia del normalismo rural ha sido incipientemente analizada, lo cual sugiere existe una historia más compleja, conflictiva y llena de caminos por dónde transitarla. Por ello se parte del supuesto que establece, el normalismo rural muestra las disputas por el México rural, una lucha que se nutre de símbolos históricos donde descansa la identidad de los maestros formados en estas escuelas y un trato diferenciado de parte del poder político en México, causal de conflictos estudiantiles y sociales que son atendidos con campañas de desprestigio y violencia.

Marco teórico y revisión de literatura

Las instituciones educativas creadas a la sombra de la Revolución Mexicana durante el siglo XX han ocupado un lugar por demás importante en la historiografía, investigaciones en las que destacan las que bifurcan entre la escuela primaria rural, su construcción en los campos del país (Civera, 2011) (Civera, 2011) y la formación de maestros especializados para trabajar en estas zonas, formados en Normales Rurales, Regionales Campesinas, Centrales Agrícolas o Misiones Culturales. Cada una, de distintos modos, ha penetrado

en la construcción de una cultura nacional, sus rutinas, escenarios y actores. En ellas, el magisterio, estudiado con atención desde los años ochenta y noventa aunque de manera fragmentaria, recobra un papel protagónico. En la actualidad, nuevas preguntas revisten las investigaciones, conectado a un espacio más amplio y sometido a un diálogo interdisciplinario (Civera & Escalante, 2002, pág. 122). Investigar sobre las Normales Rurales es un campo aún inconcluso, que si bien cuenta con múltiples miradas y perspectivas teórico-metodológicas no deja de ser un eje que comienza a emerger con rostro propio dentro de la historia de la educación rural en México; las últimas décadas han nutrido un conocimiento profesional sobre esta historia, su proyecto e instituciones.

Algunas aristas han abordado tópicos como la añoranza de un pasado emblemático, revestidas por un testimonio aséptico y nostálgico (Macías, 1958) (Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos", 2012) (Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos", 1984) (Zúñiga, 1996) (Fabre, 1989); otras han hecho énfasis en las rutinas y vida cotidiana (Ortiz, 2012) (Hernández, 2015) (Terán, 2009) (Civera, 1996), la implementación de reformas educativas, la formación cultural y política de los jóvenes normalistas rurales, o la formación de maestros rurales en México.

Resultados parciales

Educación bucólica y anhelos por el mundo rural

Dentro del universo de escuelas Normales en México, existe un amplio y diverso abanico de especialidades: estatales, federales, experimentales, beneméritas, centenarias, rurales, indígenas, regionales, superiores, interculturales, particulares y centros de actualización. Diversidad que manifiesta la heterogeneidad de las necesidades educativas de México. Una nación tan compleja, necesitó de más de un siglo de unificación educativa para cohesionar el rumbo escolar, no obstante, el histórico proceso constitutivo del normalismo durante los siglos XIX, XX y lo que va del XXI ha dado lecciones de los muchos México que conviven al interior de su territorio.

Educar, reeducar al campesino en ciudadano primero y en agricultor después, requirió romper moldes pedagógicos y tratos políticos previos. El esfuerzo implicó formar a un nuevo magisterio, capaz de enfrentar el reto. En 1922 nace la primera Normal Rural Federal en Tacámbaro, Michoacán a la par de escuelas Normales Regionales, dependientes de los gobiernos estatales en Molango, Estado de México, tres en Puebla, ubicadas en Atlixco, Tehuacán y Huachinango, dos en Michoacán, creadas en Ciudad Hidalgo y Uruapan, y una en Oaxaca, anclada en Juchitán del Istmo.

No obstante el alto optimismo gubernamental puesto en el proyecto, existía un magro contraste frente a las carencias materiales y económicas en que desarrollaba su cotidiana labor cada plantel. En 1945 -a 23 años de creadas- el visitador peruano, Max Miñano lo señala en su informe: "quisieran contar con todo lo necesario para el logro de sus ideales; pero sus escuelas no cuentan con lo más indispensable... La mayor parte sólo alcanzan a trabajar con sus propios medios; se advierte la falta de agua y desagüe, personal docente especializado, de sectores agrícolas, ganaderos e industriales, como de talleres debidamente atendidos por técnicos" (Miñano, 1945, pág. 48). En distintas voces y temporalidades serán expuestos estos señalamientos.

Un botón de muestra, "el director de la Normal Rural de Jalisco, Nayarit, Luis G. Medellín envió un memorándum al Departamento de Salud Pública Federal (20 de enero de 1931) solicitándole la presencia de un médico en el plantel, arguyendo que eran frecuentes los casos de paludismo y enfermedades estomacales. Este problema se agudizó debido a la pobreza de los alumnos que cuando ingresaban tenían peso bajo y eran susceptibles a enfermarse" (Beltrán, 2002, pág. 52); en 1939 en la Normal Rural del Mexe, Hidalgo, ante las precariedades materiales y básicas como agua, medicamentos y alimentos en buen estado, se desató una epidemia de tifoidea que de 200 alumnos postró en cama a 155, no obstante, en lugar de reconocer públicamente la enfermedad y sus causas, los medios impresos "informaron" que una extraña enfermedad postró en cama a los jóvenes estudiantes. Tecomán,

Colima no pasaba por mejor momento, pues sus estudiantes y maestros eran víctimas de paludismo (HBPCEZMM, CN, C247, 1940).

Antes de 1940 la denuncia de abandono y esfuerzo coexistían. Un pionero y constructor del normalismo rural, el profesor José Santos Valdés así lo expone. Los planes y programas de estudio pocas pueden realizarlo, "claro que tenemos casos de excepción: ese maravilloso trabajo de Roque [Guanajuato], la abnegada y callada labor de Ayotzinapa, [Guerrero], Huetamo, [Michoacán], El Quinto, [Sonora], Galeana, [Nuevo León], etc." (Valdés, Obras Completas, 1982, pág. 182), precariedad y olvido que las arrojó a una espiral de sobrevivencia con sabor a traición. En su mayoría, acosadas por la escasez y la pobreza. El profesor José Santos Valdés denunciaba, "sólo pudo ser salvado el trabajo por esa heroica resistencia de nuestros jóvenes y de nuestros maestros que, como en el caso de Mactumatzá, Chiapas, fueron capaces de ofrecer una escuela muy pobre y con un edificio pésimo, pero un trabajo organizado, diario, fervoroso, producto de un patriotismo que sólo Lázaro Cárdenas pudo comprender" (Valdés, Obras Completas, 1982) lograron continuar su labor. Estas instituciones, estrellas solitarias que deambulan entre un mar de instituciones ajenas a su identidad, "no tienen más futuro que el de la resistencia" (Beltrán, 2002, pág. 151).

Memoria histórica y prospectiva del normalismo rural

La creación, crecimiento, decrecimiento y permanencia de las Normales Rurales puede leerse a través de factores externos e internos, entre los primeros se puede mencionar "la expansión del Sistema Educativo Nacional (SEN) [que] provocó el crecimiento del sistema de formación y capacitación docente de educación básica" (Real, 2015, pág. 83); por su parte, en el segundo grupo la historia del subsistema ofrece algunas coordenadas, visto desde la consideración, "si bien todo pasado es reinterpretable, no todo pasado es reinterpretable de cualquier manera" (Ravotnikof, 2009, pág. 187), por ello, es plausible señalar la ubicación o lectura

temporal en la historia del tiempo presente: 1. Pasado, pasado: concluido; 2. Pasado, presente: inacabado; 3. Pasado, futuro: congelado. El segundo guía el análisis.

El hoy robusto cuerpo de instituciones formadores de docentes en México dice mucho sobre el rumbo que guarda la profesión por muchos años considerada una profesión de Estado, cuando menos a partir de 1917. Al cerrar la década de 1930 la nación contaba con 74 Escuelas Normales públicas, 39 Urbanas y 35 Regionales Campesinas; en 1964 hay con 166 escuelas Normales formadoras de profesores de primaria, 87 particulares (52%), 41 estatales (25 %) 38 federales (23 %), durante la décadas de 1970, en el país se habían diseminado 241 Normales, 91 públicas y 150 privadas; durante la segunda década del siglo XXI, en 2015 se contaba en el territorio mexicano con 475 Normales, de ellas, sólo 275 públicas y 210 privadas. Entre el universo de públicas se encuentran las 16 Normales Rurales que apenas si concentran el 8% del total de la matrícula estudiantil.

Apenas terminando el sexenio cardenista, la pobreza revestía a estas instituciones tal como el propio secretario de Educación, Jaime Torres Bodet reconoció años más tarde, en 1943, "el más agudo de los problemas que confrontamos en este instante: el de las 19 Normales Rurales esparcidas en la República. Su estado es conmovedor. Los internados carecen de ropa. Los anaqueles no tienen libros. ¿Y para qué hablar de los laboratorios o de talleres, cuando en múltiples ocasiones no hemos conseguido proporcionarles ni aperos de labranza, ni aún animales para crías de corral?" (Enríquez, 2012, pág. 52).

Los estudiantes, a la par de maestros y trabajadores de Regionales Campesinas, se organizaron como sector. En junio de 1935 nació la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), en la Regional Campesina de Roque, Guanajuato. Organización dedicada a la defensa de los intereses del sector juvenil campesino y sus escuelas formadoras. Uno de sus principios estableció la línea que marcaría su futuro y destino, "la FECSM, no

adopta una actitud de sometimiento incondicional al gobierno. No lo agrade pero tampoco se le postra" (Valdés, Obras Completas , 2013, pág. 56).

La represión inauguró la primera gran acción estudiantil de 1940. En Champusco, Puebla, Fausto Molina Betancourt, director de Educación Federal en el estado, envió soldados armados con bayonetas a desalojar a los jóvenes de la Regional Campesina. En Oaxtepec, Morelos, su colega, Elpidio López hizo lo propio con la policía, quien secuestraba por las noches a grupos de estudiantes huelguistas y los "tiraba" en las inmediaciones de Guerrero después de amenazarlos con la horca o el fusilamiento.

¿El activismo, crítica e incluso resistencia de las Normales Rurales frente al Estado, lo despertó el modelo disciplinario o las condiciones económicas y materiales ajenas al discurso ideológico de la Revolución Mexicana? según nuestra perspectiva, ambas nutrieron la rebeldía juvenil. En 1955 José Santos Valdés quien conocía por su desempeño docente varias normales rurales, después de ser profesor o director de Misiones Culturales, Centrales Agrícolas, Normales Rurales y Regionales Campesinas, bosqueja una respuesta al declarar "el gobierno nacional, no comprende ni siente las necesidades de los estudiantes campesinos por lo que, éstos, para hacerse oír y entender, han tenido que recurrir siempre a la lucha ya que, nunca les han dejado otro camino" (Valdés, Obras Completas , 2013, pág. 29). Agrega, "jamás han querido reconocer la justicia de las peticiones y siempre que han concedido algo, ha sido porque la lucha y la rebeldía de los estudiantes rurales las han obligado a ceder" (Valdés, Obras Completas , 2013).

Escuelas sensibles a los cambios de ropaje político, con la llegada de Manuel Ávila Camacho a la presidencia de la República, las Regionales Campesinas (fusión de Centrales Agrícolas, Normales Rurales y Misiones Culturales) son desintegradas y reorganizadas nuevamente en Normales Rurales y Técnicas de Agricultura. Se unifican sus planes de estudio a los de Normales urbanas, desprendidas de su identidad curricular donde la educación

rural tiene su reconocimiento. Inicia el dismantelamiento de la ruralización educativa. De 1941 a 1969 el país cuenta con 29 Normales Rurales. Los vaivenes continúan.

Dos sucesos llenan a 1965 de contenido y significado para estas escuelas: La elección presidencial y la insurgencia guerrillera en Madera, Chihuahua. En 1964 Ramón Danzós Palomino, egresado de la Normal Rural de El Quinto, Sonora, buscó ser candidato a la presidencia de la República, encabezando el Frente Electoral del Pueblo, alternativa política en el espectro electoral, integrado por un nutrido grupo de egresados de Normales Rurales. Madera marcó no un distanciamiento sino una ruptura entre el proyecto de educación normalista rural y el Estado mexicano. El gobierno federal asumió que los maestros y directivos de gran número de Normales Rurales se habían convertido en los filósofos de la destrucción, como señaló Jorge Volpi respecto la generación del 68.

840 Distinto a lo que se pudiera suponer, los directores de las Normales Rurales del país, en 1968 no denunciaron la rebeldía o indisciplina juvenil ante las autoridades como el mal que aquejaba su correcto funcionamiento, en su lugar señalaron, el principal problema que padecen es la pobreza, "resuelto el problema asistencial están resueltos un ochenta por ciento de todos los problemas de la escuela Normal Rural. Entendemos por servicios asistenciales lo relativo a alimentación, dormitorios, lavandería, peluquería, enfermería... [porque] hoy los alumnos viven en muchos casos en la inmundicia" (Normal, 1968, pág. 3) .

La SEP "dictaminó en julio de 1969 la separación del ciclo secundario del profesional en las escuelas normales que todavía ofrecían ambos" (González, 201), la decisión generó un alto costo a las Normales Rurales, acusadas por la Dirección Federal de Seguridad desde lo acaecido en Madera, de ser centros formadores de rebeldes, transformó un alto porcentaje de Normales Rurales en escuelas Técnicas Agrícolas (grado secundario), la aplicación de la decisión tuvo lugar durante el periodo vacacional, "y a su

regreso a clases los estudiantes se encontraron con que habían sido transferidos a otras escuelas y que la participación en la FECSM estaba prohibida" (Herrera, 2002, pág. 86), la ola contrainsurgente, remanente de la guerra fría en México y América Latina concluyó en el cierre de las siguientes Normales Rurales:

1. "Abraham González" de Salaires, Chihuahua
2. "Rafael Ramírez de Santa Teresa, Coahuila
3. "Mariano Escobedo" de Galeana, Nuevo León
4. "Lauro Aguirre" de Tamatán, Tamaulipas
5. "Benito Juárez" de Xalisco, Nayarit
6. "Enrique Rodríguez Cano de Perote, Veracruz
7. "Miguel Quevedo" de La Huerta, Michoacán
8. "Basilio Vadillo" de Zaragoza, Puebla
9. "Gral. Emiliano Zapata" de Champusco, Puebla
10. "Lázaro Cárdenas del Río" de Xocoyucan, Tlaxcala
11. "Gral. Lázaro Cárdenas del Río" de Palmira, Morelos
12. "Moises Saenz" de Reyes Mantecón, Oaxaca
13. "Gregorio Torres Quintero" de San Diego Tekax, Yucatán
14. "Lic. Gabriel Ramos Millán" de Roque, Guanajuato

14 de las 29 Normales Rurales concluyeron su labor en 1969. Sobrevivieron 14 escuelas, años más tarde abrió las puertas una más en Amilcingo, Morelos. En 1987 el Quinto, Sonora salió de

la FECSM como condición para no cerrar la institución norteña; en 2003, Mactumatzá perdió su sistema de internado, y en el 2004, el Mexe, Hidalgo pierde el sistema de internado y cuatro años después egresó su última generación porque las autoridades no volvieron a publicar convocatoria de ingreso, así, al calor de cuatro años, una Normal más se extinguía. Ayotzinapa, Guerrero, entró a escena pública nacional tras el asesinato de Jorge Alexis Herrera Pino y Gabriel Echeverría de Jesús por policías estatales, durante un bloqueo en la autopista del sol. En 2014, el México de abajo se cimbró al enterarse de lo sucedido la noche del 26 de septiembre, donde 43 estudiantes fueron desaparecidos por policías municipales, 3 jóvenes asesinados con sadismo, 6 más quedaron en estado de heridos graves. Tres años después de reedita el guión de tratamiento, Cañada Honda, Aguascalientes; Tiripetío, Michoacán; Panotla, Tlaxcala. Junio-julio 2017 marcan el calendario estudiantil del normalismo rural con un saldo de heridos, baleados, golpeados y amedrentados. En 2018, el presidente de la República encabezó un evento de reapertura después de diez años de inactividad del Mexe, Hidalgo (Olmos, 2018), no obstante, no se circunscribe a la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) y en consecuencia está fuera de la normativa escolar que vincula a las Escuelas Normales Públicas de México, además de renacer sin sistema de internado, una de las bases identitarias de estas instituciones desde 1922.

En 1940, el profesor José Santos Valdés denunció con meridiana puntualidad, las palabras que hoy tienen una actualidad singular:

una lógica ofensiva, inhumana, contrarrevolucionaria, ha guiado casi siempre, el pensamiento de las autoridades de la Secretaría [de Educación Pública]. Los estudiantes campesinos no tienen derecho a reclamar nada porque en sus casas duermen en el suelo y ni siquiera comen tres veces al día. Por esta razón la historia de la FECSM es una historia de conflictos y de luchas; de sufrimientos, de heroicidades y también de triunfos que, aunque parciales, han hecho que las ahora Normales Rurales vivan como viven, y trabajen como trabajan. (Valdés, Obras Completas , 2013)

Un vínculo en el tratamiento a estas instituciones por parte de las autoridades gubernamentales a lo largo de su emergencia en el escenario educativo nacional permea a través de las decisiones de apertura, permanencia, clausura de éstas, su vida es la suma de memorias sedimentadas (Ravotnikof, 2009) a la espera de atención.

CONCLUSIONES

El tratamiento político, policiaco y judicial otorgado de manera sistemática a las manifestaciones de las Normales Rurales no es privativo de una perspectiva que busca aplicar el Estado de Derecho o una atención al establecimiento de la ley, el uso de la fuerza de manera reiterada ha mantenido una sentencia lapidaria sobre todas estas instituciones, que les acompaña desde su creación en 1922. Si el Estado las creó, rebeldes y autónomas, también es capaz de cerrarlas o reprimirlas, crear en lugar de corregir es la consigna.

El normalismo rural expone una historia abierta, no concluida. Estas breves líneas no buscan establecer una predicción del futuro del normalismo rural sino preparar terreno que permita interpretar la procedencia causal del estado que guardan estas escuelas formadoras de docentes para el campo nacional. Hay procesos que so pena de ser catalogados como pasados distantes y pétreos, mantienen un carácter vigente, vivo en la memoria de grupos o generaciones, así como de prácticas y decisiones de sus protagonistas. El proyecto requiere cambios y dinamismos, sin embargo, ello no implica su obsolescencia o parálisis sino los espacios de oportunidad que requieren atenderse, reconociendo que los procesos del pasado influyen en las relaciones del presente.

BIBLIOGRAFÍA

Hemeroteca de la Biblioteca Pública Central del Estado de Zacatecas "Mauricio Magdaleno", Caja Número 247, Año 1940. Civera, A. (1996). *Entre surcos y letras: educación para campesinos en los años treinta*. Toluca: El Colegio Mexiquense/Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.

Civera, A. (2011). *Campesinos y escolares, la construcción de la escuela en el campo latinoamericano, siglos XIX y XX*. México: Miguel Ángel Porrúa.

Civera, A. (2011). *Alcances y retos de la historiografía sobre la escuela de los campos en América Latina (Siglos XIX y XX)*. Santiago de Chile: Departamento de Ciencias Históricas de la Universidad de Chile.

Civera, A., & Escalante, C. (2002). *Debates y desafíos en la historia de la educación en México*. Toluca: El Colegio Mexiquense.

Curiel, M. (2011). La educación normal. En F. Solana, *Historia de la educación pública en México (1876-1976)* (págs. 426-462). México: Fondo de Cultura Económica.

Allier, E. (2018). Balance de la historia del tiempo presente. Creación y consolidación de un campo historiográfico. *Revista de Estudios Sociales*, 100-112.

Aguirre, M. (2015). *Narrar historias de la educación. Crisol y alquimia de un oficio*. México: ISSUE/UNAM.

Aróstegui, J. (Enero de 2004). *researchgate.net*. Recuperado el 28 de Abril de 2018, de <https://www.researchgate.net/publication/28242564>
[La historia del presente una cuestion de metodo](#)

Beltrán, C. A. (2002). *Las Escuelas Normales Rurales en México: un paraíso perdido (reportaje)*. México: UNAM.

Enríquez, A. (2012). *Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet : (1943-1964)*. México: El Colegio Nacional.

Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos". (1984). *Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos" San Marcos, Cincuentenario 1933-1983. Memoria. Crónica del cincuentenario* (Vol. I y II). México: Editorial Magisterio.

Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos". (2012). *Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos" San Marcos, Memoria. 75 años, aniversario Diamante*. México: SEP.

Fabre, J. (1989). *Normal Rural de Galeana*. Monterrey: Archivo General del Estado de Nuevo León.

González, A. (201). Los años recientes. 1964-1976. En F. (. Solana, *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. México: FCE.

Hernández, M. (2015). *Tiempos de reforma. Estudiantes, profesores y autoridades de la Escuela Normal Rural de San Marcos ente a las reformas educativas, 1926-1984*. Zacatecas: Zezen Balta Editores.

Herrera, C. A. (2002). *Las escuelas Normales Rurales en México: un paraíso perdido (reportaje)*. Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

"Mauricio, H. H. (s.f.).

Macías, M. (1958). *Escuela Normal Rural de San Marcos, Zacatecas. Aniversario de Plata. Ensayo monográfico*. Loreto, Zacatecas: S.E.

Matute, A. (2010). *La revolución mexicana: actores, escenarios y acciones. Vida cultural y política 1901-1929*. México: Océano.

Miñano, M. (1945). *La educación rural en México*. México: Secretaría de Educación Pública.

Normal, D. T. (1968). *Junta de Directores de Escuelas Normales Rurales, Calendario Tipo "A"*. México.

Olmos, J. G. (18 de Diciembre de 2018). López Obrador encabeza hoy la reapertura de la normal rural de El Mexe. *El Mexe*, . Obtenido de Proceso: <https://www.proceso.com.mx/564309/amlo-encabeza-hoy-la-reapertura-de-la-normal-rural-de-el-mexe>

Ortiz, S. (2012). *Entre la nostalgia y la incertidumbre. Movimiento estudiantil en el normalismo rural mexicano*, . México: UAZ/ Doctorado en historia.

Ravotnikof, N. (2009). Política y tiempo: pensar la conmemoración. *Sociohistórica / Cuadernos del CISH*, 179-212.

Real, A. D. (2015). *Los docentes en México. Informe 2015* . México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Soto, Á. (15 de Febrero de 2004). *Dialnet*. Recuperado el 1 de Mayo de 2018, de file:///C:/Users/IMMD/Downloads/Dialnet-HistoriaDelPresente-829443.pdf

Terán, E. (2009). *Del internado a la marcha. Rutinas y participación política de las alumnas de la Normal Rural 'Justo Sierra Méndez', de Cañada Honda, Aguascalientes, 1939-2009*. Tesis para optar por el grado de Doctor en Historia, Universidad Autónoma de Zacatecas, Doctorado en Historia, Zacatecas.

Valdés, J. (1982). *Obras Completas (Vol. I)*. México: Federación Editorial Mexicana.

Valdés, J. (2013). *Obras Completas (Vol. XVI)*. Zacatecas, Zacatecas: Talleres Gráficos Offset Azteca.

Zúñiga, E. (1996). *El normalismo rural en Tamaulipas*. Matamoros: S. E. .

MUJERES NORMALISTAS: CONDICIONES DE INTERNADO EN UN MUNDO DE LÓGICAS FRACTALES MASCULINAS

Autores: Alejandro Moreno Lozano, coordinacion_posgrado@iespoh.edu.mx. María Esther Paredes Mercado, pmm_esther@gmail.com. Aída Edna Amezcua Gutiérrez

RESUMEN

La primera generación de alumnas y alumnos de la licenciatura en educación especial en el área de problemas de aprendizaje, inicialmente estuvo compuesta por 20 mujeres y 10 hombres, repartidos en dos grupos. El grupo "A" o sección "A" como se le conocía en la jerga Normalista estaba integrada por 5 hombres y 10 mujeres, y el mismo número lo conformó la sección "B".

El grueso lo representaba las mujeres en esa primera generación, pero su aparente mayoría se difuminaba frente al total de la población estudiantil masculina que por ese tiempo rondaba los 400 estudiantes, de los cuales 300 eran hombres en un momento histórico en que la normal estaba en transición de ser mixta. El proceso de poblar la normal de estudiantes mujeres, comenzó a partir del año de 1993, lo que le imprimió una característica particular a la llegada de esta nueva camada que, además de ser mixta se destinaba a partir de su ingreso en 1995 a la educación específica de niños distintos a los que sus compañeros iban a atender. Además, esa característica intersticial, significó que, en ese año de 1995, cuando comienzan a estudiar la licenciatura en educación especial se encontraron con una generación totalmente de hombres en su último año de la licenciatura en educación primaria, si se piensa que las carreras en escuelas oficiales en ese tiempo se cursaban en periodos de cuatro años.

Palabras clave: Derechos Humanos, Equidad y Género, Tensiones, Conflictos, Normalismo Rural.

ESTRUCTURA

El constructo histórico de lo que es ser mujer en la cuestión estética, en algunas féminas que conformaron la primera generación de educación especial parece tener un apego al mandato cultural como aquella constituida para el deseo y bienestar del otro. La cual se divorcia del deseo personal como una fuerza que envuelve, que empuja, que trastorna, mezcla de plenitud y de miedo, de desasosiego y felicidad (Lorenzano, 2019). El desempeño adecuado en los estudios *debía ser*, además de los buenos modales que se constituyen en la observancia de los mandatos institucionales dichos y no dichos en un mundo de operaciones bajo las lógicas masculinas.

Dentro de ellas había algunas que sobresalían por sus atributos físicos como una que contaba con la mirada de algunos masculinos atraídos por la curvatura pronunciadas de sus caderas, de apariencia atlética, apariencia ocasionalmente problematizadora que encaminaba hacia el cuestionamiento del funcionamiento de las dinámicas en ese momento particular y que se atrevió a poner en entredicho sin que contara con el apoyo de sus compañeras de manera concreta. Las pláticas de pasillo y dormitorio, fueron lugares donde se ventilaban algunos sesgos ocasionales de apoyo hacia la postura de la compañera que no trascendían esos espacios de encuentros intermitentes.

La apariencia corporal es importante como la que se vierte sobre el cuerpo, si además es femenino. La forma corpórea se aprecia en ese momento que se analiza, como parte de un desarrollo biológico natural donde se proporciona un valor al cuerpo joven, bien formado, pero además desinhibido, sin que necesariamente trasgreda totalmente los cánones establecidos que consta regularmente de la ropa ceñida al cuerpo que muestra la forma, o la falda ceñida a medio muslo. En la parte superior sea playera sin mangas o blusa que resalta dichos atributos.

En esas circunstancias la visión masculina imperaba. Las lógicas de operación con la presencia de mujeres tenían un sinnúmero de características especiales que la micro cultura permitía, con cambios que en ese momento se consideraban idóneos para solventar la crisis transicional, con motes históricos de exclusión femenina que debían dedicarse según esos mandatos patriarcales a los aprendizajes propios de su género como “la religión, el bordado, la cocina; todo aquello que permitiera hacer una vida más cómoda y llevadera al esposo y los hijos. Es decir, la mujer era un mero vehículo para que “los otros” estuvieran bien, lo que pasara con ella poco importaba, porque la mujer del tipo general no tiene nada más que aprender que aquellos conocimientos que la hagan una buena madre y una buen ama de su hogar.” (Vite, 2015)

El proceso de representación de la figura masculina refleja un marco introductorio de reproducción de conducta que comienza primero en el lenguaje, que se repite en el entorno derivado del consenso de cada sociedad, cultura o microcultura en la que la palabra se aprende en la situación en la que se produce; es decir, el acto en que se ejerce, donde el nombrar no se da de una vez y para siempre, sino que se nombra para dar referencia a lo que se remite en contexto; en un momento y espacio determinado en el terreno de la práctica. “A través de rasgos compartidos, los miembros de un grupo se definen a sí mismos, y, a la vez son definidos por los otros, de modo que la identidad se afirma y se construye en la alteridad y la diferencia, por lo que el otro es parte constitutiva de la misma. La familia, el sexo, el género, la clase social, la religión, la etnia, el territorio y la nación, propician la formación y reproducción de redes que desarrollan elementos de representación simbólica, fuertemente mediados por la cultura, a partir de los cuales se refuerzan los vínculos sociales y se construyen las identidades individuales y colectivas” (Gómez, 2009, pág. 97)

El discurso es un dispositivo muy fuerte para empoderar posturas e imposturas como la dominación masculina. El conocimiento del poder del lenguaje legitima la cultura, los modos de hacer lo que

se hace. Cómo habla el otro del otro, cuando ese otro es mujer u hombre, determina roles de asimilación prácticas. Ser hombre o ser mujer determina las posiciones que se miran desde el acto evolutivo dentro de lo social. En la sociedad contemporánea, la identidad personal se ha fragmentado. Carece de la profundidad y coherencia que antes proporcionaba la constitución del ser hombre o mujer. Hoy existen visiones plurales del mundo cada vez más complejo desde la pluralidad en que el ser humano puede manifestarse. Ser mujer ya no transita por modelos tan estables como se mira, tal como sucede desde la postura de la compañera que se atreve a cuestionar los modos en que se organizan y se llevan a cabo las cosas, pues, aunque todas transitan por modelos en crisis solo algunas se permiten externar sus horizontes de subjetividad.

La desarticulación del sistema patriarcal que utiliza la violencia física o simbólica, para garantizar su hegemonía, abre la posibilidad de actuar o incidir en el análisis de sus incidencias desde una visión de equidad y respeto entre hombres y mujeres. La retrospectiva en la que se mueve el lenguaje clasificador de género, se da primeramente en la familia, la escuela, la religión y los medios de comunicación que arman los constructos conceptuales que sirven como herramientas para mirar la realidad social sobre las mujeres que incluye en su generalidad a las escolarizadas en la primera generación de educación especial en el estado de Hidalgo, que precisamente se abordan en esta investigación.

La familia es el núcleo básico donde se construye la desigualdad. Es un ente socializador en la vida de los individuos, tiene una gran relevancia como agentes de transmisión de roles para cada uno de sus miembros, donde la categorización por las diferencias de sexo es de suma importancia. En este punto se aclara que "En una sociedad donde las redes de parentesco han desempeñado un papel fundamental en la estructuración de las relaciones sociales, la mujer estuvo controlada por la familia, ya que desempeña un papel social propio de ama de casa orientada a las labores domésticas" (Molina, 2017, pág. 30). La cuestión acerca de los que

se considera propio para hombre y la mujer es de suma importancia para entender la crisis que se generó como producto del choque entre las lógicas masculinas y la entrada de las féminas que sin duda cargan a cuesta la historia personal construidas desde el seno familiar, comunitario, espacio geográfico donde les tocó nacer y que les permitió darle forma a su realidad social.

La escuela también como una institución que tiene la encomienda de socializar por medio de la educación a los seres humanos que aun no se encuentran maduros para integrarse al mundo social en sus múltiples actividades que precisan la relación y apoyo para alcanzar bienes mas o menos comunes de acuerdo a la posición que se ocupe. También contribuye e la reproducción de las lógicas de dominación masculina desde los niveles de educación básica hasta los profesionales como es el caso específico de la Normal Rural "Luis Villarreal" ubicada en la ex hacienda del Mexe en el estado de Hidalgo.

El espacio por más particular que pudiera parecer, no escapa a las expresiones de cultura por medio de las representaciones monumentarias, plásticas, literatas o sonoro gráficas como la televisión, cine y digitales en general, las que "permiten apreciar hasta que punto la interpretación simbólica o ficcional de cierto acontecimiento o movimiento social funciona como un poderoso elemento de cohesión social que en muchos casos renueva identidades colectivas o, en otros, pone en crisis las que se encuentran vigentes" (Villalobos, 2016, pág. 241).

La violencia hacia las mujeres que hoy se logra conceptualizar para nombrar los actos que afectan la construcción psíquica y/o corporal de la mujer, son construcciones simbólicas que se trasmiten por diversos medios como los electrónicos que han venido legitimando o deslegitimando los modos de proceder vigentes que una vez expuestos entran en crisis al enfrentarse con las resistencias de quien ostentan algunos privilegios.

Las mujeres como estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial, imbuidas en un ambiente de lógicas masculinas,

mostraban en ese momento preciso una difícil percepción de aspectos finos en la violación de sus derechos, en el sentido de que estaban tan enroladas en las acciones que se practicaban en el Mexe mientras estudiaban la carrera de Licenciados en Educación Especial por su grado de implicación en los procedimientos que les orillaban a la discriminación y exclusión de sus derechos como el de libre tránsito. No mirar el aspecto violatorio tenía su génesis por la degradación que se hacía de los eventos al nivel de naturalizarlos en el terreno del ser, mas que derivados de una construcción social de la que eran partícipes. Otra manifestación fue la inflexión que realizaban en la transformación de la acción que violentaba su derecho a asumirlos como benéficos para ellas en lo que se refiere a su supuesta protección.

La postura se explica por la formación desde la familia. Solo una docente remite la identificación precisa que hace sobre los eventos de violencia, pero también se descubre que no se asume una postura activista para cambiar la realidad que en ese espacio se encontraba dándose *"Yo, eeh, siento que, me quedé con esa sensación o identificación de que las mujeres eran maltratadas, esa fue la impresión, no se si a lo mejor fue equivocada, a lo mejor no, quizá ellas nunca me preguntaron pero y yo tampoco se los dije, pero yo si sentía en determinado momento como que cierto abuso."* (Moreno, 2016, pág. 6).

Siguiendo con la lógica de las instituciones que ejercen una influencia precisa sobre la formación psíquica de los seres humanos que transitan por ellas en algún momento de sus vidas desde las etapas más tempranas como las más proclives para que la influencia cale hondo se encuentra la religión con una fuerza histórica digna de traer a colación. Ella transmite su visión afín a la reflexión teocrática donde se valoran las cuestiones más apegadas a la conducción aprobada por un ente que se construye fuera del cuerpo y que se encuentra en una posición superior de dictar lo que es correcto o no de acuerdo con los que interpretan sus designios, a decir de los responsables autorizados con legitimación o no para transmitir sus designios.

Señalar que la mayoría de las veces la deidad superior es varón, se convierte en un indicador que señala que la autoridad se posa en los que son reflejo y semejanza de él. La figura es importante para entender como se gesta en el mundo de las apariencias el entendimiento del poder. Si dios es varón luego entonces su homónimo la mujer es sobre quien se ejerce la autoridad bajo las lógicas del poder. El poder puede tomar la forma de arbitrariedad y sobre quien se aplica genera un desacuerdo. El desacuerdo puede manifestarse como una resistencia. El desacuerdo no es un conflicto entre quien dice blanco y quien dice negro. Es el que existe cuando no se entiende lo mismo o no entiende que el otro dice.

Los medios de comunicación transmiten la ideología imperante que es capaz de pagar sus servicios. "Estamos diciendo a la vez que la habilidad de comunicación de los *mass media* y su capacidad para compartir información con el fin de generar imaginaciones deseadas se subordina a la idea primigenia de que se consuman productos e ideas previamente establecidas. (Rovira, 2009). Algunos de los conceptos vendibles a la sociedad mexicana fueron: La familia chica vive mejor o el empoderamiento de las mujeres depende de las lógicas en que se viva en el momento histórico. Aquí hay una desigualdad de poder frente a una *mass media* con alcances amplios y profundos de la sociedad. El hombre macho del cine mexicano fue el modelo de las familias que consumieron las lógicas en la edad temprana en que la psique se forma tanto en hombres y mujeres. El estudio de la imagen y del discurso proporcionan las herramientas mínimas para entender las lógicas en que se construye las distintas formas del ser social.

El problema de no encontrar a los otros si no como objetos para ser utilizados a conveniencia, denota una soledad del sujeto social. La razón se libera de cualquier compromiso colectivo en un instrumento egoísta y destructivo. El agente socializador del lenguaje que se emplea en la familia, la iglesia y los medios; acompaña a los actos e impregna los pensamientos desde el uso de género en el discurso gramatical reproduciendo condiciones

de desigualdad con legitimación de los sistemas de autoridad. La cultura como memoria y entendimiento: la cultura como componente estructural del mundo donde el tiempo y el aumento del número de practicantes de ciertas eventualidades constituye las formas de eternizar pautas de acción, lo que da un sobre valor al hombre con relación a la mujer.

El desacuerdo en la escala de valores de los masculinos frente a las femeninas, lleva consigo el desacuerdo en el sentido que se da a las pautas de acción en un momento histórico determinado. Recordar también que las pautas de acción están íntimamente ligadas con el pensamiento de las autoridades, profesores, personal manual de apoyo y por supuesto los alumnos en cuestión.

La CEDAW, por sus siglas en inglés (comisión para la erradicación de todas las formas de violencia contra la mujer, dependiente del organismo de las Naciones Unidas), realiza a nivel mundial acciones para garantizar el derecho a vivir en paz de las femeninas a través de compromisos vinculantes: supervisión a través de un comité de expertas y un protocolo facultativo para el reconocimiento de la competencia del Comité en la Investigación de Violación a los compromisos. El país visitado en el primer proceso de investigación fue en México y también la primera condena internacional por el no respeto de los derechos de las mujeres. Derivado de estas acciones, México se comprometió a consagrar dos principios fundamentales en toda su legislación, básicamente en dos aspectos: a) igualdad entre mujeres y hombres, b) no discriminación.

Aquí se refleja claramente la lentitud de la aplicación de la legislación internacional con calado en las leyes nacionales para prevenir "toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer con independencia de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer de los nacidos como derecho natural y transformado en Derechos Humanos y las libertades fundamentales en las esferas políticas económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera" (Artículo 1º CEDAW).

Sin embargo, el término igualdad desde el plano del análisis ha pasado por varios abordajes como "igualdad de oportunidades" e "igualdad de resultados"; la primera consiste en suministrar a los individuos un igual punto de partida en una sociedad desigual, lo que es compatible con un amplio rango de divergencias en la vida y la suerte de las personas. (Adelantado, 2000).

La lucha histórica por la emancipación de la mujer tiene un largo recorrido histórico que tiene más el cariz de emancipar a la mujer de sus opresores y el pleno goce de su derecho a la libertad individual. El año de la mujer en 1975, en México, se instaura en el gobierno de Echeverría Álvarez para que gozara del derecho a una vida libre de violencia, pero no fue un tema de estado, y se demostró que la violencia contra ellas corresponde exclusivamente al ámbito de lo privado. El trabajo emprendido desde las leyes por erradicar la violencia machista, empieza por erradicar la desigualdad y la discriminación y el fortalecimiento de la democracia y la vigilancia de los Derechos Humanos de las mujeres y los hombres. El camino no ha estado libre de luchas después de ya establecido en el papel por grandes figuras como Mahatma Gandhi, Nelson Mandela, Martin Luther King o el presidente Roosevelt.

La legislación fue adoptada por México el 18 de diciembre de 1979, suscrita el 17 de Julio de 1980, vinculada el 23 de marzo de 1981 y Ratificada y aprobada por el Senado el 18 de diciembre de 1980, según decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 9 de enero de 1981. Entra en vigor el 3 de septiembre de 1981 y se hace público a través de la publicación de en el Diario Oficial de la Federación el 12 de mayo de 1981. (INMUJER, 1981). Este dato resulta de relevancia si se piensa que fue acordada 14 años antes de que se escolarizara la primera generación de educación especial en el estado de Hidalgo pero que concretamente pesaban más las lógicas masculinas que la igualdad entre hombres y mujeres.

Sincronizar la construcción jurídica en el plano de la vida cotidiana y que se ejerza en lo concreto, sufre de múltiples resistencias de larga duración que se topa de continuo con las que se encuentran

construidas y en pleno apogeo, situado en ambientes culturales que por mediación social se reproducen con algunas varianzas más o menos singulares que permiten distinguir su peculiaridad.

La orientación de los derechos humanos de los hombres y las mujeres que todas y todos deben gozar sin distinción alguna: a la salud, a la vida, a la igualdad, a la libertad, la propiedad, a la no discriminación la justicia y educación, a pesar de ser consideradas Universales, Inalienables, Imprescindibles, Irreductibles, Irrenunciables y Progresivos parecen tener dificultad para ser atendidas en la escolarización de la primera generación de mujeres de la licenciatura de educación especial.

Para que se considere discriminación la conducta dirigida debe estar motivada por una o varias características de la persona. Los factores de discriminación se basan en el color de piel, la cultura, el sexo, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, económica y de salud o jurídica, la religión, la apariencia física, las características genéticas, la situación migratoria, el embarazo, la lengua, las opiniones, las preferencias sexuales, la identidad, la filiación política, el estado civil, la situación familiar, las responsabilidades familiares, el idioma, los antecedentes penales o cualquier otro motivo.

La postura de los Derechos Humanos, pretende la emancipación de todos los seres humanos por el simple hecho del nacimiento y la desarticulación de las prácticas racistas, homofóbicas, sexistas. A cambio reconoce una humanidad compartida por encima de lo que les contraponen, como el odio, o prejuicio, etnocentrismo, por la creencia suprema de que todos somos diferentes como una expresión natural y cultural dentro del gran espectro de las manifestaciones humanas e iguales en lo que se refiere al plano del Derecho.

Los protocolos para evitar la violación de los Derechos Humanos que se han venido perfeccionando son: "Tratar a todas las personas y grupos con respeto y dignidad, evitar los estereotipos

prejuicios y estigmas en nuestra actitud. Esos contenidos hacen que el "derecho a la educación" se conciba como un "derecho de la persona", "exigible" y "justiciable" como obligación del Estado". (Pulido, 2017, pág. 23). Los estereotipos son: Creencias suposiciones positivas o negativas asignados a grupos que se generalizan frecuentemente exagerados o falsos. Los prejuicios son juicios previos desde posiciones personales cargadas de valor que califican al sujeto sobre el cual se dirige la acción descalificadora y ocasionalmente violenta

La desconstrucción del concepto, quitando capas en un sentido metafórico, a través del análisis de los diferentes planos semánticos de una expresión textual del pensamiento, que, en este caso, los conceptos de igualdad y no discriminación, se logra en busca de las huellas más profundas de la ideología que contiene, los significados ausentes o evidentes y, sobre todo los contextos en los que esas expresiones simbólicas se concretizan en hechos en la vida cotidiana de los estudiantes mujeres.

Retomando a las mujeres desde su incorporación formal como género a partir de 1993, vinieron a cambiar las lógicas de operación en el sentido de instrumentar medidas para protegerlas en las lógicas masculinas en un esfuerzo por Eufemía el ejercicio de poder que se ejercía sobre ellas, el cual consistía en que todos los días de las 9 de la noche a las cinco de la mañana debían estar dentro de sus dormitorios bajo el argumento que era para su protección.

REFLEXIONES FINALES

La teoría materialista atravesó todo lo que se hacía y los significados que los sujetos le impregnaban a su discurso en las dinámicas internas de la Normal Rural "Luis Villarreal", que por medio del análisis descubrieron algunos fenómenos que cimbraron en ese marco la organización estudiantil. La primera de ellas fue el ingreso formal en 1993 de mujeres como estudiantes cuando sólo se aceptaban a hombres y el siguiente hecho fue justamente la incorporación de una segunda licenciatura con rasgos distintos a

la de educación primaria que exigía competencias distintas con características específicas al dirigir a sus egresados a la educación de niños con características físicas e intelectuales distintas al grueso de población, que en ese entonces comenzaban a nombrarse con discapacidad y necesidades educativas especiales.

A dos años dos cambios sustanciales con la llegada de las primeras mujeres estudiantes en la licenciatura de educación primaria que desequilibraron las forma de hacer las cosas en el ámbito político, social y académico principalmente fueron las tareas inmediatas a las que se tuvo que hacer frente y después un segundo desequilibrio con la Licenciatura de Educación Especial. Los dormitorios que una vez fueron solo para los hombres fueron poblados poco a poco por las mujeres con la delimitación de malla ciclónica que marcó una diferencia en las libertades que tenían que estar dentro desde las nueve de la noche bajo el argumento de protegerlas.

Los mecanismos de resistencia “como un acto necesario de bravura que por su naturaleza no parece apetecible” (Riveroll, 2019, pág. 120) en la vida de algunas femeninas se hizo presente y, la violación a la norma impuesta por hombres, se vio ocasionalmente puesta en entredicho, sin que necesariamente se modificara, lo que marcó un fuerte resentimiento en algunas de ellas que lograban ver una trasgresión en el trato diferenciado que hacían entre ser hombre y ser mujer en un mundo de contradicciones propias del mundo de lo humano.

El principal hallazgo se centra en la negociación que las mujeres tuvieron que hacer con un sinnúmero de estrategias para sobrevivir en un mundo violento desde lo simbólico y concreto además, donde tuvieron que demostrar en el terreno de la movilización social que podían ejercer las mismas acciones que sus compañeros varones y además despuntar en la academia, lo que les representó el reconocimiento de sus catedráticos pero también el recelo de sus compañeros varones, sobre todo de aquellos de la generación de cuarto año que en su totalidad era de varones.

BIBLIOGRAFÍA

Lorenzano, S. (Marzo de 2019). Declaración Núfraga . *Revista de la Universidad de México* (846), 85-88.

Adelantado, J. (2000). *Cambios en el estado de bienestar. Políticas sociales y desigualdades en España*. Barcelona: Icaria. Recuperado el 26 de septiembre de 2019, de Universidad de Salamanca: <https://campus.usal.es/~dpublico/areacp/materiales/6.2.laspoliticassociales.pdf>

Gómez, C. (2009). Universo posmoderno. En E. Sandoval, *Cultura y poder* (págs. 59-109). México: UACM.

INMUJER. (1981). ONU. Recuperado el 03 de Mayo de 2019, de Inmujeres: <http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos/download/100039.pdf>

Molina, A. (2017). *Los pacientes del Manicomio La Castañeda y sus diagnósticos. Una historia de la clínica psiquiátrica en México, 1910-1968*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.

Moreno, I. (09 de Marzo de 2016). Normal Rural “Luis Villarreal”. (A. Moreno, Entrevistador)

Pulido, O. (Diciembre de 2017). Política Pública y Política Educativa. Una reflexión sobre el contexto . *Educación y ciudad* , 13-28.

Riveroll, J. (2019). Una apuesta por la resistencia . *Revista de la Universidad de México*, 120-123.

Rovira, G. (2009). La angustia del individuo aislado y la urgencia de un espacio público no subordinado al interés económico . En S. Edgar, *Cultura y poder. Perspectivas multidisciplinares* . México : UACM.

Villalobos, R. (2016). Apuntes para un estudio sobre el culto a los héroes . En Á. Matute, *De historiografía y otras pasiones* (págs. 241-268). México : UNAM .

TRAZAS DE SEQUÍAS INCLUSIVAS: CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DE UNA IDEA DE LA EDUCACIÓN EXCLUYENTE

Autores: Alejandro Moreno Lozano, coordinacion_posgrado@iespoh.edu.mx; María Esther Paredes Mercado, pmm_esther@gmail.com; Aída Edna Amezcua Gutiérrez

Palabras clave: Exclusión; inclusión educativa; otredad; educación histórica fundacional.

RESUMEN

La construcción de la discapacidad, en el caso de México, tiene un asidero en el paradigma de la eficiencia, el éxito, la belleza entendida como estereotipo, la velocidad, la uniformidad, la riqueza, la rivalidad aniquilante; en una palabra, en el individualismo. La mirada puesta en la falta, genera que las personas con discapacidad estén tácitamente excluidas de las actividades físicas e intelectuales que se encuentran fuera de su alcance.

La integración, inclusión y/o exclusión de los alumnos con discapacidad, transita por una metodología interpretativa sobre el discurso de sujetos sociales que preinterpretan su realidad acción constante sobre la misma. En este sentido el paradigma hermenéutico se aplica aquí como el más adecuado para el análisis del discurso sobre el "qué se dice y cómo se dice".

El escrito discurre brevemente por tres movimientos conceptuales principales que permiten la diferenciación del otro como un *enmascaramiento de las desigualdades*, se concentró en el análisis de las investigaciones encontradas que se relacionan con la otredad, con lo

que se logró construir tres ejes analíticos: a) exclusión escolar, b) integración escolar, c) inclusión educativa.

Movimientos educativos para la diferenciación del otro: Un enmascaramiento de las desigualdades

En este apartado se pretende dar cuenta de la exploración del campo de la investigación educativa sobre la integración, inclusión/exclusión de los niños con discapacidad por medio del método de revisión documental que contribuye a aclarar cómo se arribó a la construcción de la Inclusión educativa como un movimiento conceptual de avanzada.

Exclusión escolar

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, que se diferencian porque en cada polo respectivamente existe un sector integrado y otro excluido (Jiménez, 2008) El fenómeno de exclusión, puede pasar desapercibido por los sujetos que integran la escuela porque una de las características de la exclusión es su dificultad para “Plantearse como un fenómeno de naturaleza estructural altamente complejo, multiforme, y de profundas raíces socioeconómicas, culturales e históricas” (Rivas, 2006, pág. 4).

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 estigma 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 exclusión en algunos casos resulta una consecuencia lógica en lo que se ha llamado cultura de la pobreza como el caso específico de las escuelas de educación primaria indígena que principalmente atiende a la región de las huastecas, las sierras y la zona otomí-tepehua en el estado de Hidalgo.

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 & Cristina, 2009, p. 39).

Las barreras que contribuyen a la exclusión de los niños y las niñas que experimentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) 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, p. 49). En el sentido de las instalaciones, los diseños arquitectónicos de los edificios de las escuelas primarias del estado de Hidalgo, no contemplan adecuaciones arquitectónicas mínimas para garantizar la accesibilidad y libre tránsito de las personas con alguna discapacidad motriz.

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

La exclusión es un imaginario de la caída social (Karsz, 2000, p. 24). que se da en distintos niveles, siendo el más recurrente la baja o nula integración escolar o académica. La dinámica escolar contribuye a la segregación de los alumnos al exigirle un cúmulo de competencias que no han desarrollado debido en parte a la dificultad en la organización funcional de la actividad psíquica. Dicha organización debe abarcar desde las respuestas adaptativas más directas, hasta la actividad estructurada en relación con unos fines previamente determinados, consensuados o en mayor o menor grado asumidos por la persona en desarrollo.

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. En este sentido, si un alumno no ha logrado los rendimientos esperados, él es el primer y casi exclusivo responsable, por su falta de capacidades, de motivación o de esfuerzo. Aquí comienza una serie de jergas utilizadas por educación especial para categorizar la problemática que afecta al niño, mediante el uso de un lenguaje que no se limita a representar al otro, (Lagunas, 2010), al 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 de la escuela 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 (Lipman, 1998). En este juego se dan distintos procesos que oscilan entre la inclusión y la exclusión "(...) 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. 171). A estas exigencias se ha llegado porque se ha edificado un mundo tomando como referente solamente a las personas sanas y jóvenes, el ideal de persona que se ha construido rinde culto a la juventud, a la destreza tanto intelectual

como física. La normalidad se acerca al perfeccionismo, no se acepta el deterioro, el ideal de la colectividad es un modelo al que debe adecuarse y constituirse como base para la instancia de la personalidad.

Se ha construido toda una cultura alrededor de la escuela, en la que toda aquella persona que no se amolde a esos ideales colectivos, se vuelve víctima de la segregación y rechazo, probablemente inconscientes e involuntarios, pero expresados de varios modos como "los viejos", "los minusválidos" y los niños con discapacidad, tal como expresa el informe mundial de Inclusión Internacional: "Hemos tenido informes en nuestros grupos de consulta sobre el rechazo que los niños con discapacidad sufren cuando sus padres los llevan a las escuelas regulares" (Laurin-Bowie, 2009, p. 124). Estas prácticas generan la anulación, el menoscabo o la restricción del reconocimiento, el goce o el ejercicio de los derechos humanos, las libertades fundamentales y la igualdad real de oportunidades de las personas en estado vulnerable.

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 de 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.

Integración educativa

La integración educativa, en algunos casos es tratada en íntima relación con los siguientes conceptos; 1. Atención a la diversidad, 2. Escuela para todos y/o Escuelas integradoras. Para el caso de atención a la diversidad se encuentran los siguientes autores (Illan

Romeau, 1996; Joan Rué, 1993, Muñoz y Maruny, 1993). Escuela para todos (Bautista Jiménez, 1993) y/o escuela integradora (López Melero, 1993, María Angélica Lus, 1997).

Internacionalmente, la integración educativa comienza alrededor de 1960, de acuerdo a lo planteado por (García, 2000). Su inclusión en la agenda internacional se concretó en el año de 1994, en la Declaración de Salamanca. El propósito fundamental 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 asistida con recursos y apoyos especializados en los casos en que sea necesario.

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.

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, 2000, p. 29) En este sentido, se encuentra ampliamente justificado que los niños con discapacidad reciban su educación en la escuela de su comunidad 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 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 (García, 2007) de la Dirección General de Educación Especial (DGEE) (García, 2007). Por parte de la asesoría del Secretario de Educación Pública aparece precisamente Ismael García Cedillo y por la DGEE, Eliseo Guajardo Ramos, dos personajes clave en su operación institucional en Educación Básica.

El primer personaje, menciona que el nuevo modelo educativo, desde sus inicios buscó desplazar el modelo clínico asistencial que caracterizó a la educación especial desde su fundación. Desde esta óptica, la integración educativa marcó una diferencia fundamental que trató continuamente de apartar el acto caritativo característico de las instituciones religiosas por un esfuerzo sistemático que creara las condiciones necesarias para que los niños además de poder cursar su Educación Básica en espacios regulares pudieran agenciarse del aprendizaje de acuerdo a sus potencialidades (García, 2000). 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 dan 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, puesto que no logran concretarse" (Zardel, 1998, p. 32) En este sentido el discurso, sólo ha logrado emitir retóricas polémicas, con lo que enmascara las desigualdades de la multiculturalidad, dando énfasis en enseñar sobre las características de las personas con discapacidad, pero no sobre cómo intervenir educativamente.

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 "(...) 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” (García, 2007, pág. 117).

Inclusión educativa

La inclusión es un movimiento que pretende que todas las personas sin excepción de características físicas, intelectuales, ideológicas, nacionalidad, preferencia sexual; tengan acceso a la educación. La revisión que da sustento a esta realidad que actualmente se está construyendo, se encontró en 9 documentos analizados, de los cuales 5 son investigaciones realizadas en el plano internacional y 4 en el nacional. Del total de material publicado dos son libros, tres artículos de revistas electrónicas, y cuatro trabajos de investigación expuestos en ponencias internacionales.

Los autores que trabajan la escuela inclusiva son: (Jarmila, Havlik, 2000 y Norma Rubín en Borsani y Gallicchio, 2000) mientras que el representante más significativo de la inclusión educativa a nivel internacional es (Booth & Ainscow, 2002)

En el caso mexicano, la postura principal de los representantes de este movimiento, se abocan más allá del término de necesidades educativas especiales usado a partir del movimiento de integración educativa, utilizando en su lugar el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación.

La inclusión educativa se presenta como un concepto de avanzada, que busca efectivamente 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-Bowie, 2009) presentándose 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. El 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 calidad, 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

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; y 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 los alumnos y ayudar al que más lo 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 & Ainscow, 2002, p. 23).

En el modelo de la inclusión educativa, el concepto de: necesidades educativas especiales es sustituido por el término barreras para el aprendizaje y la participación. Las barreras hacen referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna. "Se considera que las barreras para el aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas" (Booth & Ainscow, 2002, p. 8). Consecuentemente, la inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, maximizando los recursos para apoyar ambos procesos.

El fin último de la inclusión educativa es la supresión de las barreras para el aprendizaje, la discriminación negativa que tienen vigencia en y a través del ambiente social de las escuelas donde conviven a diario alumnos distintos en el área cultural, religiosa, social, económica, ideológica, física 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, que es la intolerancia a la diferencia y el abuso de poder para crear y perpetuar las desigualdades.

Hasta ahora se a revisado con mediana solvencia la integración, inclusión/exclusión de los niños con discapacidad. Dicha revisión se basa en documentos provenientes de congresos nacionales e internacionales, revistas y documentos electrónicos obtenidos en internet principalmente, las cuales dieron el sustento para dar forma a tres ejes analíticos fundamentales: 1. Exclusión escolar, 2. Integración educativa y 3. Inclusión educativa.

CONCLUSIONES

En el campo social donde el ser humano se desenvuelve, posee una estructura de imbricaciones complejas de conceptos que se han ido construyendo históricamente. En el terreno de la educación se expresan algunas de sus visiones acerca de las personas diferentes que de inicio no tenían cabida para ser educados. La visión ha sufrido cambios derivados del pensamiento humano en las parcelas filosóficas y legales que inevitablemente los trastocan positivamente.

El primer status de los sujetos sociales diferentes en la cuestión física e intelectual fue la exclusión de algunos privilegios sociales como el caso específico de la educación que gozaban solo las élites y después los considerados como normales. Este inicio sigue presente aun con la vigencia del movimiento de la integración educativa como esfuerzo formal para incluir a los distintos en los espacios escolares.

La inclusión educativa, pretende proporcionar atención educativa de calidad descentrando en el sujeto la anomalía para colocarla en el contexto. Sin embargo, el reflejo de la exclusión sigue mostrando su influjo de amplio calado con prácticas de operación abiertamente excluyentes o de operación discreta. Una de las causas que propicia la vigencia actual de la exclusión tiene su cimiento histórico desde que se crea la educación y se dirige fundacionalmente a los niños sin ninguna discapacidad. Este hecho histórico representa el punto nodal que dificulta a los que padecen alguna discapacidad en lo físico o intelectual poder gozar

plenamente de los beneficios de una educación en esos espacios regulares. Los perdedores históricos siguen siendo los grupos vulnerables, dentro de los cuales se encuentran los niños con algún tipo de discapacidad intelectual y/o física.

El problema se vuelve más complejo desde que se pretendió incorporarlos oficialmente a esos lugares de donde han sido expulsados a pesar de que en la realidad los edificios conservan características arquitectónicas excluyentes sólo accesibles a los niños que no presentan dificultades motrices. Las limitaciones también se encontraron en el campo curricular donde tienen vigencias prácticas de resistencia para realizar adecuaciones en los contenidos que pueden proporcionar una respuesta a las necesidades educativas de los niños con discapacidad que se encuentran escolarizados en la educación primaria regular.

REFERENCIAS

Arnaut, A. (2006). *La federalización educativa*. SEP. México.

Lagunas, D. (2010). *Segregar, producir, contestar*. España: Entimema.

Laurin-Bowie, C. (2009). *Mejor educación para todos. Un informe mundial*. Instituto Universitario de integración en la comunidad. Salamanca: Universidad de España.

Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Cambridge.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion*. España: CSIE.
García, I. (2007). Estudios sobre educación básica y educación especial en México. México: UNSL.

Jiménez, M. (2008). Aproximaciones teóricas de la exclusión social. Complejidad e impresión del término. Consecuencias del ámbito educativo. Estudios Pedagógicos.

Tzvetan, T. (2009). *Nosotros y los otros*. México: Siglo XXI.

FORMACIÓN DE MUJERES EN LAS ESCUELAS PROFESIONALES DE CIENCIAS BIOLÓGICAS Y QUÍMICAS A TRAVÉS LA REVISTA SENDA NUEVA: REVISTA POPULAR DE ORIENTACIÓN (1938-1940)

Autoras: Huerta Adorno Erika, erikahuertaa1893@gmail.com, Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco. Segura Sánchez Leticia, pleticiasegura@gmail.com, Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco

RESUMEN

Históricamente la educación de las mujeres tenía una división muy notoria con respecto a la educación de los varones y las distintas oportunidades de la cual ellos gozaban. El surgimiento de la historia de mujeres abrió grandes oportunidades para ellas en la educación y en el campo laboral.

En beneficio a las mujeres, se crea la Escuela Nacional de Artes y Oficios para Señoritas, se cree que dicha escuela es considerada como una obra de caridad para las mujeres de clase baja e históricamente pionera en la educación para mujeres.

El presidente Cárdenas logra atender la educación profesional para la mujer y con un rasgo diferenciador por género, en su sexenio se creó el Instituto Politécnico Nacional dando pauta a las mujeres a integrarse a la educación de enseñanza superior, y con ello, enfrentándose a una serie de estereotipos que en dicha época reinaban. Por lo tanto, se abrieron múltiples escuelas de educación para mujeres como las pre-vocacionales, vocacionales y de educación profesional.

Evidencias de la educación diferenciada por el género se pueden identificar en la revista *Senda Nueva*. En ella se da cuenta de la formación de las mujeres a través de sus secciones, definiendo y dando claridad del tipo de mujer que se deseaba formar en la época, mostrando en sus números cómo el Instituto Politécnico Nacional dio cabida a las mujeres en la educación profesional apostando a su formación educativa en áreas específicas como Ciencias Físicoquímicas, Económico-Sociales y Biológicas y Químicas.

Ante este panorama de la educación profesional para mujeres durante el periodo de Lázaro Cárdenas, se presenta la siguiente investigación que pone a discusión la participación de las mujeres en la educación, así como, la divulgación de los proyectos de educación profesional de la mujer a través esta publicación periódica del gobierno federal entre los años 1938 y 1940.

Palabras clave: educación, género, historia, mujer, educación superior.

TEXTO COMPLETO

En este trabajo se presenta el avance de investigación con efectos de titulación profesional de la licenciatura en pedagogía en la opción de campo historia de la educación y educación histórica en la universidad pedagógica nacional.

En este estudio se realiza una investigación sobre FORMACIÓN DE MUJERES EN LAS ESCUELAS PROFESIONALES DE CIENCIAS BIOLÓGICAS Y QUÍMICAS A TRAVÉS DE *SENDA NUEVA: REVISTA POPULAR DE ORIENTACIÓN* (1938-1940). Se plantea la educación de las mujeres y la diferencia de oportunidades respecto a la de los hombres durante el sexenio del general Lázaro Cárdenas. A través de este documento es posible explorar y conocer la oportunidad que se ofrecía en la educación profesional de la época de Lázaro Cárdenas como un factor decisivo y en beneficio para la sociedad.

Se analizará la revista “*Senda nueva: revista popular de orientación*” escrita en el mencionado sexenio. Momento decisivo para formar a las mujeres en el campo educativo a través escuelas profesionales.

La revista *Senda Nueva* perteneció al Departamento de Enseñanza Superior Técnica, Industrial y Comercial de la Secretaría de Educación Pública de la época del gobierno del general Cárdenas. Fue un órgano de difusión en la Sección de Enseñanzas Especiales. Su fundadora fue la profesora Isaura Castillo, el Director Honorario fue el Ingeniero Juan de Dios Bátiz y la profesora Aurelia Barragán como jefa de la Sección de Enseñanzas Especiales.

Era una revista de carácter mensual, se publicó entre los años 1935 y 1940. A través de *Senda Nueva: revista popular de orientación* se divulgó el proyecto educativo de las escuelas técnicas y socialistas en la época de Lázaro Cárdenas. Entre sus secciones podemos mencionar: “*Divulgación Médica*”, “*Divulgación Educativa*”, “*Divulgación de Leyes*”, “*Divulgación Cultural*”, “*Vida Estudiantil*”, “*Páginas Infantiles*”, “*Moda y Belleza*” y “*Movimientos Sociales y Políticos*”.

A lo largo de esta investigación se desarrollaron las secciones de “*Divulgación educativa*”, “*Vida Estudiantil*” y “*Moda y Belleza*”, que enmarca la perspectiva de la mujer que se pretendió formar durante el Cardenismo.

En esta época, la educación de las mujeres tuvo una división muy notoria con respecto a la educación de los varones y las distintas oportunidades de la cual ellos gozaban, así como su integración a la educación profesional.

Es importante referir que esta investigación histórica se trabajó bajo la propuesta de *Ciro Cardoso F.S. (1989)*, propuesta en su texto *Introducción al trabajo de la investigación histórica*. Se retoman de su estrategia para acercarse al pasado.

En este estudio se exponen los apartados teóricos- metodológicos que dan sustento a la investigación “*Formación de mujeres en las Escuelas Profesionales de Ciencias Biológicas y Químicas a través la revista Senda Nueva: Revista Popular de Orientación (1938-1940)*”. Se presenta el esquema de problematización que pone a discusión la participación de las mujeres en la educación, así como, la divulgación de los proyectos de educación profesional de la mujer a través de esta publicación periódica del gobierno federal entre los años 1935 y 1940, en una época histórica en que se vivieron diferencias de oportunidades entre los hombres y mujeres, a partir del análisis hemerográfico. Hablamos específicamente de la revista “*Senda nueva: revista popular de orientación*” escrita en el sexenio del general Lázaro Cárdenas. Momento decisivo para el logro de proyectos educativos para las mujeres en la educación superior.

De acuerdo con la investigación se planteó la siguiente pregunta: ¿Cuál fue la formación profesional de mujeres en la rama de las Ciencias Biológicas y Químicas que se muestra a través de *Senda Nueva: revista popular de orientación (1938-1940)*? y con ello una posible hipótesis:

La formación profesional para mujeres que se expone en *Senda Nueva: revista popular de orientación (1938-1940)*, permite identificar su incursión a carreras profesionales del IPN en la rama de Ciencias Biológicas y Químicas; carreras como Enfermería, Homeopatía y Químico Zimólogo

Cabe resaltar que para dicha investigación sobre la educación profesional de las mujeres tiene como objetivo: conocer cuál fue la formación profesional de mujeres en la rama de las Ciencias Biológicas y Químicas que se muestra a través de *Senda Nueva: revista popular de orientación (1938-1940)*.

La metodología empleada en esta investigación es de tipo cualitativa y de corte historiográfico, por lo tanto, permitió indagar

en fuentes primarias y secundarias relacionadas a la educación socialista y la educación profesional de las mujeres.

De acuerdo con la perspectiva del autor Sampieri (2014), este tipo de metodología ayudó a desarrollar la investigación a partir del surgimiento de preguntas e hipótesis antes, durante y después de la recopilación de información, lo cual, permitió seleccionar la pregunta más relevante para la investigación dándole una posible respuesta, afinarla para que surjan nuevas interrogantes durante dicho proceso.

Para justificar esta investigación basta mencionar el escaso abordaje teórico a las Escuelas Profesionales de Ciencias Biológicas y Químicas del IPN, sobre todo, trabajando desde la hemerografía.

Sin embargo, cabe referir que, esta investigación histórica de la educación, resulta relevante pues busca analizar el pasado educativo de las mujeres mexicanas en la época de Cárdenas. De esta forma, podemos decir que el presente estudio resulta relevante pues se propone conocer el proyecto educativo para mujeres en las Escuelas de Ciencias Biológicas y Químicas del IPN en los años 1938-1940.

Su innovación radica en que el objeto de estudio es original dado que se ha estudiado muy poco según los datos registrados en el estado del conocimiento. Además, resulta pertinente, pues se propone como estudio del pasado que reflexione sobre las realidades y oportunidades que las mujeres han alcanzado a lo largo del tiempo y que en la actualidad prevalecen. Se presenta como una “Pieza clave para la historia” que evidencia la formación educativa de las mujeres del siglo XX.

Es viable puesto que se puede acceder a las fuentes primarias y secundarias para el análisis a profundidad de dicho objeto de estudio, lo cual se lograron localizar en la hemeroteca de la Universidad Pedagógica Nacional.

La investigación se presenta en tres momentos:

- El primero de ellos se hace un recorrido teórico por el hacer historiográfico de la historia.
- El segundo apartado contiene un análisis del contexto social y educativo de la educación socialista y la enseñanza profesional para mujeres.
- El tercer y último apartado se revisará la propuesta educativa de las escuelas profesionales en particular las Ciencias Biológicas y Químicas a través de *Senda Nueva: revista popular de orientación* (1938-1940). Un estudio delimitado a la ciudad de México en un tiempo histórico de 1938-1940 época gubernamental del general Lázaro Cárdenas del Río.

CONCLUSIONES

El presente trabajo concluye al menos con tres afirmaciones. La primera afirmando desde la pedagogía se pueden conocer las propuestas de las escuelas, proyectos educativos, valores y la vida cotidiana en las aulas escolares no sólo del presente, también de las acontecidas en otras épocas. El pasado de la mujer: "es siempre un país extraño, al que visitamos con prejuicios que debemos abandonar para poder entender. A veces ellas se nos esconden, sobre todo porque a lo largo de su historia una constante del modelo exigido les pide discreción, sumisión, recato, y esas características han sido, grosso modo, las que han dado forma al ideal de La Mujer en abstracto y escrito en singular con mayúsculas, porque es un concepto ajeno a las personas sociales, a las mujeres de verdad, aunque tanto las influyan" (Tuñón, 2015, p.18).

Peter Burke en su texto *Formas de hacer historia*, argumenta La nueva historia está escrita como reacción deliberada contra el «paradigma» tradicional. Desde la pedagogía podemos adentrarnos a develar los procesos educativos relevantes, desde una mirada que integre no sólo aspectos tradicionalmente abordados por la historia oficial.

Este acercamiento de la pedagogía a la historia de las mujeres permite exponer nuestra segunda afirmación que asegura que se da respuesta a la pregunta de investigación, se confirma la hipótesis y se cumplen con los objetivos tanto general como particular.

Se da respuesta a la pregunta de investigación y se cumple el objetivo general. En la pregunta se cuestionó sobre cuál fue la formación de mujeres en la rama de las Ciencias Biológicas y Químicas que se muestra a través de la revista *Senda nueva: revista popular de orientación* (1938-1940) y el objetivo fue conocer cuál fue la formación profesional de mujeres en la rama de las Ciencias Biológicas y Químicas que se muestra a través de *Senda Nueva: revista popular de orientación* (1938-1940). "confirma la hipótesis y de cumplen con los objetivos general y particular.

Se pudo conocer la propuesta educativa Cardenista y la educación profesional de la mujer, así como, la educación de las mujeres en las Escuelas Profesionales de Ciencias Biológicas y Químicas a través de *Senda Nueva: Revista Popular de Orientación* (1938-1940).

Podemos asegurar que la creación del Instituto Politécnico Nacional analizado no sólo desde las fuentes secundarias, sino también desde una mirada educativa, la revista "Senda Nueva, permitió identificar los proyectos educativos de las escuelas profesionales, los discursos y relatos en torno a la educación profesional de la mujer y las enseñanzas profesionales en la rama "C" de Ciencias Biológicas y Químicas.

De tal suerte que esta investigación concluye con la tercera afirmación que asegura que se cumple la hipótesis inicial exponiendo que la formación profesional para mujeres que se escribió en *Senda Nueva: revista popular de orientación* (1938-1940), permite identificar su incursión a carreras profesionales del IPN en la rama de Ciencias Biológicas y Químicas; carreras como enfermería, homeopatía y químico Zimólogo.

Es importante concluir este estudio mencionando que las mujeres siempre han estado presentes en la historia, pero hace falta hacer

un recorrido por los archivos históricos para buscar y analizar los documentos que hagan saber el papel de la mujer desde una mirada individual, dentro de la sociedad y para la sociedad. Se tiene que hacer un exhaustivo esfuerzo intelectual para darle la vuelta a la historia, y encontrar sus acciones en distintos contextos históricos. Concluimos el estudio con palabras que compartimos de Julia Tuñón, incitando al estudio de las mujeres: “aquí rastreamos a las mujeres, esas de carne y hueso, siempre atosigadas por el deber de ser de una manera determinada, de cumplir con un modelo que se construye socialmente en cada momento histórico y que se les impone como si fuera una ley de la naturaleza, moral o divina, a menudo todas ellas juntas. Esta situación produce tensiones de manera ineludible” (Tuñón, 2015, p.17)

REFERENCIAS

Calvillo, M y Ramírez, L. (2006). *Setenta años de Historia del Instituto Politécnico Nacional*. Recuperado de <https://rafflesc.files.wordpress.com/2011/02/tomo1.pdf>

Cardoso, C y Pérez, H. (1981) Introducción al trabajo de la investigación histórica. España. Crítica.

Meneses, E. (1998) *“Tendencias Educativas Oficiales en México 1934-1964”*. México. Universidad Iberoamericana.

Sampieri, R. Fernández, C. Baptista, P. (2014) *Metodología de la investigación*. México. McGRAW-HILL

Susana Quintanilla. *La educación en México durante el periodo de Lázaro Cárdenas 1934-1940*. Recuperado http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_31.htm

Tuñón, Julia. (2015). *Mujeres: Historia ilustrada en México*. México. Debate.

ARCHIVO

Departamento de Enseñanza Superior Técnico, Industrial y Comercial (1938), *Senda nueva: revista popular de orientación*. Acervo Histórico, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Ciudad de México, México.

DE LAS NORMALES A LAS REDES PEDAGÓGICA. LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA SOBRE LA FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DE DOCENTES EN MÉXICO

Autor: Raúl Vargas Segura, adinfinitclio_5@yahoo.com.mx. Red de Investigadoras/es Educativos en México (REDIEEM)

863

RESUMEN

Se hace mención del devenir histórico en el contexto de la política educativa que se ha vivenciado en los procesos de la formación en investigación educativa, tanto en las normales rurales como en las redes pedagógicas en México. La reflexión que se presenta plantea recapitular la experiencia que se ha tenido en diversas instituciones y responsabilidades con relación a la formación en investigación educativa de los profesores de educación básica en servicio y la actual vinculación, que se tiene con instituciones de educación superior a través de participar en Redes Pedagógicas en esta última década.

Palabras Clave: Historia, formación, investigación, redes pedagógicas.

PRESENTACIÓN

El propósito de este escrito es presentar la experiencia relacionada con la formación en investigación educativa (IE) y el devenir histórico vivenciado en el contexto de las Normales rurales, así como, exponer sobre la cada día mayor importancia de las Redes Pedagógicas en los diversos ámbitos educativos.

Lo cual es a la vez, un intento de aproximación a la sistematización de la experiencia personal en dicho contexto que se ha vivenciado en varios años y en diversas responsabilidades como formador de docentes, con base al planteamiento de Mario Acevedo en relación a la sistematización de experiencias pedagógicas, quien señala lo siguiente:

“La sistematización es la oportunidad de recrear y poner en juego las distintas interpretaciones de sus actores, que son el modo de existencia de la experiencia misma; es hacer una lectura de la experiencia en la cual las diversas interpretaciones buscan legitimación y permite que los participantes se trancen en negociaciones y apuestas que expresan su fuerza implicativa, es decir su potencial transformador capaz de incidir sobre los propios actores y sobre su contexto” (Acevedo, 2008: 25)

864 La recuperación de la experiencia fue posible por medio de la participación en los procesos de asesoría en investigación educativa en cuatro normales rurales (Normal del Desierto; Panotla, Tlaxcala; El Mexe, Hidalgo y Tenería, Estado de México, 1980 - 1994), así como, en la responsabilidad académica del Programa de Actualización del Magisterio en Servicio en el Departamento de Actualización (2000 – 2003), y posteriormente, en la responsabilidad del Programa de Período Sabático y del Fomento a la Investigación Educativa (2004 – 2015) en el Organismo de Educación Básica en el Estado de México.

La relación con la investigación ha sido una cuestión que se ha vivenciado personalmente primero en los estudios universitarios y enriquecida posteriormente en los estudios realizados en la maestría en investigación educativa en Cuba, y ya en la práctica profesional de formar futuros docentes, sobre todo a partir de 1984, que se establece la asignatura de metodología de la investigación educativa en el Plan de Estudios de las Normales vigente hasta 1997.

Visión de la IE que personalmente empezó a ser deconstruida a partir de dos situaciones: una al ingresar en 1996 a un Curso sobre Investigación Cualitativa en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Centro que fue fundado en noviembre de 1977, a partir de la fusión del Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la propia UNAM.

Y la otra situación derivada de asistir al CISE, cuando se me planteó la invitación para ingresar al Seminario Permanente de Investigación Acción para la Formación del Docente Investigador coordinado por Investigadoras del CISE (Anita Barabtarlo y Margarita Theesz). Participación que se mantuvo durante once años. Espacio grupal que fortaleció un difícil proceso de deconstrucción de la perspectiva teórico – metodológica, hasta consolidar una visión y práctica orientada a la investigación cualitativa.

Lo expresado en este escrito, también, se sustenta en el análisis de 100 proyectos de investigación educativa elaborados por aspirantes al programa de Período Sabático, y la experiencia de implementar un Seminario Taller de Formación en Investigación Educativa (STFIE) 2005 - 2010, en el cual, se han elaborado más de 60 diarios de campo, escritos por las y los participantes, lo que permitió testimoniar lo expresado en las sesiones de dicho Seminario. Otra fuente de información fue la escritura de los Trayectos Formativos de las y los participantes en el STFIE. Estos documentos fueron analizados por medio de Cuadros de Análisis (Knobel, 2001).

Así mismo, durante más de nueve años, se ha participado en Redes Pedagógicas. Las siguientes páginas dan cuenta de lo descubierto en este trayecto formativo

ANTECEDENTES

La IE y las propuestas de formación en IE han sido y son parte de la política de lo educativo en las Instituciones de Educación Superior

(IES) como son las Normales y en los programas y actividades de actualización de docentes en servicio, se trata entonces de presentar una reflexión sobre el devenir histórico y conceptual de cómo se realiza la preparación en IE en dichos ámbitos.

En principio, se reconoce que la preocupación del ser humano por buscar explicaciones a su contexto le deviene como una situación de conciencia histórica al inquirir, preguntar, reflexionar sobre su realidad, lo que le ha permitido encontrar muchas respuestas y se ha logrado alcanzar por algunos pensadores un sentido filosófico a los grandes problemas del conocimiento, esta curiosidad también ha sido una base para la investigación, que nos lleva a requerir momentos de práctica educativa como de ocio creador, como los más propicios para impulsar la investigación, donde el propósito del pensar, del ver y de actuar son para mejor comprender el mundo, la vida, el saber y también, mejor comprenderse como ser humano en devenir existencial, como persona, como grupo social y como género humano. (Mardones, 1999 y Llorens, 2008).

Se parte de reconocer a la IE, como una manera de pensar y de vivir lo educativo y no sólo como un saber técnico metodológico (Barabtarlo, 1989 y Moran, 1993), ponderando además que la IE cada día está siendo más importante en los estudios de posgrado en educación realizados en las (IES), como en los procesos de formación inicial y de actualización de los docentes en servicio relacionados con la formación en investigación educativa.

También hemos de ponderar que en el tiempo actual se nos ha ido imponiendo una visión más utilitaria de lo que se entiende por IE, se le ve como la práctica de lograr productos o resultados tangibles, objetivos y proclives a ser evaluados o ponderados con fines diversos.

Al grado de convertirse en una tarea, actividad sustantiva o compromiso institucional, hasta alcanzar un status de responsabilidad para instituciones como las Universidades, Tecnológicas hasta llegar a Centros o Institutos de Investigación. Con profesionales

de tiempo completo, o con practicantes que anhelan la posibilidad del llamado tiempo completo y con una diversidad de niveles o categorías, que implican beneficios económicos, bonos o prestaciones de acuerdo a la cantidad objetiva de lo investigado (producido).

En México el investigar sobre lo educativo ha sido una preocupación institucional desde la década de los 60s., en que se crearon el Centro de Estudios Educativos, A.C. (1966), por Pablo Latapí y, también el Departamento de Investigación Educativa en el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Y sobre todo en la década de los 70s., que se avanzó con la creación de diversas universidades estatales, de esa época a la fecha se ha llegando a generar trabajos reflexivos y de recuperación de experiencias por investigadoras e investigadores preocupados por el tema, entre ellos se considera a Pablo Latapí, María de Ibarrola, hasta llegar a las obras de investigadoras e investigadores preocupados por la práctica, o por realizar publicaciones relacionadas con la reflexión teórica y la recuperación de experiencia en procesos investigativos. Aparecen los escritos relacionados con la formación en IE, de Ricardo Sánchez Puentes, Anita Barabtarlo, Martiniano Arredondo, Porfirio Morán, Martha Corestein, María Bertely, Eduardo Weiss y María Guadalupe Moreno Bayardo (Primero, 2008).

Elevar la calidad educativa ha sido la consigna de los últimos años y, entre los propósitos importantes se plantea elevar la calidad de la formación docente en sus diferentes modalidades, en ese sentido plantea el Dr. Carlos Sosa lo siguiente:

“ligado al de los nuevos modos de planificar el sistema educacional y perseguida por el Estado Mexicano, es el de la calidad educativa, la cual comienza a tomar importancia en el discurso oficial en el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte

1984 – 1988, que planteaba una revolución educativa, con seis objetivos, entre los cuales se encontraban los de elevar la calidad a partir de la formación integral de docentes, así como regionalizar la educación básica y normal y descentralizar la superior” (Sosa, 2007: 21)

Problemática

Acerca de la problemática que se ha observado y testimoniado sobre todo compartido cotidianamente en relación a la formación en investigación educativa de docentes de educación básica en servicio, actualmente se denota un mayor interés del magisterio por realizar estudios de posgrado, en un ejercicio explicativo se podrían considerar los siguientes planteamientos:

- Los cambios curriculares que se han implantado en la formación de los docentes, que llevo en 1985 a modificar el Plan de Estudio de las Normales, al exigir que el ingreso a estudios de profesor de educación elemental, fuera obligatorio el antecedente de los estudios de bachillerato.
- Considerar a la formación inicial de profesores como estudios de licenciatura.
- El impulso inicial de preparación profesional que el Programa de Actualización desarrolló como propuesta de capacitación, y su posterior fracaso como alternativa de carácter superior en cuanto a propuesta teórica, y carente de acreditación para estudios de posgrado.

En primer lugar, en la mayoría de los estudios de licenciatura y posgrado se enuncian algunas materias relacionadas con la metodología de la investigación, que se despliega como una cuestión de capacitación, esto es, verter información, manejo de autores, de conceptos, y la infaltable estadística. Cursos que no abarcan mucho por una saturación de lecturas orientadas a cuestiones de construcción epistemológicas. Fuera de eso, la mayor

parte del contenido curricular se desarrolla de manera tradicional, careciendo de manera consciente de una estrategia pedagógica basada en potenciación de habilidades investigativas.

Esta situación se complementa en las IES y en las Normales a nivel de licenciatura, con el desarrollo de asesoría que de igual manera, la preocupación es el producto, el desarrollo de un protocolo preestablecido, con una orientación hipotética deductiva la mayoría de las veces, y se pide que el asesorado produzca, sin orientarle en la consulta de libros sobre metodología, y en caso de usarse se refuerza la metodología deductiva “científica”.

En fin, la intención de la mayoría de los asesores, no es formar en investigación, sino alcanzar la meta de lograr la elaboración de un texto con ciertos criterios que permitan enfrentar el examen profesional.

Con respecto a las Normales es una situación similar, lo que preocupa es lograr un texto para obtener el grado académico, mientras que la mayoría de los académicos que pudieran practicar la investigación realizan múltiples tareas administrativas, de docencia y divulgación; y relegando los apoyos y el fomento a la IE, mucho menos en la idea de formar a investigadores de educación básica. Por otra parte, en la estructura de las Secretarías de Educación en los Estados existen en diversos departamentos, áreas u oficinas cuya responsabilidad es el fomento de la IE, pero la cuestión es un activismo sin freno, unas veces implantando nuevos programas educativos, “nuevas” reformas educativas, evaluando, situación que les lleva a expresar que nunca tienen tiempo de más, o sea de escribir sobre su experiencia, reflexionar o referenciar teóricamente su tarea educativa cotidiana, y mucho menos pensar en elaborar un proyecto de investigación y atreverse a llevarlo a cabo.

Ahora bien, en las dos últimas décadas los cambios de planes de estudio en la formación inicial de maestros, al requerir estudios de bachillerato y licenciatura, además de exigir para contratación el grado de licenciatura, esto en los años recientes ha modificado

la composición del magisterio en cuanto a lo relativo al nivel de preparación, si hace más de 15 años cuando empezó el Programa de Actualización, la mayoría del magisterio en servicio contaba con estudios de normal básica, sin licenciatura, y había varias centenas de bachilleres como docentes sobre todo en zonas rurales o marginadas. Ahora cada día, se despliegan nuevas condiciones en donde se incrementan las y los docentes que egresan con nivel de licenciatura, o con estudios de maestría, y en menor medida, egresan docentes de educación básica con grado de doctorado.

Estas condiciones del magisterio se pudieran considerar bondadosas, sin embargo, se denota un débil conocimiento teórico metodológico en cuanto a lo relacionado con la formación en investigación educativa. Lo cual lleva a reflexionar sobre cómo se actualiza a los docentes en servicio y su relación con la formación en investigación educativa.

Lo primero es mencionar que desde 1995, el Programa Nacional de Actualización Permanente para Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNAP) se sustentó en un Documento Normativo denominado Lineamientos Generales, el cual concretaba las actividades específicas de lo que fue la propuesta institucional de ese momento, los Centros de Maestros y las llamadas “funciones” de los Coordinadores, que con respecto a la IE, se señala lo siguiente:

“pareciera que la Investigación Educativa no es una tarea pedagógica sustantiva y trascendente de los actualizadores, pues en la propuesta formativa y en las orientaciones de las funciones de los Coordinadores no aparece explícitamente alguna sugerencia, señalamiento o indicación ex profeso al respecto, y se entiende en estos Lineamientos, que los Coordinadores deberán estar dedicados a desarrollar tareas adjetivas” (Vargas, 2004:8)

Y en cuanto a las propuestas de contenidos curriculares, las opciones de los múltiples cursos y talleres, fueron mínimas las orientadas a formar en investigación educativa a las y los participantes del Programa Nacional de Actualización.

Análisis

A partir del 2007, se da por desaparecido el ProNAP, y se presenta como sustitución la llamada Formación Continua, que es más de lo mismo, con el uso de otros términos como: *acompañamiento académico*, pero como esencia y sustento teórico repite la misma intención: capacitación.

Después de más de 15 años, que las estadísticas y las prácticas de la mayoría del magisterio, participante en dicho Programa Nacional de Actualización, sigue en la misma tendencia, y peor aun, cuando se implanta el llamado *currículum de competencias* en educación básica, se hace evidente el poco avance o sustento teórico pedagógico del magisterio que en su mayoría se incorpora a este *modelo de competencias*, sin plantear una reflexión de fondo o estableciendo una intervención o mediación pedagógica crítica, alternativa. Dejando de lado lo que fue el modelo constructivista desarrollado en el cambio de Planes de Estudio en 1993 y que fue modificado a partir de 2004.

Esto es, en ese lapso de cerca de 14 años, la propuesta oficial de política educativa orientada a la actualización de docentes, no dejó sentado una sólida teoría, una tradición pedagógica constructivista de tal manera que con el primer viento de la oferta curricular de competencias, se desmoronará lo experimentado.

Y aún más, cuando son los mismos responsables de la actualización, quienes sin el más mínimo sentido de reflexión, se lanzan a reproducir –capacitar– con el modelo de competencias.

Todo este contexto, ubicado como un campo de reflexión pedagógica, ha sido y es una situación educativa de sumo

interés para ser objeto de investigaciones de largo alcance y, transversalmente, de carácter institucional o personal para quien tiene una mirada y un compromiso con la investigación educativa, como estrategia para la comprensión de los fenómenos educativos, y como sustento para la toma de decisiones, la cual no ha sido aprovechada, ni ha sido motivo de preocupación de la mayoría de quienes están inmersos en las tareas de actualización.

Esta falta de preocupación por la formación en IE, tiene explicación cuando se analiza la propuesta de política educativa en los documentos normativos de la actualización en México, ya que la actualización se concibe desde la llamada "Modernización de la Educación Básica", desde una lógica de activismo reproductor de las llamadas ofertas de actualización.

Los Programas de Actualización del Magisterio en Servicio se operó con base a Propuestas Curriculares y apoyos documentales ya definidos (paquete didáctico, antologías, Programas y libros de texto), se configuraron diversas modalidades como Cursos, Talleres, Diplomados dirigidos a determinadas figuras educativas, se implantaron de manera mecánica y en cascada.

La mayoría de las propuestas se dieron a conocer con un tiempo muy reducido a los responsables estatales, se organizaron cursos de conocimiento para los cuerpos de asesores. Quienes tenían que reproducirlos sin darles mucho tiempo para recrear o enriquecer pedagógicamente el contenido. Después de cerca de más de dos décadas de iniciado el Programa Nacional de Actualización, las respuestas de los integrantes del magisterio se dan entre las siguientes actitudes:

- Apatía o molestia ante la gran cantidad de curso y talleres.
- Acercamiento a los procesos de actualización para cubrir situaciones de carácter administrativo, como inscribirse a los exámenes o recibir las evaluaciones correspondientes.

- Desilusión ante la baja calidad de las asesorías y de los asesores, muchos de ellos improvisados y sin el perfil de formación que corresponda a la temática desarrollada.

- Apropiación de conocimientos con la finalidad de cubrir procesos de evaluación, pero sin compromiso de modificar prácticas o perspectivas educativas.

Ante esto, se modificó la estrategia, promoviéndose la participación de IES y Centros de Investigación, para la elaboración de propuestas de actualización, pero lo relacionado con la formación en IE, se mantuvo en un bajo perfil, lo cual se podía constatar si uno accedía a la página web que informaba sobre lo relacionado con el Catálogo de Propuestas de Actualización.

En donde de las cientos de propuestas, sólo se dedicaba una minoría a temas relacionados con la IE. Siendo la mayoría de propuestas encaminadas a conocimientos y prácticas que refuerzan la idea de mejora de la práctica directiva, docente y de asesoría, sobre la base de transmitir "nuevos" conocimientos, y proclives a dárseles seguimiento o evaluar de manera sumativa, esto es verificar o comprobar que logró el participante adquirir en dichos cursos como conocimientos.

En estos dos últimos años, la política educativa de formación de docentes, se modificó en el sentido de establecer vínculos con académicos e investigadores de las IES tradicionales, se apertura un Programa de Registro de Propuestas de Formación, para constituir un Catálogo de Propuestas de Formación para el Magisterio en Servicio, se dictaminaron dichas propuestas y se ofertaron a los Responsables de los Programas de Actualización en los Estados. Y con respecto a propuestas intencionadas a la formación en IE de directivos, docentes o asesores técnico pedagógicos, se logra identificar que existe un mínimo porcentaje. Se presentan propuestas más encaminadas para que quienes las reciban, perfeccionen sus procesos operativos. Obviando el potenciar procesos cognitivos superiores o perspectivas teóricas más diversificadas que sustenten propuestas de innovación.

La labor del Programa de Actualización con sus elementos como Centro de Maestros, los paquetes didácticos, las bibliotecas, además de la presión de las evaluaciones como requisito de incremento salarial, así como, una estrategia de política de impulso de estudios de posgrado ofertados por instituciones privadas, ha llevado a que cada día se incremente la tendencia de directivos, docentes y asesores con estudios de licenciatura, maestría y poco a poco con doctorado.

Siendo un contexto o ambiente en el que la formación en su modalidad de capacitación, hace presencia y se requiere en muchas de las actuales tareas de preparación inicial o actualización del magisterio en servicio, la necesidad de desplegar programas con una mayor creatividad, profundizar en los grandes problemas, y para sustentar estrategias o contenidos formativos basados en un conocimiento profundo de lo que parece natural, y que es un objeto de investigación importante.

Pero lo paradójico es que la formación en las IES públicas y privadas sobre IE, se hace cada día más evidente, que es de muy débil sustento, tanto a nivel de licenciatura hasta doctorado, y eso se aprecia cuando requieren los egresados elaborar nuevos proyectos de investigación, para poder beneficiarse de programas como período sabático, o ingresar a una institución para obtener un grado superior o fundamentalmente realizar acercamientos a la realidad educativa con mayores elementos teóricos y sustentar la difusión de propuestas pedagógicas surgidas de la tarea cotidiana.

¿Cuál es la tendencia teórico–metodológica que sustenta la IE, que se aprende y ensaya en las IES públicas y privadas?

Posicionándonos desde la educación básica, y recuperando la relación que se ha tenido con colegas directivos, docentes y asesores técnico pedagógicos, se reconoce que en algunas de las IES Públicas y Privadas que proponen Posgrados en Educación, existen propuestas de estudios de posgrado con un alto nivel de formación en IE, con exigencias teórico–metodológicas,

dispositivos de intercambio y fortalecimiento como coloquios internos, apoyo para asistir a diversos eventos estatales, nacionales e internacionales para que los estudiantes de posgrado, en su etapa formativa obtengan el mayor cúmulo de saberes y experiencias en y de lo educativo.

Claro, lo que habría necesidad de ponderar en algunas de las propuestas de posgrados en educación o pedagogía, es que en su mayoría incorporan en sus contenidos curriculares, sobre todo en los posgrados en investigación y en menor medida en los “*profesionalizantes*”, una línea de formación en IE, con una secuencia de cursos o seminarios, que presentan por lo general una tendencia metodológica a desarrollar investigaciones de corte hipotético deductivo verificacionista, de corte positivista decimonónico, con algunas variantes, como el de investigación tecnológica, por ejemplo; que al final resulta la misma lógica empírico analítica. Al grado que se prepara a los participantes en dichos estudios en una intención de capacitación, esto es, de un conocimiento inmediato, y operativo mecanizado del uso de técnicas, procedimientos cuantitativos y construcción de conclusiones, muchas de las veces poco trascendentes o innovadoras, cayendo en resultados sin profundidad en el análisis de lo recuperado en el proceso investigativo.

Es tal, la dinámica operativa y reproduccionista de dichos estudios en IE, que cuando las y los participantes tienen necesidad de presentar proyectos de investigación en otro tipo de experiencias formativas o profesionales, la mayoría presenta una gran dificultad para concretar de manera lógica, con sustento y rigor metodológico nuevos proyectos. Lo paradójico es que un gran número de integrantes del magisterio, hoy eleva las estadísticas de estudios de posgrado concluidos y con obtención del grado académico correspondiente sin tener una fortaleza en IE.

Otra situación a considerar es la tendencia sobre todo en las IES Privadas a ofrecer estudios de posgrado en educación y con obtención del grado académico sin necesidad de efectuar un

proceso de investigación, considerándose válido el promedio acumulado en los estudios curriculares. Y en esa misma intención se desarrolla otra modalidad de obtención del grado, realizando un mínimo estudio, con impresión de un texto basado en una débil estructura teórica–metodológica, pero resuelto por un monto presupuestal para la obtención del grado académico. Lo que lleva a muchos egresados a desplegar su labor profesional sin sólidos conocimientos y experiencia en IE, debilitando, por ende, en la mayoría de los casos, la oportunidad de proponer o desarrollar tareas de investigación como parte de su labor cotidiana profesional.

Pudiera pensarse que se generaliza demasiado, pero lo evidente es que resulta realmente extraordinario que se presenten proyectos de investigación con un alto grado de sustento y rigor teórico metodológico. O quien tenga interés de continuar practicando la investigación, tenga condiciones favorables, por lo general, las autoridades sobre todo de educación básica, poca importancia le dan a crear condiciones para impulsar o utilizar la investigación educativa tanto para sustentar propuestas pedagógicas como para fundamentar decisiones.

¿En este contexto qué presencia tienen las redes pedagógicas y de investigación?

Como una parte importante de la experiencia en el proceso auto formativo se requiere mencionar la situación de participación en las Redes Pedagógicas, a partir de reconocer

“que se necesitan nuevas relaciones y modalidades de cooperación, ciertamente potenciadas por las tecnologías informáticas, y concebidas a través del trabajo en Red, en tanto las redes son algo más que tecnológicas, puesto que significan desbrozar un camino de diálogo, intercambio, facilidad de uso y reglas y propósitos comunes para una acción conjunta.” (Bravo en Combessie, 2002: 109).

La red se considera como la expresión de un avance de la comunicación por medios cibernéticos, es una opción de carácter organizativo que supera las dificultades de distancia y tiempo entre las y los que se dedican a desarrollar procesos educativos y muy especialmente la investigación educativa.

“Este proceso de mejoramiento, por supuesto, implica la incorporación de las Redes como instrumento de diálogo, intercomunicación, cooperación, acción conjunta y generación de comunidades de saber pedagógico”. (Bravo en Combessie, 2002: 110)

Estos planteamientos son ahora significativos después de cerca de 17 años de participación en Redes como la Red Nacional de Colectivos TEBES, y otras organizaciones como la Red de Posgrados o la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIIE), y sobretodo actualmente en la Red de Investigadoras/es Educativos en México (REDIEEM).

Lo que ha permitido enriquecer una visión de lo educativo, sustentar propuestas de formación en IE, y llegar a descubrir planteamientos teóricos como lo que hoy se denomina: el acompañamiento formativo. Llegando a ampliar la cultura pedagógica que es útil para sustentar actualmente el contenido de la mediación pedagógica que se implementa en las propuestas impulsadas en la formación en investigación de docentes de educación básica en servicio.

CONCLUSIONES

La reconfiguración de las Normales en instituciones de educación superior, exigió a las y los integrantes del personal académico un proceso permanente de autoformación en investigación educativa y de rupturas epistémicas y ontológicas para estar a la altura de los cambios de planes y programas de estudio en la formación inicial de las y los futuros docentes.

Las limitantes naturales burocrático administrativas de las Normales, llevó a la necesidad de vincularse con los procesos formativos de algunas instituciones de educación superior y también con la propuesta formativa de las Redes Pedagógicas.

La propuesta formativa de las redes pedagógicas en el campo de la investigación educativa, potenció tanto la práctica de la docencia, como de la investigación educativa y también de estrategias y medios de difusión en el ámbito nacional e internacional.

BIBLIOHEMEROGRAFÍA

Acevedo Aguirre, Mario (2008) La metáfora de los escenarios en educación popular (como dispositivos de interpretación de experiencias). En Revista Internacional Magisterio, *Sistematización de Experiencias (una forma de investigar en educación)*. No. 23, Colombia.

Barabtarlo Zedanski, Anita y Margarita Theesz. (1989) "Propuesta Didáctica para la Formación de Profesores" En *Investigación Educativa. Método de la Investigación - Acción*, México, CISE - UNAM.

Buenfil, Burgos, Rosa Nidia. (2000) *En los márgenes de la educación en México a finales del milenio*. Plaza y Valdés, México.

Calderón López – Velarde, Jaime. (2010) *La red de didáctica de la investigación educativa*, UPN Zacatecas, México.

Cheybar y Kuri, Edith. (2001) *Hacia el futuro de la formación docente en educación superior*, 1ª. Reimpresión, CESU/Plaza y Valdés, México.

Ferry, Gilles. (1997) *Pedagogía de la formación*. Edit. Novedades educativas, Argentina.

Filloux, Jean Claude. (1997) *Intersubjetividad y formación*. Edit. Novedades Educativas – UBA, Buenos Aires, Argentina.

Gutiérrez, Serrano, Norma Georgina. (2009) *Redes, Comunidades, grupos y trabajo entre pares en la Investigación Educativa*, Plaza y Valdés, México

Ibarrola, María de y María Antonia Gallart. (1995) *Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina*, México, OREAL/UNESCO

- (1989) *La formación de investigadores educativos en México*, en Universidad Futura, México, UAM – Azcapotzalco, vol. 1, núm. 3, octubre.

Knobel, Michele y Colin Lankshear. (2001) *Maneras de ver: el análisis de datos en investigación educativa*. IMCED, México.

LATAPÍ, Pablo. (2004). "La política educativa del Estado mexicano desde 2002". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2). Documento electrónico en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html>. Consultado el 15 de noviembre de 2004.

Llorens, Báez, Luís. (2008) *Didáctica de la investigación*, Edit. Porrúa, México.

Mardones, J.M. y Ursúa. (2001) *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales*. Ediciones Coyoacán, México.

Martínez, Felipe. (2001). "Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001". *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 27, septiembre-diciembre, OEI. Documento electrónico en: <http://www.campus-oei.org/revista/rie27a02.html>. Consultado el 31 de mayo de 2002.

Martínez, Pineda, María Cristina. (2008) *Redes pedagógicas: la constitución del maestro como sujeto político*. Colección Seminarium Magisterio, Colombia.

Morán, Oviedo, Porfirio. (1993) La vinculación docencia-investigación como estrategia pedagógica, En *Revista Perfiles Educativos*, No. 61, México.

Moreno, Bayardo, María Guadalupe. (2002) *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*, U de G, Jalisco, México.

Primero, Rivas, Luís Eduardo et al. (2008) *La hermenéutica educativa de la salud mental*. UPN, México.

Sánchez, Gamboa, Silvio. (1998) *Fundamentos para la investigación educativa. Presupuestos epistemológicos que orientan al investigador*. Ed. Magisterio, Colombia.

Sánchez, Puentes, Ricardo. (1995) *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en ciencias sociales y humanas*, CESU-UNAM/ANUIES, México,

Sosa, Shamán, Carlos (2007) Políticas sobre formación de docentes de Educación Básica en el Estado de Guanajuato, 1989 – 2006. En *Revista Paideia*, Año 3, No. 3, Guanajuato, México.

Vargas, Segura, Raúl et al. (2004) Investigación educativa, sentidos y desencuentros en la formación de los actualizadores. En *Revista Escribiendo*, Año 1, Núm. 2. SEIEM, México.

(2008) *Aproximación al diagnóstico de la situación actual de la investigación educativa en SEIEM*, SEIEM, México.

Ver en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at11/PRE1178935077.pdf> Consultado el 31 de octubre de 2019.

Yurén, Camarena, Teresa. (2005) *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*, Edit. Pomares, México.

Zapata, Oscar A. (2005) *La aventura del pensamiento crítico. Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. Editorial Pax, México.

REVISTA "EL MAESTRO MEXICANO" 1953-1958

Autora: Anali Zaldivar Rosas, Universidad Pedagógica Nacional. Ajusco

RESUMEN

El presente trabajo tiene como finalidad dar a conocer los antecedentes de la revista "El Maestro Mexicano" retomando brevemente las revistas que se editaron para maestros desde 1921 con la creación de la Secretaría de Educación Pública. Además de este antecedente, se retoma la primera versión de "El Maestro Mexicano" editada en 1944. En su segunda aparición en 1953, ésta revista presenta dos versiones, la primera de ellas de 1953 a 1954 y la segunda versión de 1954 a 1958, esto debido a que en su segunda versión la revista cambia de formato, el diseño se vuelve cromático, el contenido se amplía y se integran más temáticas de corte educativo e informativo.

"El Maestro Mexicano" es editada durante el sexenio del Lic. Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958) teniendo al frente de la SEP al Lic. José Ángel Ceniceros, es por ello por lo que también se aborda el contexto.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia, Historia, Memoria Colectiva

INTRODUCCIÓN

La presente investigación nace de la inquietud por dar a conocer el contenido de la revista "El Maestro Mexicano" dedicada a los maestros de los años cincuenta del siglo XX debido a esta revista, surge como instrumento para brindar apoyo e información promoviendo la mejora en el desempeño de los maestros dentro del aula

Con base en la búsqueda realizada en el fondo reservado de la Biblioteca Gregorio Torres Quintero de la Universidad Pedagógica Nacional, se encontraron 17 ejemplares de la revista "El Maestro Mexicano" correspondientes a los años 1955 a 1958. Dentro de las características que podemos encontrar en esta revista destacan cursos en pequeñas entregas, actividades para el aula enfocadas en historia y geografía, efemérides, y los programas de estudios correspondientes a preescolar, primaria y secundaria, entre otros.

874 Aunado a esta revista se realizó una revisión de las memorias de la Secretaría de Educación Pública de los años 1954 a 1955 y 1957 a 1958. En sus apartados de divulgación se rinde cuenta del tiraje que se imprimió cada año, así como de los destinatarios y lugares de distribución (maestros rurales y urbanos, bibliotecas y universidades, además de centros culturales). Se distribuía a través de la oficina de correos.

La revista "El Maestro Mexicano" se edita durante el sexenio de Adolfo Ruíz Cortines (1952-1958); en este periodo se destacan dos eventos relevantes, el primero de ellos al comienzo de su mandato en 1953, el voto a la mujer a nivel nacional y su reconocimiento pleno como ciudadana ante la ley (Aguado, 2006, pp. 118-119), el segundo, el inicio del movimiento magisterial en el año de 1956 que demandaba aumentos salariales y mejoras en las condiciones laborales de los maestros.

Cabe mencionar que en este periodo presidencial al frente de la Secretaría de Educación Pública se encontraba el Lic. José

Ángel Ceniceros, ocupando el cargo durante los 6 años que duró el mandato de Ruíz Cortines. En el periodo de gestión de Ceniceros se preocupa por la mejora de la educación a nivel nacional en educación básica, ya que, no solamente construye escuelas de primaria y nivel medio superior si no que se ocupa del equipamiento de la UNAM, aunque en contra parte a ello cierra algunas instituciones educativas y sus programas son cancelados ya que no se contaba con las instalaciones y recursos necesarios para que continuaran con sus funciones, además de realizar un esfuerzo que fincara en la educación la mexicanidad y la conciencia de la vida cotidiana y en sus relaciones con los demás basándose en 4 ejes, la familia, la región, la patria y la comunidad universal. (Cardiel, 2001, pp. 349-351.)

Con base en los libros, artículos, y tesis revisadas, he encontrado que "El Maestro Mexicano" es una revista que no ha sido analizada y considero que, al ser una publicación dedicada a maestros, es importante conocer su contenido ya que forma una parte importante dentro de la educación en México.

DESARROLLO

Desde la creación de la Secretaría de Educación Pública, en 1921, encontramos una serie de publicaciones dirigidas a maestros con la finalidad de servir como apoyo a profesores de nivel básico, brindándoles herramientas pedagógicas o brindar consejos que transmitieran valores y exaltaran el nacionalismo y amor a la patria y, a su vez, contribuían al desempeño dentro del aula, distribuidas de manera gratuita.

De acuerdo con Engracia Loyo (1997), se publicaron revistas como "El Maestro" editada en 1921, distribuida de manera gratuita; esta revista buscaba que las minorías se instruyeran, se fomentaba el amor a la patria y el nacionalismo. Durante el gobierno de Plutarco Elías Calles la campaña contra el analfabetismo tenía como objetivo elevar el nivel de vida y educación en el campo, Calles deseaba que el país entrara en una fase de desarrollo y modernización

(Loyo, 1997, p.266) y es en 1926 cuando se comienza a editar la revista "La Escuela Rural", la primera que estuvo enfocada en los maestros rurales, campesinos y los problemas que acaecían en su entorno.

"El Maestro Rural" surge entre los años 1931 y 1934 periodo en el cual se encontraba al frente de la Secretaria de Educación Pública Narciso Bassols, esta revista estuvo vigente por aproximadamente 10 años con colaboraciones de maestros y especialistas en educación; denunciaba las situaciones injustas de los campesinos, cursos y lecciones por correspondencia. En Julio de 1936 la revista aumenta su tiraje y en sus publicaciones se plasman los principios socialistas donde se impulsa a los campesinos a luchar por su tierra, sus problemas y de manera secundaria los problemas de los obreros, aunado a ello se tocaban temas de cooperativismo, los niños del proletariado, movimientos agrarios, entre otros (Loyo, 1997, p.285). Siguiendo esta línea socialista y en el mismo año (1936) se publica la obra "Detalles de la Educación Socialista Implantable en México y Sistemas Sociales" dirigida a maestros, puntualizaba el plan de trabajo, las finalidades, organizaciones y técnicas que debían seguirse en esta nueva escuela socialista.

En 1937 se publica una revista complementaria a "El Maestro Rural", editada y publicada por el DAAP (Departamento Autónomo de Prensa y Publicidad), esta fue la "Revista de Educación" que se destinó a obreros y maestros urbanos. El objetivo era que, en ésta época donde había mayor oposición al socialismo, se proporcionara información que facilitara la comprensión de la nueva doctrina y la nueva pedagogía, explicaba conceptos marxistas e informaba a los obreros acerca de los pasos que daba el gobierno.

Llegada la década de los 40 en México se escribieron 376 revistas de corte informativo, 944 de variedades, 110 culturales, 48 literarias, 44 científicas, 119 religiosas, 28 políticas, 41 sociales, 35 sindicales, 16 agrícola-ganaderas, 18 deportivas, 44 financieras, industriales y comerciales, y 15 infantiles y humorísticas. Para 1954 estas cantidades aumentaron en cuanto a revistas informativas, culturales, religiosas, técnicas, entre otras (Torres, 1997, p. 307)

De entre todas las revistas que se publican de 1940 a 1960 está "Confidencias. Magazine de la Mujer Mexicana", una de las primeras enfocadas a mujeres; de las publicaciones editadas para maestros se encuentran "Revista de Capacitación", "El Maestro Mexicano", "Reivindicación", "Revista Política Mexicana" y "Problemas Educativos de México". Estas últimas dos editadas por el sindicato de maestros (Torres, 1997. p. 327).

En 1944 en el sexenio de Manuel Ávila Camacho, con Jaime Torres Bodet al frente de la Secretaria de Educación Pública, se edita la primera versión de "El Maestro Mexicano", tuvo un tiraje de 27 números mensuales a partir de septiembre de 1944, difundía temas psicopedagógicos de entre los que se pueden encontrar salud, teatro histórico, himnos, canciones y poemas, cultura, una sección dedicada a la mujer, entre otros (Torres, 1946, p.328)

La estructura de "El Maestro Mexicano" se dividía en más de siete secciones; la portada que incluía un pensamiento del Presidente de la república, Manuel Ávila Camacho y del Secretario de Educación, Jaime Torres Bodet; la guía del mes para dar al maestro actividades además de presentar las efemérides del mes; la sección editorial con temas de actualidad (años 40); materiales pedagógicos modernos, que era catalogada como la sección principal de lo que Jaime Torres Bodet denominaba "tabloide"; seguida de ésta, encontramos la sección Historia en Ejemplos; Teatro Histórico; Himnos, canciones y poemas; Saber; Página de la Mujer, enfocada a maestras y madres con la finalidad de guiar la labor docente y del hogar; y algunas otras que no eran de carácter permanente (Torres, 1946, pp. 329-330).

A partir del número 4, se incluye un suplemento enfocado a los jóvenes de clase obrera y campesina con temas de interés general con las siguientes secciones: Página editorial, el momento actual del mundo y Vida en el campo.

En diciembre de 1945 aparece un anexo titulado "El Maestro Mexicano: el Suplemento Técnico" que presentaba el programa de educación primaria por grado y ciclo de acuerdo programa vigente.

El éxito alcanzado con el Suplemento Técnico es, sin temor a hipérbole, rotundo. Baste citar el hecho de que instituciones educativas particulares se han avocado (sic) a la idea de comprar esta publicación, que realmente satisface sus fines: facilitar, a la vez que encauzar, la tarea del educador mexicano. (Torres, 1946, p.331)

Más adelante, en el sexenio de Adolfo Ruíz Cortines, se reedita la revista y el primer número aparece en agosto de 1953, se publica como revista de apoyo e información para los maestros y para la mejora de su desempeño dentro del aula. En este sexenio al frente de la SEP se encontraba el Lic. José Ángel Ceniceros, de quien podemos encontrar algunos artículos escritos por él, dentro de "El Maestro Mexicano", así como mensajes dirigidos al Magisterio o a estudiantes.

Descripción Física de la Revista "El Maestro Mexicano" 1953-1958

Los ejemplares de la revista "El Maestro Mexicano" los podemos encontrar en la Hemeroteca de la Universidad Nacional Autónoma de México y en el fondo reservado de la biblioteca Gregorio Torres Quintero de la Universidad Pedagógica Nacional; los números del 1 al 14 y 16 al 20, están ubicados en la UNAM mientras que los restantes, el número 15 y del número 21 al 34 y 36, se encuentran en la UPN, dando un total de 35 revistas consultadas.

Del número 1 al 13, el formato presentado mide 30.5 cm de ancho por 40.7 cm de largo, con un máximo de 16 páginas e ilustrado con fotografías y grabados, la mayoría en blanco y negro en donde se mostraba a personajes destacados, grupo social o evento presidencial. Estas van del año 1953 a 1954, las publicaciones se entregaban mensualmente. No presentan índice en su interior.

En 1955 la revista sufre un cambio en su formato, hasta el momento no se ha encontrado información que justifique el cambio radical de la revista, infiero que por el tipo de papel con el que se elaboraron

los primeros números, el presupuesto destinado a su elaboración era reducido; la revista de enero de 1955 repite la numeración y comienza con el número 13, su número de páginas aumenta a 38 y las medidas de las revistas pasan a ser de ancho 22.7 cm y de largo 39.3 cm; sus portadas se vuelven cromáticas, no presenta fotografías y en su lugar el pintor Francisco Mora presenta una ilustración diferente con cada revista.

En este nuevo formato las entregas son mensuales, bimestrales, trimestrales y en algunos casos, cuatrimestrales; su distribución estaba a cargo de la Dirección General de Correos, era entregada en centros escolares, universidades, bibliotecas y se hacía llegar a los maestros rurales. En su interior además del índice y del contenido, podemos encontrar el directorio de maestros y colaboradores que trabajaban para hacer "El Maestro Mexicano". Cabe destacar que existen números que no contienen índice.

Estos ejemplares contienen artículos de pedagogía, psicología, enseñanza de la historia que incluye a personajes históricos destacando a Miguel Hidalgo Y Costilla y Benito Juárez, efemérides de acuerdo al mes de la publicación, los programas de educación básica (kínder, primaria y secundaria), historias de vida de maestros egresados de la escuela, así como, la obra y vida de personajes históricos y literarios, además, en cada entrega y dependiendo de la extensión del tema, se presentan cursos para complementar el desempeño del docente al interior del aula (educación cívica y nutrición).

Ilustraciones de la revista "El Maestro Mexicano"

La mayoría de las ilustraciones que aparecen dentro de revista, están a cargo de Francisco Mora; nació en Michoacán en 1922 y estudió en la "Esmeralda", más tarde se convirtió en miembro del "Taller de Gráfica Popular" hasta el año de 1965; fue alumno de Diego Rivera en "la Esmeralda" y miembro fundador del "Salón de la Plástica Mexicana". Su obra y enfoque artístico se dirigió a la justicia social. (Rabe y Williams, 2019)

Francisco Mora comienza a ilustrar las portadas de la revista en el número 13 de 1955, de alguna manera éste número se repitió y no se han encontrado indicios del por qué el muralista comienza a ilustrar la revista. Cada portada que él ilustraba representaba una escena de la historia mexicana o hacía referencia a un acontecimiento importante del cual se hiciera énfasis en algún artículo de la revista, como el descubrimiento de América donde podemos observar a Cristóbal Colón en el número 21 de Octubre de 1956

Los grabados de Fernando Mora no se limitan a las portadas, ya que, ciertos artículos presentan ilustraciones realizadas por él. Hasta el momento poco se ha encontrado acerca de la obra y trayectoria del grabador, Francisco Mora

Contenido de la Revista "El Maestro Mexicano". 1953-1958

En los primeros 13 números ponemos fragmentos de algunos discursos de Adolfo Ruiz Cortines, así como, las acciones de la Secretaría de Educación pública tanto en la construcción de edificios escolares, como en los fines de la educación para con la sociedad, los individuos y el país; de acuerdo con los discursos se pretendía que la educación fuera científica, para todos y de bienestar social para lograr la unidad nacional.

Una de las tantas preocupaciones de la de SEP era la alfabetización de la población a través de las misiones culturales y eso se reflejaba en las páginas de la revista donde se hacía énfasis en los ideales dinámicos y la tarea trascendente que ello representaba para la educación, las modificaciones a ley de alfabetización que presentaba las recomendaciones para el proyecto de alfabetización y la elaboración de cartillas de alfabetización.

Además de los discursos, podemos encontrar referencias a los héroes patrios de la reforma, la independencia y la revolución, efemérides correspondientes al mes de la publicación; en este sentido del año 1953 a 1954 se destaca la figura de Hidalgo, y de 1955 a 1957 la figura de Juárez, en los últimos números solo

vemos algún artículo que destaca la importancia de algún héroe sin ahondar tanto como los anteriores.

Después del rediseño de la revista, no solamente se encuentran las actividades del magisterio, la SEP o incluso algunas opiniones acerca del Sindicato Nacional de Maestros, sino que se incluyeron los programas de estudio, cursos por partes (capítulos) y temas de ganadería, pesquería, siembra. No se dejan de lado los informes de actividades de la SEP o del Lic. Ceniceros; se agregan historias de vida de maestros destacados y temas más enfocados a la pedagogía, psicología y enseñanza.

Dentro de los programas se pueden observar actividades por grado escolar que abarcan todo el nivel básico, es decir, preescolar, primaria y secundaria. En esta línea de actividades se encuentran actividades para el natalicio de Benito Juárez, obras de teatro, de su vida y poemas dedicados a él poniéndolo como ejemplo de buen ciudadano y con grandes valores morales.

Siguiendo con la sección dedicada a educación, encontramos artículos en donde se destaca la imagen del docente enumerando las características que debía poseer el maestro, volviéndolo un ejemplo para los niños, formador de ciudadanos y con un amplio capital cultural. Otra de las líneas temáticas que destacan, son los estudios de caso, ellos se presentan en un formato de carta donde se dejan ver las evaluaciones que se hacían a los maestros rurales, producto de las visitas a las comunidades. Además, con ello, se invita a los docentes a tomar iniciativa para prestar servicio no solo a la escuela, sino a la comunidad a la que presta servicio.

Si bien se presentan las características que el maestro debía tener, también se dan las características del maestro rural, quien además de vocación de servicio, debía tener formación agrícola y hacer las veces de médico, ya que, como ya se mencionó, no solo ejercía labor docente. Algunos de los artículos escritos retoman las ideas de pedagogos como José Luis Vives y Enrique Rébsamen.

CONCLUSIONES

De acuerdo a la información recabada hasta el momento he notado que si bien en el primer año de la revista, solamente se enfocaron a dar a conocer las acciones de la SEP y a recuperar los discursos acerca de la alfabetización en el país, tema por demás importante; también existían artículos que resaltaban los valores y el nacionalismo que tanto Ruiz Cortínez como Ceniceros buscaban retomar desde la educación, esta premisa se ve de manera más marcada en los números posteriores de los años 1955 a 1958 en donde además de lo que ya se venía publicando en la revista, se agregaron actividades que se podían aplicar dentro del aula, además de llegar a mostrar una visión más humana de personajes como Benito Juárez, poniéndolo como ejemplo de ciudadano.

TABLAS Y FIGURAS

Año de publicación	# de Revista	Mes	Ejemplares	Ubicación
1953	Nº1	Agosto	1	Hemeroteca UNAM
1953	Nº2	Septiembre	1	Hemeroteca UNAM
1953	Nº3	Octubre	1	Hemeroteca UNAM
1953	Nº4	Noviembre	1	Hemeroteca UNAM
1953	Nº5	Diciembre	1	Hemeroteca UNAM
1954	Nº6	Enero Febrero	1	Hemeroteca UNAM

Año de publicación	# de Revista	Mes	Ejemplares	Ubicación
1954	N°7	Marzo Abril	1	Hemeroteca UNAM
1954	N°8	Mayo	1	Hemeroteca UNAM
1954	N°9	Junio	1	Hemeroteca UNAM
1954	N°10	Julio	1	Hemeroteca UNAM
1954	N°11	Agosto septiembre	1	Hemeroteca UNAM
1954	N°12	Octubre Noviembre	1	Hemeroteca UNAM
1954	N°13	Diciembre	1	Hemeroteca UNAM
1955	N°13	Enero	1	Hemeroteca UNAM
1955	N°14	Febrero	1	Hemeroteca UNAM
1955	N°15	Marzo Abril	1	Hemeroteca UNAM
1955	N°16	Julio Agosto	1	Hemeroteca UNAM

Año de publicación	# de Revista	Mes	Ejemplares	Ubicación
1955	N°18	Septiembre Diciembre	1	Hemeroteca UNAM
1956	N°19	Enero	1	Hemeroteca UNAM
1956	N°20	Mayo	1	Biblioteca "Gregorio Torres Quintero" UPN
1956	N°21	Junio	3	Biblioteca "Gregorio Torres Quintero" UPN
1956	N°22	Julio	3	Biblioteca "Gregorio Torres Quintero" UPN
1956	N°23	Agosto	2	Biblioteca "Gregorio Torres Quintero" UPN
1956	N°24	Septiembre	3	Biblioteca "Gregorio Torres Quintero" UPN
1956	N°25	Octubre	2	Biblioteca "Gregorio Torres Quintero" UPN
1956	N°26	Noviembre Diciembre	3	Biblioteca "Gregorio Torres Quintero" UPN
1957	N°27	Enero Febrero	2	Biblioteca "Gregorio Torres Quintero" UPN
1956	N°28	Marzo	3	Biblioteca "Gregorio Torres Quintero" UPN

Año de publicación	# de Revista	Mes	Ejemplares	Ubicación
1957	N°29	Abril Mayo	3	Biblioteca "Gregorio Torres Quintero" UPN
1957	N°30	Junio	4	Biblioteca "Gregorio Torres Quintero" UPN
1957	N°31	Julio Agosto	4	Biblioteca "Gregorio Torres Quintero" UPN
1957	N°32	Septiembre Octubre	3	Biblioteca "Gregorio Torres Quintero" UPN
1957	N°33	Noviembre Diciembre	2	Biblioteca "Gregorio Torres Quintero" UPN
1958	N°34	Enero a Marzo	2	Biblioteca "Gregorio Torres Quintero" UPN
1958	N°36	Julio a Noviembre	1	Biblioteca "Gregorio Torres Quintero" UPN

REFERENCIAS

Carranza Palacios, José Antonio (2008) 100 Años de Educación en México. México. Noriega Editores

Greaves, C. (1997) La Secretaría de Educación Pública y la Lectura, 1960-1985. En Zoraida Vázquez (ed.). Historia de la Lectura en México. (pp. 338-372) México: El Colegio de México.

Loyo, E (1997) La Lectura en México. 1920-1940. En Zoraida Vázquez (ed.). Historia de la Lectura en México (pp. 243-294) México: El Colegio de México.

Meneses Morales, E. (1988) Tendencias educativas oficiales en México: 1934-1964, la problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regímenes subsiguientes. Editorial Porrúa: México.

Reba y Williams. (20 de marzo de 2019). Francisco Mora. Recuperado de https://www.britishmuseum.org/research/search_the_collection_database/term_details.aspx?biold=114025

Solana, F. Cordiel Reyes, R. Bolaños Martínez, R. (coords.) (2001). Historia de la Educación en México (1876-1976). México: F.C.E

Torres Septién, V. (1997) La Lectura, 1940-1960. En Zoraida Vázquez (ed.). Historia de la Lectura en México (pp. 295-337) México: El Colegio de México.

Torres, B. J. (1946) La obra educativa en el sexenio. 1940-1946. México. SEP

LA CONCIENCIA HISTÓRICA COMO GENERADORA DE PRÁCTICAS SOCIALES Y POLÍTICAS. EL CASO DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL DE LA ESCUELA NORMAL RURAL DE ATEQUIZA (1988-2018)

Autor: José Rojas Galván, Universidad de Guadalajara/ISIDM

RESUMEN

En este trabajo se analiza la conciencia histórica como generadora de prácticas sociopolíticas en el movimiento estudiantil de la Escuela Normal Rural de Atequiza durante el periodo de 1988-2018. El sustento teórico de esta investigación parte de la propuesta de Carmen Castaño de comprender la conciencia histórica como una sofisticación de la memoria histórica, cuya especificidad proviene de la perspectiva temporal, en la que el pasado se relaciona con el presente y con el futuro, de forma compleja y elaborada. De igual forma, Touraine abona al entendimiento de los movimientos sociales como movimientos históricos, como formas de organización social que disputan a un adversario el dominio del modelo de desarrollo o de reforma institucional, es decir lo que Touraine ha denominado como campos de la historicidad. Los resultados de la investigación reflejan que las prácticas sociales y políticas generadas por el movimiento de normalistas de Atequiza son resultado del despliegue de la conciencia histórica que posee el movimiento, lo que le ha permitido hacer frente a la represión que desde el poder se ha organizado y ejecutado en su contra. Es decir, se demuestra cómo sus integrantes han ejercitado la reflexión y la acción para hacer valer y defender sus conquistas sociales y políticas. Para la elaboración de este documento fue necesario recurrir al análisis documental y a la observación en reuniones y marchas que los estudiantes normalistas realizaron en la ciudad de Guadalajara, México en el 2018.

Palabras clave: Conciencia histórica, Movimiento estudiantil, prácticas sociopolíticas, campos de la historicidad.

El planteamiento del problema

Cuando en el 2010, la entonces presidenta vitalicia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), Elba Esther Gordillo, declaró ante la prensa del país que: en diferentes ocasiones y espacios había expresado a las autoridades mexicanas la urgencia de cerrar algunas de las escuelas normales rurales del país debido a que han sido semilleros de guerrilleros. Y, que una vez realizado dicho acto, resultaba conveniente aprovechar las instalaciones de las normales para formar técnicos de turismo, estaba planteando la idea de llevar a cabo un nuevo asalto al único proyecto de educación socialista que sigue vigente en este país, considerado, en tiempos posrevolucionarios, como “un proyecto pedagógico innovador” (Civera, 2013, p. 209).

884 Ante la declaración de Gordillo, la reacción de las Escuelas Normales Rurales (ENR), representadas por la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM)¹⁹, no se hizo esperar, pues se organizaron manifestaciones públicas y se difundieron comunicados a través de diferentes medios de comunicación, incluidas las llamadas redes sociales virtuales donde la FECSM externó su posicionamiento.

Así, mantienen la comunicación activa vía las redes sociales, tal es el caso de Facebook donde exponen sus objetivos fundacionales: lograr que se brinde una educación democrática, participar en la vida académica de las escuelas normales, pugnar por los derechos de los alumnos, conservar en óptimas condiciones los edificios, talleres y dormitorios, y principalmente mantener el vínculo con lo rural y el compromiso histórico social (<https://www.facebook.com/Fecsm-125734134147581/>).

En consecuencia, el movimiento estudiantil de las normales rurales de México ha tenido que desplegar y fomentar su conciencia histórica a fin de generar una serie de prácticas sociopolíticas para hacer frente a dichos embates que se han planeado desde el poder con el objetivo de extinguir a estas instituciones educativas por considerarlas obsoletas, anacrónicas y como “semilleros de guerrilleros”. Por tanto, riesgosas para los intereses particulares de ciertos grupos políticos y delincuenciales poderosos. Un ejemplo claro de ello, lo podemos encontrar en la Escuela Normal Rural Miguel Hidalgo de Atequiza.

Por esto, nos planteamos la siguiente pregunta de investigación ¿De qué manera la conciencia histórica que posee el movimiento estudiantil de la escuela normal rural de Atequiza ha contribuido a generar prácticas sociales y políticas durante el periodo de 1988-2018?

Con el propósito de responder la anterior pregunta, en este trabajo nos planteamos como objetivo analizar la conciencia histórica como generadora de prácticas sociales y políticas que el movimiento estudiantil de la escuela normal rural de Atequiza ha generado a través del periodo que va de 1988 al 2018. Para poder mostrar la trascendencia de dicho movimiento en la estructura del sistema educativo mexicano.

El sustento teórico parte de la propuesta de Castaño (2011, pp. 230-231) para quién la conciencia histórica es una sofisticación de la memoria histórica, cuya especificidad procede de la perspectiva temporal, en la que el pasado se relaciona con el presente y con el futuro, de manera compleja y elaborada, permitiendo que un procedimiento mental cree significado para la experiencia del tiempo, mediante la interpretación del pasado, con el fin de comprender el presente y sentar expectativas para el futuro. La asimilación mental del mundo y del propio ser ocurre mediante las siguientes cuatro operaciones:

19La FECSM es reconocida como la organización estudiantil más antigua de México, su creación se remonta al año de 1935 y, para esa época, formaba parte del conjunto de instituciones revolucionarias que apoyaban las reformas populares del Presidente Lázaro Cárdenas.

a) La percepción de otro tiempo como diferente del propio. Se basa en la exploración del mundo interior y exterior por medio de los sentidos.

b) La interpretación de ese tiempo como movimiento en la humanidad. Parte de las percepciones que sirven para explicar el mundo y para lograr auto-comprensión asimilación de los otros

c) La orientación de la vida humana por la interpretación de la historia, que puede afectar externamente al ser humano, según la forma en que se relaciona con otros o internamente, conforme a concepciones de identidad personal.

d) La motivación para actuar tras una orientación adquirida. En este punto, la conciencia histórica ya apunta al futuro.

De igual forma Touraine (1986) abona a entender los movimientos sociales como movimientos históricos, como formas de organización social que disputan a un adversario el dominio del modelo de desarrollo o de reforma institucional, es decir, lo que Touraine ha denominado como campos de la historicidad.

Touraine plantea que un movimiento social, para serlo, debe incorporar tres principios que lo identifiquen: la identidad, la oposición y la totalidad. Es decir, una identidad propia, una caracterización del adversario o contradictor y una elevación de las reivindicaciones particulares al sistema global de acción histórica.

Para este teórico, la sociedad es un sistema de relaciones sociales y su funcionamiento es el resultado de su acción. La evolución social no es lineal, por tal razón es necesario distinguir diversos sistemas de acción histórica que corresponden a un modelo cultural vigente.

Por ello, el enfoque teórico de Touraine contempla tres dimensiones:

a) La historicidad que define los instrumentos de producción de la sociedad.

b) El sistema de acción histórica, que es el conjunto de orientaciones sociales y culturales mediante las cuales la historicidad ejerce influencia sobre el funcionamiento de la sociedad.

c) Las relaciones de clase que contempla las modalidades de lucha de clase por el control de la historicidad y el sistema de acción histórica. En esa lucha los actores establecen dos formas de relación de "conurrencia" y de "influencia" con aquellos que están situados en el mismo espacio social. En cambio, tendrán relaciones de "conflicto" con aquellos situados en un espacio distinto. En este caso se dará una relación de dominación.

La historicidad de la acción social como centro analítico lleva a este autor a plantear un concepto de movimiento social flexible, al atribuirle la posibilidad de la confrontación o negociación con el actor social adversario, además, no sólo puede representar los intereses de una clase social sino el de otros actores sociales no clasistas como los grupos étnicos, los grupos de género, los ecologistas, los pobladores o, en el caso que nos ocupa, los estudiantes normalistas de Atequiza. Los conceptos que contribuyeron a la articulación del problema de investigación son: conciencia histórica, prácticas sociopolíticas y campos de la historicidad.

Por esto, consideramos que, en cualquier caso, no es posible hacer investigación histórica sin una teoría del objeto cuya historia se

intenta reconstruir (en este caso: la conciencia histórica que abona a la generación de las prácticas sociales y políticas forjadas por el movimiento estudiantil de la normal rural de Atequiza), pues el método de la investigación está dado fundamentalmente por el marco teórico en el cual se encuentra la investigación, más que por determinadas técnicas historiográficas. Por tanto, el método utilizado en este trabajo es el de reconstrucción histórica, el cual contribuyó a la reconceptualización del todo, desde una descomposición de sus partes o elementos, para así, lograr observar las causas, la naturaleza y los efectos aquí analizados. Esto, a partir de una vigilancia epistemológica para no aceptar como base la existencia de un supuesto esquema original del pasado, sino la necesidad de constituir uno actual.

Un movimiento estudiantil poseedor de conciencia histórica

Considerar al movimiento estudiantil de la normal de Atequiza como un movimiento social tiene importantes connotaciones para el entendimiento del problema aquí tratado. En principio, hay que señalar que desde su creación el movimiento se ha caracterizado por su acción colectiva y no aislada.

En ese sentido, es importante destacar que el movimiento estudiantil es poseedor de una conciencia histórica, la cual es definida por Castaño (2011) como un conjunto de funciones a través de las cuales un individuo, grupo o una sociedad crean una relación activa con su pasado a través de una experiencia temporal, que debe ser percibida e interpretada antes de volverse elemento de orientación y motivación (p. 223) y que constantemente es reforzada mediante la conmemoración de un acontecimiento que desde su punto de vista "no se puede ni debe olvidar" declaró un estudiante normalista (J. Palominos, comunicación personal, 21 de noviembre de 2018), el cual tiene que ver con la represión que sufrieron los estudiantes por parte del Estado mexicano en su propio plantel el 28 de octubre de 1988.

Para mantener vivo el recuerdo de dicho acontecimiento los normalistas organizados, año con año, realizan una serie de acciones

de índole política, tal como aconteció en el 2008 cuando salieron a marchar a las calles de Guadalajara, donde expusieron mantas y lanzaron consignas para conmemorar el vigésimo aniversario de dicha represión (Pérez, R. (2008). Estudiantes de Atequiza desquician el tránsito en el Centro Histórico. (El Informador, Recuperado de: <http://hemeroteca.informador.com.mx/>)

El mencionado acto de represión, fue narrado de forma detallada por algunos diarios locales el 29 de octubre de 1988. Sobre los hechos acontecidos se destaca que la irrupción del Escuadrón de Antimotines del Departamento de Seguridad Pública del Estado en las instalaciones de la normal de Atequiza obedeció a una serie de acusaciones y denuncias que recibió el gobierno de Jalisco por parte de empresas transportistas de mercancías. Se acusó a los normalistas de bloquear los caminos y carreteras, y del secuestro de un grupo de choferes de camiones de carga con el objetivo de:

[...]presionar a los propietarios de las unidades a entregar aportaciones económicas al movimiento que venían realizando desde el pasado 19 del mes en curso, con el que suspendieron las clases. –Asimismo, se les acusó de pretender– [...] hacer explotar un tráiler cargado con 34 toneladas de explosivos, así como 5 pipas, dos de ellas cargadas con 80,000 litros de alcohol industrial, dos más con 30,000 litros de diésel y una con 50,000 litros de gasolina, líquidos que por cierto ya habían desparramado por todo el plantel con la firme intención de prenderle fuego, acción que experimentaron quemando totalmente una de las camionetas que tenían secuestradas (Vuelve la tranquilidad a la Normal de Atequiza. (1988) El informador. Recuperado de:

<http://hemeroteca.informador.com.mx/>

Si bien existen evidencias que comprueban que ciertamente los alumnos tenían retenidos dichos camiones en las instalaciones del plantel educativo como una estrategia para lograr que fueran escuchadas sus demandas, en nuestra opinión, las acusaciones

de intento de explotar esa cantidad de explosivos y combustibles resultan exageradas, pues no es convincente que un puñado de estudiantes sin capacitación para ello, podría haber realizado tal acción incendiaria por las consecuencias desastrosas que esto hubiera provocado y aún menos en el interior de su propia escuela. Por esto, consideramos que con dichas imputaciones se buscaba continuar alimentando en el grueso de la sociedad la “leyenda negra” de que los normalistas de Atequiza eran, al igual que los de otras normales rurales, guerrilleros capaces de cometer actos de tal naturaleza. Es decir, desde el Estado se buscó, de nueva cuenta, implementar mecanismos para desactivar el movimiento estudiantil a como diera lugar.

En ese sentido, conviene señalar que la represión hacia estos estudiantes no quedó solamente en las agresiones físicas y la toma de las instalaciones de la normal por parte del Escuadrón de Antimotines, sino que fueron detenidos 58 estudiantes, de los cuales, 21 fueron consignados penalmente por la Procuraduría del Estado. Los delitos que se les atribuyeron fueron: robo, extorsión, privación ilegal de la libertad, asociación delictuosa y amenazas. Así lo comunicaba un diario local el 04 de noviembre de 1988 (Inician proceso penal a los detenidos en Atequiza. (1988) El informador. Recuperado de <http://hemeroteca.informador.com.mx/>).

En esa dirección, el poder conviene verlo no como algo que posee la clase dominante, es decir que no es una propiedad, sino que es una estrategia. En otras palabras, el poder no se posee, se ejerce. En tal sentido, sus efectos no son atribuibles a una apropiación sino a ciertos dispositivos que le permiten funcionar plenamente Foucault (como se citó en Ávila-Fuenmayor, 2007). Por lo anterior, estamos convencidos de que algunos medios de comunicación pueden funcionar como un claro dispositivo para que opere el poder.

Sobre el mismo asunto, los medios de comunicación de ese entonces señalaron que la huelga de los normalistas de Atequiza inició,

[...] primero en protesta por los hechos registrados en la Escuela Normal de Guerrero, para posteriormente realizar un pliego petitorio en donde solicitaban el regreso del bachillerato pedagógico a este plantel [...] además de la mejora en la alimentación que se les otorga, uniformes deportivos, material didáctico, arreglo a los dormitorios, cobijas y colchones, pintura general al plantel, más canchas de basquetbol, tenis, futbol, alberca, autobuses para trasladarse a los lugares de prácticas y a otras normales, entre otras cosas” (Vuelve la tranquilidad a la Normal de Atequiza. (1988) El informador. Recuperado de

<http://hemeroteca.informador.com.mx/>).

De lo antes expresado, nos llama la atención la referencia a que el origen de la huelga de los de Atequiza de 1988 se localizaba en el apoyo que brindaron a los normalistas de Guerrero; sin embargo, la fuente periodística no brinda mayor información. La ausencia de datos no se puede interpretar sino como un silencio deliberado por parte del diario en cuestión.

Por ello, nos dimos a la tarea de localizar información que permitiera aclarar el origen de las muestras de solidaridad para los de Guerrero. Lo que realmente sucedió, es que los normalistas de Atequiza se solidarizaron con los estudiantes de la normal de Ayotzinapa por un lamentable hecho que aconteció el 12 octubre de ese año del 88, cuando un normalista de nombre Juan Manuel Huikán Huikán fue asesinado por elementos de la policía al momento en que se manifestaba, junto con otros estudiantes, en la carretera Chilpancingo Tlapa, –tramo Tixtla– por la decisión del entonces gobernador de Guerrero José Francisco Ruiz Massieu, de expedir un comunicado, vía la SEP, donde se expresaba la decisión del gobierno estatal de desaparecer el Bachillerato Pedagógico y reducir las partidas escolares (DDHH, 2015).

La toma de conciencia sobre temas específicos que atañen al sistema educativo mexicano en su conjunto, así como las muestras de solidaridad de los de Atequiza para con otros normalistas rurales del país reprimidos por el Estado mexicano, en el pasado y en la actualidad, quedan evidenciadas en los párrafos anteriores.

Rüsen (como se citó en Castaño, 2011) afirma que la conciencia histórica evoca al pasado como un espejo de la experiencia en el cual se ve reflejada la vida presente y sus características temporales son, de igual manera, reveladas.

Al respecto, Giroux (2003) menciona que la aniquilación del anhelo de la humanidad por un mundo mejor y más justo es resultado de la acción de la racionalidad tecnocrática dominante en los países donde el triunfo de la ciencia y la tecnología combinadas con el modelo económico neoliberal ha dado como resultado, por un lado, la búsqueda de suprimir la conciencia histórica, el pensamiento crítico, la comunicación pública y la lucha colectiva de los grupos marginados. Es decir, que a partir de una acción conflictiva se busca transformar las relaciones de dominación social. En ese sentido, Touraine (1986) señala que lo que está en disputa es la apropiación de un campo de la historicidad.

Durante las décadas subsecuentes, los jóvenes normalistas se han dado a la tarea de conmemorar el suceso ya descrito. Es decir, la conciencia histórica que poseen los estudiantes de Atequiza ha servido para que normalistas de generaciones posteriores mantengan vivo el recuerdo del caso de agresión que resistieron a finales de la década de los ochenta del siglo XX. Por lo anterior, se puede decir que a estos jóvenes les es sumamente significativo e importante no olvidar dicha experiencia, pues para ellos es un elemento de orientación y motivación en el trayecto de su vida como estudiantes y, después como docentes egresados de la normal de Atequiza.

En diciembre de 2018 los normalistas volvieron a las calles en tal ocasión instalaron un plantón, pero en lugar de lanzar consignas a

favor de sus demandas, llevaron a cabo una serie de actividades culturales para fortalecer los lazos sociales con la población en general y así lograr cambiar la percepción de algunos sectores de la sociedad tapatía, ya que por mucho los siguen considerando como “revoltosos y flojos” (A. Rodríguez, comunicación personal, 10 de diciembre de 2018).

El reclamo principal de los normalistas estaba encaminado a denunciar el desvío de recursos de la institución; sin embargo, los estudiantes fueron de nueva cuenta ignorados. Dichas acciones coincidieron con la presencia de un grupo de padres de los 43, y de algunos egresados y alumnos de la Normal Rural “Raúl Isidro Burgos”, quienes estuvieron en Guadalajara el martes 2 de diciembre para llamar a la sociedad tapatía a la unidad y a la intensificación de acciones para exigir al gobierno federal la localización de los jóvenes desaparecidos.

Vale recordar que, tras la desaparición de los 43 normalistas, la Cámara de Diputados aprobó a finales de 2014, el Presupuesto 2015 donde se contemplaron recursos adicionales de 400 mdp para las 17 normales rurales del país. Esta acción fue vista por diferentes sectores de la sociedad como una estrategia del gobierno para callar las voces críticas. Y en el caso de los de Atequiza como una forma de amordazarlos y desmovilizarlos, pues consideraron que el otorgamiento de siete millones de pesos para mejorar las condiciones del plantel que anunció el entonces Secretario de Educación, Francisco Ayón López, era una forma de desmovilizar a los estudiantes de la Normal Rural “Miguel Hidalgo” de Atequiza.

Si bien el gobierno federal otorgó recursos adicionales a dichos centros educativos, continúan abiertas, hasta este momento, diferentes líneas de investigación para efecto de determinar las razones de la desaparición del grupo de jóvenes normalistas de Ayotzinapa. De entre estas destaca la promovida por la diputada del Partido de Acción Nacional (PAN), Guadalupe Murguía Gutiérrez, presidenta de la Comisión Especial sobre el caso de los 43 normalistas desaparecidos en Iguala, Guerrero. Sobre el caso,

Murguía consideró imperioso profundizar la investigación sobre la posible infiltración del narcotráfico en la Normal de Ayotzinapa, pues solamente así se podría confirmar o desechar la versión de que integrantes de la Escuela Normal Rural "Raúl Isidro Burgos" estarían vinculados con grupos de la delincuencia organizada.

De lo anteriormente expuesto, se puede decir que en la actualidad el poder visualiza a las normales rurales como espacios donde el narcotráfico se ha infiltrado para abastecerse de elementos para la comercialización y distribución de drogas. Esto es, para ciertos grupos políticos los estudiantes pasaron de ser guerrilleros a traficantes de estupefacientes.

Por otro lado, conviene mencionar que en varias ocasiones las movilizaciones de los normalistas han sido apoyadas por brigadas de maestros pertenecientes al Movimiento de Bases Magisteriales (MBM) o por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Pero también por obreros y campesinos de la región de Ocotlán Jalisco.

Para Touraine, la explicación de dichas expresiones de adhesión radica en las relaciones de clase que estos colectivos han construido en oposición al Estado mexicano y su aparato represor a fin de pugnar por el control de la historicidad y el sistema de acción histórica.

Es decir, el movimiento estudiantil de la normal de Atequiza es poseedor de una conciencia histórica y una identidad colectiva vista como un proceso mediante el cual los actores producen las estructuras cognitivas comunes que les permiten valorar el ambiente y calcular los costos y beneficios de la acción (Melucci, 1999).

REFLEXIONES FINALES

En este trabajo se ha destacado la relevancia que tiene el movimiento estudiantil de la Escuela Normal Rural de Atequiza

como movimiento histórico. Esto posibilitó comprenderlo como una forma de organización social que disputa al Estado sus conquistas sociales ganadas a través del tiempo, es decir lo que Touraine denomina como un campo de la historicidad.

A partir de la propuesta de Touraine se identificaron los elementos que definen al movimiento estudiado como un movimiento social: la identidad, la oposición y la totalidad. Es decir, una identidad propia, una caracterización del adversario u contradictor y una elevación de las reivindicaciones particulares al sistema de acción histórica.

Además, se puede concluir que el movimiento es poseedor de una conciencia histórica, la cual es fortalecida en el día a día con la intención de aspirar a construir un mejor futuro. Una experiencia en particular es la que abona a dicho reforzamiento y tiene que ver con la conmemoración de un acontecimiento que desde el punto de vista de sus integrantes "no se puede ni debe olvidar": la represión que sufrieron estos estudiantes por parte del Estado mexicano en su propio plantel el 28 de octubre de 1988. La rememoración de dicho acontecimiento funciona como un espejo de la experiencia en el cual se refleja la vida presente de los normalistas movilizados.

Por otro lado, existen elementos que muestran la relevancia, el carácter renovado y la posible trascendencia del movimiento estudiantil. Así, la no dependencia de consignas e instrucciones superiores, la no aceptación de que los diferentes partidos políticos intervengan al interior del plantel y la interrelación más cercana con otros movimientos sociales del país puede despertar renovados discursos y estrategias que guíen hacia una participación más fuerte y comprometida de los estudiantes de la normal de Atequiza en busca de un nuevo concepto de democracia que genere nuevas prácticas sociopolíticas que ofrezcan un atisbo de un nuevo proyecto educativo para dichas instituciones.

REFERENCIAS

Ávila, F. (2007). El concepto de poder en Michel Foucault. *A Parte Rei*, (53) ,1-16. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/avila53.pdf>

Castaño, C. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y Sociedad*, (21), pp. 223-245. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/hiso/n21/n21a10>

Derechos Human Rights. (2015). *XXI Informe, Desde las trincheras de Ayotzinapa la defensa por la educación y la vida de los hijos del pueblo*. Recuperado de <http://www.derechos.org/nizkor/mexico/doc/igual64.html>

Giroux, H. (2003). La enseñanza y la cultura del positivismo: notas sobre la muerte de la historia. Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu Editor

Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: El Colegio de México, 1999.

Pérez, R. (29 de octubre de 2008). Estudiantes de Atequiza desquician el tránsito en el Centro Histórico. *El Informador*. Recuperado de <http://hemeroteca.informador.com.mx/>

Touraine, A. (1986). *Los movimientos sociales. Touraine y Habermas: ensayos de teoría social*. México: Universidad Autónoma de Puebla-Universidad Autónoma Metropolitana.

LA FORMACIÓN DE PROFESORAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR EN EL ESTADO DE ZACATECAS 1943 – 1946. UNA MIRADA DESDE LA RECONSTRUCCIÓN DE LAS FUENTES PRIMARIAS

Autoras: Gurrola Morúa María Yuliana, Alvarado Sánchez Martina

Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”. Correo electrónico:

RESUMEN

El presente texto tiene como objetivo; presentar un avance parcial de la investigación que está en ciernes denominado, “La formación de profesoras de educación preescolar 1943 – 1946, en el Estado de Zacatecas 1943 – 1946. Una mirada desde la reconstrucción de las fuentes primarias”, se hace un breve recorrido para contextualizar el proceso de construcción por el que transitó la formación de esta primera generación de educadoras después de la institucionalización; la investigación centra la mirada en el proceso formativo que tuvieron las féminas que incursionaron en las aulas normalistas, para ello se revisa y se analiza cómo se cristalizó el currículo formal. Se recuperan fuentes primarias localizadas en repositorios claves como es el caso del de la Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” de Zacatecas, hemeroteca “Mauricio Magdaleno”, entre otros repositorios. Se trabaja desde la metodología de la historia social que permite reconstruir una parte de la historia del origen del ser educadora, en ese mismo sentido pretende ser un aporte al estado del conocimiento de la historia de la educación.

Palabras clave: Formación docente, Educación preescolar, historia de la educación, fuentes primarias.

INTRODUCCIÓN

Hoy en día vivimos en una sociedad de constante cambio, la educación en México y en el mundo ha sido revolucionada, cada día exige nuevas cosas, conocimientos en niveles crecientes y sobre todo ciudadanos más preparados para enfrentar los retos que la sociedad demanda, en donde el docente es pieza fundamental, actor clave para la transformación, de ahí que, la intervención educativa que dichos sujetos hacen implica cambiar; con la adquisición de responsabilidades y compromisos que adquiere la docencia al formar a los futuros ciudadanos, capaces de desarrollarse efectivamente en sociedad, exige que los docentes se preparen cada vez más y sean competentes, y así puedan tener prácticas trascendentales que enfrenten las problemáticas emergentes en las instituciones donde laboran.

En ese sentido, la formación de los docentes es un tema crucial para atender dicha demanda, pero para poder hablar del futuro, es primordial como lo dice March Bloc; conocer y comprender el pasado (1995), en cierta manera la periodización permite entender el código por el cual de generación en generación se transmiten costumbres y tradiciones que son parte de la memoria histórica y que dan cuenta de una identidad como la del ser docente, en el entendido que recuperar nuestros orígenes es tener una mirada retrospectiva que da cuenta por qué somos como somos; en el caso que nos ocupa, es para entender el ser educadora en el nivel preescolar, la concepción que se tiene de ella y el papel que ha estado desempeñando en el devenir histórico.

La vida humana se lleva a cabo a través del tiempo, en él se viven los acontecimientos y es a través de éstos que se crea una historia, es por ello que el presente trabajo tiene la finalidad de presentar un avance de investigación, la cual pretende construir una parte de la historia del ser educadora del periodo comprendido de 1943 a 1946, donde se alude a la historia de la primera generación de educadoras de la escuela normal para maestros de Zacatecas, así llamada para ese época.

El proceso de investigación se lleva a cabo con una metodología de tipo cualitativa con enfoque de historia social basada en la documentación, búsqueda, análisis e interpretación principalmente de fuentes primarias adquiridas en repositorios como archivos, hemerotecas, bibliotecas, etc., además de entrevistas a informantes claves.

A partir de los resultados adquiridos se pretende realizar una articulación entre las fuentes primarias y la interpretación de ellas para dar respuesta a la pregunta central de la investigación ¿Cómo fueron los procesos formativos de la primera generación de educadoras 1943-1946 de la escuela normal de Zacatecas con base en lo curricular? Así mismo pretende validar o refutar el supuesto planteado que reza así; si se conocen los orígenes de cómo se fue dando el recorrido histórico en el proceso formativo para llegar a lo que hoy se conoce como educación preescolar, eso permitirá comprender el ser educadora y el papel que desempeñó dentro de una sociedad en constante cambio y el papel que juega en la actualidad.

En ese tenor, en la presente se expone de manera breve el constructo que hasta el momento se tiene y el proceso que se ha llevado sobre la interpretación de las fuentes primarias adquiridas hasta el momento. Finalmente se cierra con un apartado de conclusión.

Contextualización del objeto de estudio

La educación en México ha transitado por diferentes santiamenes en los que se ha dado una serie de cambios importantes en la sociedad mexicana, el nivel educativo que hoy se conoce como educación preescolar es ejemplo de ello. Pero para poder entender la educación preescolar en la actualidad es pertinente echar un vistazo a cómo fue su surgimiento, quiénes y cómo participaron, entre otros cuestionamientos que posibilitarán comprender el papel que en la actualidad se tiene al respecto.

En este sentido es importante contextualizar que la educación también ha pasado por diversos periodos gubernamentales

los cuales han sido precedentes y pieza fundamental a estos cambios, entre ellas lo curricular que da cuenta del periodo en que se implementan; en nuestro caso se revisa de manera breve sobre el porfiriato, revolución, posrevolución y cardenismo como antecedentes inmediatos, a lo que hoy se conoce como educación preescolar, centrando la mirada en el periodo de Ávila Camacho que es cuando se concibe “la institucionalización” de este nivel educativo (Alvarado, 2012), pero además se revisa la trascendencia e importancia de las pioneras de la educación preescolar como son: Rosaura Zapata y Estefanía Castañeda entre otras.

En el contexto de modificaciones en la educación, es necesario precisar que no solo en el ámbito nacional sucedieron acontecimientos de gran valía, sino que también en los estados se dieron momentos claves que marcaron el rumbo nacional de dicha educación, como es el caso de Zacatecas, del podemos decir fue punta de lanza para el logro obtenido en dicho nivel y en particular el papel que desempeñó la Escuela Normal para maestros de Zacatecas hoy en día Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”.

En ese tenor es importante historiar y conocer los orígenes de lo que actualmente conocemos como educación preescolar, ya que hoy en día, se ha convertido en un pilar importante en la denominada educación básica; es a partir del 12 de noviembre de 2004, cuando se declaró obligatorio este nivel educativo. El origen de esta obligatoriedad surge desde el planteamiento del Programa Nacional de Educación 2001 – 2006 en el cual, la Secretaría de Educación Pública propone dar atención a niños y niñas menores de seis años con el fin de mejorar la calidad del proceso educativo (Vidrio, 2009) en el que se deja ver la trascendencia de este tipo de educación.

En esa tesitura en la investigación que se realiza, se indaga los años de 1940 a 1946, periodo en que aparece el concepto de educación preescolar, de ahí recuperar los antecedentes inmediatos que permitan conocer cómo se gesta este nivel educativo, además de

comprender el papel que jugaron las educadoras emprendedoras en la proeza de este nivel, hoy por hoy considerado cimiento en la formación de los ciudadanos del futuro.

La metodología a seguir

La indagatoria busca abarcar los procesos de formación de las educadoras de la primera generación y para ello se hace un breve recorrido histórico para entender a la educación preescolar en México y Zacatecas, centra la mirada en el surgimiento de la carrera en la escuela normal, para lo que se ha iniciado con la localización de fuentes primarias como es el caso de planes de estudio, listas de materias, listas de alumnas inscritas u otros documentos que permitan hacer con precisión la revisión y análisis que posibilite entender cómo se concebía la profesión, qué era ser educadora para la época, además de las actividades culturales y académicas que se realizaban en la escuela, entre otros elementos que coadyuve a la construcción de una parte de la historia del ser educadora.

Aunado a ello se hará una búsqueda, análisis e interpretación de fuentes primarias que se puedan obtener en entrevistas a familiares de algunas de las educadoras pertenecientes a esta generación, y de esta manera hacer una reconstrucción del hecho histórico que pocos tocan o conocen, he aquí la importancia de realizar esta indagatoria.

Para ello cabe precisar que, en el trayecto de la investigación se han adquirido diversas fuentes primarias que dan cuenta de los procesos de formación de la primera generación de educadoras de la escuela normal de Zacatecas, tal es el ejemplo de unas fotografías recuperadas como parte de la investigación, en las cuales se muestran los desfiles como actividades culturales de la escuela normal, en las que participan educadoras que a la vista se puede apreciar que visten de manera formal, con falda hasta el nivel de las rodillas, sus peinados son acordes a la época, caracterizados por chongos, aspectos cruciales que permiten dar cuenta del contexto social y cultural del periodo de estudio.



Fuente: archivo personal Carmen Bernal y Cuauhtémoc Padilla 2018

Fuente archivo Personal Carmen Bernal y Cuauhtémoc Padilla 2018

Podemos observar en las fotografías, como estaba nuestra ciudad, la vestimenta de las educadoras, el porte, entre otros asuntos que permiten entender la distinción entre ser educadora y maestra del nivel primaria.

En estas fotografías se puede observar el tipo de niños de la época, que asistían a este nivel educativo, también el tipo de acciones de éstos; su participación en el aula y el tipo de relaciones interpersonales que se dan entre educadora y niño. Las fuentes

hasta ahora localizadas también aluden a desfiles, entre otras actividades que permiten hacer variadas interpretaciones, pero a la vez provocan otras preguntas que ayudan a ir reconstruyendo lo pretendido.

Cabe precisar que otras de las fuentes que hasta el momento se han estado trabajando son testimonios y entrevistas a informantes clave, como lo es el Prof. Padilla Belmonte viudo de la maestra María del Carmen Bernal Navarro egresada de la primera generación de educadoras, pero que dicho sea de paso fue colaborador en la elaboración del plan de estudios presentado en el Congreso de Saltillo en el año de 1944, en donde se puede decir que se institucionaliza este nivel educativo, pero que además la participación de nuestra normal fue fundamental en dicho Congreso.

La entrevista que se aplicó al maestro estuvo basada en preguntas centrales sobre el tema que se aborda, mismas que fueron las siguientes:

¿Cómo era la época histórica en los años 40?

- *¿Qué condiciones o problemáticas había en la sociedad?*
- *¿Quiénes eran las autoridades gubernamentales de México y Zacatecas?*
- *¿Qué visión tenían de la educación?*
- *¿Cuál era la percepción de la Educación Preescolar?*
- *¿Qué se requería para entrar a la Escuela Normal para Maestros?*
- *¿Cómo era el plan de estudios que manejaban en esa época?*

- *¿Qué cursos impartían en la carrera?*
- *¿Qué se necesitaba para egresar como profesional en la Escuela Normal?*
- *¿Cómo eran los jardines de niños?*
- *¿Cuántos niños asistían?*
- *¿Qué actividades académicas o culturales realizaban?*
- *¿Cuánto era el salario mensual para la docencia preescolar?*
- *Curriculum de la Educadora*

Esta entrevista y con la recopilación de fotografías y documentos, permitió definir el hilo conductor a seguir en la investigación. Además se develan una serie de situaciones como la siguiente:

En ese periodo se conoció como la época de oro de la educación en México, además hubo grandes personajes como fue Rafael Ramírez el cual tuvo correspondencia con John Dewey en Estados Unidos y otros grandes pedagogos de renombre; Zacatecas tenía una educación de calidad mediante los sistemas estatales y federales. Los maestros eran personas dedicadas a su trabajo, antes el maestro era el líder de las comunidades y era tan líder que hasta los sacerdotes eran menos influyentes que los maestros, el docente era también médico, era el todo para el pueblo" (Entrevista a Padilla, 2018).

Otros elementos que fueron de importancia en dicha entrevista fue que la situación política influía mucho en la educación; Luis de la Fuente García como director impulsó mucho la formación de las futuras educadoras, además se deja ver que la concepción que dicho director tenía sobre las mujeres era fundamental de ahí que, nombra como Secretaria de la Escuela Normal a María

de Jesús Márquez; en ese mismo tenor señala que para ingresar como estudiante a la escuela normal solo se requería el certificado de 6° de primaria, se cursaba la secundaria y profesional en esta institución, pero sobre todo en el periodo de estudio se tuvo un repunte importante en nuestro estado en el campo de la educación.

Otro dato es que para esos años únicamente se manejaba la carrera de primaria, para las mujeres se oferta doble carrera (preescolar y primaria) para aquellas que así lo quisiesen era simultáneamente; llevaban el plan de la normal enfocado a primaria y materias adicionales que acreditaban a la educación preescolar; cabe precisar que desde finales del siglo XIX esta situación ya se presentaba en nuestro Estado y en particular en la Escuela de la Constitución, así llamada en ese entonces, es así que las mujeres egresaban con las dos carreras magisteriales. La primera generación del periodo que nos ocupa fue en el edificio que hoy es la escuela primaria "Valentín Gómez Farías", en el piso de abajo se impartía la escuela primaria anexa y en el piso de arriba se impartía la carrera profesional de las féminas que querían ser educadoras. Las materias que se llevaban para esos años eran:

Clases de dibujo, inglés, ciencias biológicas, prácticas agropecuarias, las cuales las llevaban a cabo en el campo directamente; etimologías del idioma español para comprender el origen de las palabras latinas, griegas y nahualismos principalmente, esta materia la impartía la maestra Elena Montoya de Espinoza, también cursaban materias como solfeo y orfeón, cultura sisca, matemáticas, química con prácticas de laboratorio, historia de México y de Zacatecas, enfermería con instrucción militar, geografía de México, observación escolar civismo y declamación .

MATERIA	CREDITOS	DIA	HORA	SEMESTRE	VALOR
37- APUNTES SOCIOLOGIA (1941-1942)	10.0	MIÉ	08:00	01	mayo 1942
38- PSICOLOGIA	10.0	MIÉ	08:00	02	mayo 1942
39- 1er. Curso de Matemáticas	8.0	MIÉ	08:00	02	mayo 1942
40- 2do. Curso de Matemáticas	8.0	MIÉ	08:00	02	mayo 1942
41- 3er. Curso de Matemáticas	8.0	MIÉ	08:00	02	mayo 1942
42- Prácticas Agropecuarias	7.5	MIÉ	08:00	02	mayo 1942
43- Etimología del Español	8.0	MIÉ	08:00	03	mayo 1942
44- Solfeo y Orfeón	7.5	MIÉ	08:00	03	mayo 1942
45- Cultura Física	7.5	MIÉ	08:00	04	mayo 1942
46- 1er. Curso de Historia de México	8.0	MIÉ	08:00	04	mayo 1942
47- 2do. Curso de Historia de México	8.0	MIÉ	08:00	04	mayo 1942
48- 3er. Curso de Historia de México	8.0	MIÉ	08:00	04	mayo 1942
49- Geografía de México y del Mundo	8.0	MIÉ	08:00	05	mayo 1942
50- Instrucción Militar	8.0	MIÉ	08:00	05	mayo 1942
51- Instrucción Militar	8.0	MIÉ	08:00	06	mayo 1942
52- Instrucción Militar	8.0	MIÉ	08:00	06	mayo 1942
53- Instrucción Militar	8.0	MIÉ	08:00	06	mayo 1942
54- Instrucción Militar	8.0	MIÉ	08:00	06	mayo 1942
55- Instrucción Militar	8.0	MIÉ	08:00	06	mayo 1942
56- Instrucción Militar	8.0	MIÉ	08:00	06	mayo 1942
57- Instrucción Militar	8.0	MIÉ	08:00	06	mayo 1942
58- Instrucción Militar	8.0	MIÉ	08:00	06	mayo 1942
59- Instrucción Militar	8.0	MIÉ	08:00	06	mayo 1942
60- Instrucción Militar	8.0	MIÉ	08:00	06	mayo 1942
61- Instrucción Militar	8.0	MIÉ	08:00	06	mayo 1942
62- Instrucción Militar	8.0	MIÉ	08:00	06	mayo 1942
63- Instrucción Militar	8.0	MIÉ	08:00	06	mayo 1942
64- Instrucción Militar	8.0	MIÉ	08:00	06	mayo 1942
65- Instrucción Militar	8.0	MIÉ	08:00	06	mayo 1942
66- Instrucción Militar	8.0	MIÉ	08:00	06	mayo 1942
67- Instrucción Militar	8.0	MIÉ	08:00	06	mayo 1942
68- Instrucción Militar	8.0	MIÉ	08:00	06	mayo 1942
69- Instrucción Militar	8.0	MIÉ	08:00	06	mayo 1942
70- Instrucción Militar	8.0	MIÉ	08:00	06	mayo 1942

Fuente del archivo Carmen Bernal y Cuauhtémoc Padilla 2018

Podemos observar que, lo correspondiente a la carrera de profesionales constaba de 12 materias, para el primer año de profesional, estaba constituido por: instrucción militar, economía política, cultura física, técnica de la enseñanza, modelado, biología general, historia universal, literatura castellana, música instrumental, psicología general, inglés, y cosmografía la cual la impartía el maestro Francisco Aguilar, estas clases se impartían de noche y se explicaba de manera concreta las estrellas, constelaciones y estaciones. En el segundo año de profesional para educación primaria se impartía: lógica y teoría del conocimiento, higiene escolar, pequeñas industrias, historia de la cultura, etc.

Para la carrera de preescolar algunas materias señala Padilla eran:

Puericultura, juguetería (la cual la impartía la maestra Julia Salazar de Gómez), papiroflexia, en esta clase se les pedía cuadritos de 10 cm de papel lustre para las diversas formas a realizar en el curso, conocimiento y desarrollo del niños, didáctica, psicología, enseñanza y aprendizaje metodología. Cabe destacar que estas asignaturas eran extra y complementarias para la carrera de primaria y así egresar con ambas carreras magisteriales (Entrevista a Padilla, 2018).

De las mujeres que decidieron estudiar en la primera generación de educadoras resaltan: Celia Santoyo, Soledad Mota, Leonila Saucedo, Rosa Berumen, Carmen Villegas, María del Carmen Bernal Navarro, entre otras, mismas que se consagraron como pioneras o emprendedoras de este nivel educativo en Zacatecas.

En el transcurso de la sistematización de la investigación se hará mención de su estancia en la normal y de sus actividades luego de egresar, por el momento solo se ha rescatado el currículo de la maestra María del Carmen Bernal Navarro, dicho sea de paso, que, fue una maestra entregada a su trabajo, esto se puede observar de los reconocimientos y diplomas a su labor como docente.



Fuente: archivo personal Carmen Bernal 2018

Otro asunto no menos importante es que la maestra Carmen obtuvo su título como maestra en primaria, pero también egresó como educadora, aunado a ello, desde que estaba como estudiante en la escuela normal la nombraron como ayudante del Jardín de Niños anexo a la normal, dicho apoyo fue por su destacado desempeño en su ejercicio con niños preescolares



Título de maestra



nombramiento como ayudante de la escuela normal

En el transcurso de la localización de fuentes primarias encontramos otros documentos que, dan cuenta del tipo de formación que se ofrecía en la normal y el título que se emitía al igual de otros datos de gran valía; expresan asuntos del sueldo, la firma del general Pánfilo Natera, entre otros, que en su momento serán analizados con detenimiento.

Con la revisión del trayecto de formación profesional de la maestra, también se encontró que ella, junto con otras educadoras, fue participó en la inauguración de varias instituciones preescolares, mismos que hoy en día siguen en funcionamiento y fueron las primeras de la época con características muy particulares, para muestra las siguientes fotografías del archivo personal de la Maestra Carmen Bernal, considerada como una de las pioneras de los jardines de niños en Zacatecas.



Fotografías que dan cuenta de inauguración del Jardín de Niños "María del Carmen Bernal Navarro"

CONCLUSIÓN

Con base en lo revisado de manera documental, estado del conocimiento y fuentes primarias y del análisis hecho hasta el momento, se ha podido reconstruir una parte de lo que es ser educadora en el periodo de estudio. Podemos deducir que con el paso del tiempo, la idea de formación de profesoras del nivel preescolar se ha ido modificando, que también aún perviven ciertas tradiciones, costumbres y mitos sobre dicha profesión, eso lo develan las fuentes, y lo recuperado de los testimonios orales que se tienen; esto da cuenta sobre lo que es ser educadora y cómo se ha ido construyendo en el transcurrir del tiempo. Por ejemplo, se deja ver que el modelo de educadora era que la "mujer debía ser un dechado de virtudes, como gozar de buena salud, ser alegre, contar con una cultura general amplia" (Alvarado, 2012), entre otros elementos que en la actualidad siguen vigentes.

En ese sentido, en Zacatecas la situación era similar a lo nacional, pues, según nos cuenta Carmen Bernal (2002), la educadora aparecía como "una cuidadora de niños", amén de ser una trabajadora manual, experta en el decorado del salón y, en sí, de toda la institución, que era lo que le daba presencia y prestigio al ser educadora para la época. Se deja ver también que el rango de ser educadora tenía connotaciones muy particulares, como ser

una artista manual y dominar las teorías pedagógicas para sustentar su práctica, ser abnegada, dulce, entre otros atributos, y que son algunas de las características que aún la sociedad actual concibe del ser una buena educadora.

REFERENCIAS

Alvarado, M. S. (2007) *“De las preceptoras niñeras a las profesoras educadoras en Zacatecas. La formación en educación preescolar en la Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” (1940 - 1960)”* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”, Zacatecas.

Bloch, M. (1995) *Introducción a la Historia*. Colin, París. Fondo de cultura económica.

Castillo, B. A. (2006). *Mujeres Imaginarias*. México: Ediciones Pomares.

Esquivel, C, I. (2007) *“De la novedad a la necesidad; el crecimiento del preescolar en Zacatecas de 1940 a 1980”* (tesis de maestría en historia). Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”. Zacatecas.

García, P, A. (2019) *“La enseñanza de la historia en el currículo de educación preescolar”* (Tesis de licenciatura). Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”. Zacatecas.

Guzmán, M. E. (2012). *Desempeño y profesionalización: las maestras de párvulos, en la historia de la educación en chihuahua, México durante las primeras décadas del siglo xx*. Historia caribe, 147 - 157.

Sampieri, R. H. (2014). *Metodología de la Investigación*. México. Vidrio, M. V. (5 de diciembre de 2009). *Educación UACM Preescolar obligatorio*. Obtenido de La Jornada: <https://www.jornada.com.mx/2009/12/05/preescolar.html> 20 de diciembre de 2018.

Fuentes de archivo ENMAC

Archivo personal de Carmen Bernal

Entrevistas a Carmen Bernal 2002 y Cuauhtémoc Padilla 18 de diciembre del 2018

LAS HERMANAS MERCEDARIAS DEL SANTÍSIMO SACRAMENTO Y SU ACCIÓN EDUCATIVA EN LOS COLEGIOS CATÓLICOS DE NIÑAS EN MEXICALI 1944-1972

Heidy Anhely Zúñiga Amaya

RESUMEN

El presente texto tiene como fin comprender la historia de los primeros colegios privados y católicos en Mexicali, Baja California. La investigación recupera la llegada de la congregación religiosa Hermanas Mercedarias del Santísimo Sacramento en 1944 a esta ciudad fronteriza y el inicio de su labor educativa con la fundación de dos colegios exclusivos para niñas, el México y el Frontera. En un primer momento, la incorporación de sus escuelas fue negada, pero tras un segundo intento quedó regulada bajo la normatividad exigida por la Secretaría de Educación Pública, situación en la que permanecen hasta hoy día. Sin embargo, en los colegios de las Mercedarias, la enseñanza de la fe católica tuvo un eje transversal en la formación de las niñas: los rezos, cantos, oraciones y misas fueron parte de su cotidianidad. Fue en 1972 que el ideal de educar a niñas se limitó cuando ambos colegios obtuvieron su modalidad mixta, es decir, niños y niñas compartieron los mismos espacios escolares sin distinción a su sexo.

PRESENTACIÓN

Las escuelas confesionales en Mexicali inician su historia en 1944 con la llegada de la Congregación de las Hermanas Mercedarias del Santísimo Sacramento. Aunque hoy se cuenta con una gran oferta educativa en cuanto a colegios privados y religiosos se

refiere, los primeros colegios católicos particulares en la capital de Baja California se fundaron durante la primera mitad del siglo XX. El Colegio México y el Colegio Frontera se instituyen en 1944 por la orden de las Mercedarias, dando así el comienzo de una nueva y exclusiva opción educativa para niñas en la ciudad. Otras escuelas católicas llegaron años más tarde. En 1955 el presbítero Francisco Javier Esparza inaugura el Instituto Salvatierra atendiendo la educación de niños; el Instituto Félix de Jesús Rougier se concretó como obra educativa en 1959 por parte de las Misioneras Eucarísticas de la Santísima Trinidad; las Hermanas de la Congregación Siervas de Jesús Sacramentado inauguraron el Instituto Villafontana en 1960 y finalmente, el Instituto Valle de Mexicali se funda en 1970 como tarea de los Hermanos Maristas. Estos cinco colegios católicos conformaron la primera oferta educativa de escuelas católicas y particulares en Mexicali como una opción distinta a la educación pública que ofrecía el Estado para el periodo comprendido entre 1944 y 1970.

Como el objetivo de esta investigación es comprender la formación de las mujeres que se educaron en los colegios católicos, me concentraré en el estudio de los colegios México y Frontera, pues los tres restantes se dedicaron a la enseñanza exclusiva de los niños o modalidad mixta, situación contraria a los fundados por las Hermanas Mercedarias cuyo fin era formar a las niñas de la época.

Las Hermanas Mercedarias en Mexicali, Baja California

La llegada de la congregación de las Hermanas Mercedarias del Santísimo Sacramento a Mexicali obedece a una forma relativamente común para el noroeste mexicano en los primeros años del siglo XX: una invitación expresa por parte del obispo o vicario a distintas congregaciones consolidadas en el centro del país. La invitación se realizaba por medio de cartas, en otras ocasiones se extendía en visitas específicas a las sedes de las órdenes religiosas o también cuando coincidían en algún evento religioso. Esta dinámica se presentó para las ciudades de Mexicali y Tijuana posterior a la década de 1940. Las autoridades religiosas incitaron a diferentes

órdenes a la apertura de escuelas confesionales en el Territorio de Baja California, haciendo énfasis en que las necesidades educativas no eran cubiertas en su totalidad por parte del Estado, por lo que la fundación de escuelas religiosas ayudaría a subsanar la problemática educativa.

La apertura de colegios católicos privados en el Territorio Norte de la Baja California se encuentra vinculada a lo que algunos autores han denominado la segunda conquista espiritual (Franco, 1989), o la renovación de la iglesia del norte, que dieron inicio en la administración de Felipe Torres Hurtado en 1939, cuando fue designado por la Congregación de Propaganda de la Fe y delegado por el papa Pío XII, administrador del Vicariato de la Baja California. Torres Hurtado tomó posesión del Vicariato en diciembre de 1939 en La Paz, Territorio Sur de la Baja California, pero en 1940 cambia su sede a Ensenada, Baja California, años más tarde, en 1944 vuelve a cambiar su sede, esta vez se estableció en Tijuana, Baja California. Torres Hurtado observó la casi nula presencia de órdenes religiosas en la península, especialmente de sacerdotes. Por lo que fundó, en 1940 el Seminario Misional de Nuestra Señora de La Paz, en Ensenada, Baja California. A la fundación del seminario le sumó la promoción para que sacerdotes de otras regiones arribaran al Territorio Norte. Torres Hurtado invitó también a lo largo de varios años a diversas congregaciones religiosas femeninas (Flores, 2017).

Uno de los casos que ejemplifican este contexto es la apertura de la escuela confesional Josefa Ortiz de Domínguez en Tijuana para el año de 1942. Las Siervas del Sagrado Corazón de Jesús y de los Pobres se propusieron enseñar a los niños las primeras letras y el catecismo; siendo primera escuela de tipo particular en aquella ciudad fronteriza. Su llegada desde Puebla de los Ángeles obedeció a la invitación directa del vicario Torres Hurtado quien expandió no solo la fe católica en Baja California, sino también la promoción de la educación confesional, pues observó entre otras cosas la carencia de órdenes religiosas en la península, la inexistencia de seminarios para formar sacerdotes y la escasez de

parroquias católicas en Tijuana, pues para 1941 daba cuenta de sólo dos templos. La llegada de esta orden femenina inició con la misión educativa generada por el vicario Torres:

Al recorrer Felipe Torres Hurtado, la península desde el norte y hasta el sur observó las diferentes carencias de las comunidades e intentó socorrerlos. Impulsado por cumplir con el objetivo de traer misioneros a la Baja California (...) comenzó a redactar solicitudes a cuanta congregación religiosa le pareció apropiado invitar a esta tierra para unirse. Una de esas correspondencias sucedió entre Torres Hurtado y la superiora general Ángela Rodríguez, de las Siervas del Sagrado Corazón de Jesús y de los Pobres, donde se relataron las negociaciones, el afán y el deseo entre ambos por fundar una casa de la congregación en la ciudad de Tijuana (Flores, 2017, p. 143).

902 La tarea inició con seis religiosas, quienes no sólo tuvieron como objetivo la fundación de la escuela, organizaron además un asilo de ancianos y una guardería para niños huérfanos. Un año más tarde, en 1943 fundaron un segundo instituto confesional llamado Colegio "La Paz", también en la ciudad de Tijuana. El espacio destinado para la labor que las Siervas realizarían fue un edificio donado por el Gobierno Federal, "que, aunque viejo y deteriorado" (Flores, 2017, p. 145), sería útil para la labor que se pretendía. Esta acción nos da cuenta de que las relaciones entre el Estado y la Iglesia no estaban fragmentadas o por lo menos, en lo que se refiere al ámbito educativo se fue permisivo de un lado y otro en pro de la educación y actividades altruistas en Baja California. Cabe señalar que las dos escuelas confesionales de Tijuana, Josefa Ortiz de Domínguez y el Colegio La Paz admitían a niños de ambos sexos, es decir, no era una educación unisexual como el caso de los primeros colegios de Mexicali.

La llegada de la Congregación de Hermanas Mercedarias del Santísimo Sacramento a Mexicali se da en un escenario similar;

sólo que en este caso el primer acercamiento ocurre en un evento religioso cuya sede fue el puerto de Veracruz. El 15 de abril de 1943, se celebraba el cumpleaños de la Reverenda María Teresa Cancino Aguilar, quien fungía como madre superiora de las Mercedarias para ese periodo ("Reseña histórica de la Casa", 1984). La celebración fue en grande por lo que la lista de invitados incluyó a distintas autoridades eclesásticas del país. Entre ellas, el vicario de Baja California, Felipe Torres Hurtado, el mismo quien invitó a las Siervas del Sagrado Corazón a instalarse en Tijuana.

En ese memorable día surgió la plática (...) el señor Vicario Apostólico pidió a la madre Teresa (QEPD), personal para funda un Colegio en la Cd. de Mexicali. Mucho resistió la Rvma. Madre, ella aceptaba mandar religiosas a Tijuana, pero no a Mexicali por temor al clima pues el verano de aquella época era muy frecuente la insolación de las personas. El Sr. Vicario insistió que fuere en Mexicali, y al fin accedió la Rvma. Madre, pero con la condición de que permitiera otra casa en Tijuana para poder pasar en ella las vacaciones escolares, que son precisamente en el rigor del verano. ("Reseña histórica de la Casa", 1984, p. 4)

Se instalaron en una casa muy modesta sobre la calle 11 y Guanajuato, número 1001, en el barrio de Pueblo Nuevo, en donde inauguraron el Colegio México. El primer mes de estancia, las abastecieron de alimentos las señoras Rita G. de Oviedo y Guadalupe Luken. Justina M. de Martínez Palomera proporcionó una estufa. Es importante anotar que las autoridades educativas en el periodo de Sánchez Taboada (1937-1944) las Hermanas Mercedarias no recibieron la autorización para la operación de sus colegios. Sin embargo, el cambio de gobierno benefició sus planes y una vez iniciada la gestión gubernamental de Juan Felipe Rico (1944-1946) fue cuando las nuevas autoridades educativas encabezadas por el director de Educación profesor Tomás Cuervo y el inspector Jesús Sígalá Ojeda, autorizaron el funcionamiento de ambos colegios (México y Frontera) ("Reseña histórica de la Casa", 1984).

Por su parte el reverendo Padre Ibarrola, reconocido en la ciudad por su acción católica, convocó a una reunión con un grupo de personas destacadas en distintos ámbitos de Mexicali. El objetivo de dicha reunión fue acordar entre los asistentes la integración de una sociedad anónima para proteger al Colegio "Frontera" y para buscar un terreno a fin de construir su propio edificio. La sociedad quedó integrada por Miguel Vildósola Almada, en calidad de presidente de la sociedad anónima, Roberto Iturbide, como tesorero, un señor Arguelles, como secretario y entre los vocales estaba Gustavo Vildósola Almada.

La sociedad quedó registrada legalmente bajo el nombre de "Inversiones Sociedad Anónima". Miguel Vildósola como presidente de la sociedad, proporcionó varias acciones con un valor de mil pesos cada una y las entregó al reverendo Ibarrola para la construcción del Colegio "Frontera". En los márgenes de la Colonia Nueva consiguieron seis lotes con una superficie de 3,562 metros cuadrados, con un costo de 9,213.13 pesos, el 13 de junio de 1947 se puso la primera piedra del edificio. Y ese año de 1947 iniciaron labores en el edificio que albergó al Colegio Frontera ("Reseña histórica de la Casa", 1984).

En los anuarios del Colegio "Frontera" se comparte de forma sintética la invitación que la Congregación recibe por parte del Vicariato de Baja California y la efectiva respuesta de la entonces Madre Superiora, María Teresa Cancino. En una de las correspondencias que sostuvieron en el año de 1943, "Torres Hurtado preguntó a la Reverenda, ¿hasta dónde permitiría acudir a sus religiosas para extender su misión? Hasta el fin del mundo si es necesario, respondió." (Anuarios del Colegio Frontera, s.f., párr.3). Por lo que así nació el compromiso para que el proyecto de las Hermanas Mercedarias se gestara en Mexicali.

El periodo entre la invitación, la aceptación y la llegada de las Hermanas a esta ciudad fronteriza fue aproximadamente de diez meses. La invitación se da en octubre de 1943 en el puerto de

Veracruz y para septiembre de 1944 iniciaron las clases de manera formal en el Colegio México. El Colegio "Frontera" se inauguró en meses posteriores debido a un problema con la autorización que expedía la Secretaría de Educación Pública, pues en un primer intento negó su incorporación como escuela particular, hecho que detallaré más adelante.

Es importante identificar que todos los anuarios comparten una síntesis de la narración del viaje que la comisión integrada por seis religiosas Mercedarias realizó desde Guadalajara a Mexicali. No así con la reseña histórica al conmemorarse el cincuenta aniversario del Colegio (1994), pues explican detalladamente todo el proceso. Lo exponen como un proceso cansado, complicado y hasta un tanto peligroso, pues para llegar al destino, la travesía se hizo una parte en tren, otra en diligencias. Además, las extensas distancias obligaban a realizar algunas paradas que, en algunos casos como la de Santa Ana y Puerto Peñasco, duró más de un día.

Llegó el tren nocturno con bastante retraso a la Cd. de Guadalajara. (...) En seguida [sic] transbordamos al ferrocarril Sud Pacífico para continuar el viaje hasta la población llamada Santana [sic]. Aquí debían tomar una diligencia que las conduciría a Puerto Peñasco. Llegaron a Santana entre las siete y ocho de la noche después de varios días de camino. Enseguida se dirigieron a la parroquia en busca del Sr. Cura de ese lugar, quien las recomendó con una familia, proporcionándoles alojamiento. Al día siguiente no encontrando lugar en las camionetas que salían debido a la gran cantidad de braceros que viajaban a la frontera, tuvieron necesidad de quedarse en ese lugar dos días más. A las seis de la tarde del sábado, salieron las diligencias cargadas de pasajeros entre los que se encontraba un matrimonio y un joven que constantemente se preocuparon por prestar ayuda a las religiosas. ("Reseña histórica de la Casa", 1984, p. 6)

La narración del viaje muestra lo complicado que una travesía tan larga significó con los escasos medios de transporte en los años cuarenta en México, sobre todo en un espacio geográfico tan amplio como de Guadalajara a Baja California; sin embargo, el relato también evidencia la empatía que la población en general sentía con las religiosas, pues en los momentos de mayor dificultad para ellas, siempre fueron socorridas por sus compañeros de viaje.

En el camino como a una hora de marcha se rompió una llanta, arreglaron el desperfecto y se puso en camino el vehículo, más tarde una nueva parada, ahora otro desperfecto en la dirección, pero esta vez por toda la noche. Los hombres bajaron de la diligencia y encendieron fogatas para defenderse del frío. A la mañana siguiente muy temprano llegó la pieza que habían encargado a la población, la adaptaron y una vez listo partió de nuevo la diligencia. (...) Después de algunos minutos partió de nuevo llegando a Puerto Peñasco a las diez de la noche. En ese lugar había una casa con unos cuartos medio acondicionados para los pasajeros, el tal la cantidad de viajeros que el único lugar donde daban alojamiento se encontraba completamente ocupado. En el ferrocarril que salía hasta el día siguiente hasta Mexicali no quedaba un solo boleto. No hubo más remedio que resignarse a pasar una pésima noche y otra vez los señores bajaron de la camioneta para dejar a las mujeres lugares más cómodos. Ellos pasaron la noche a la interperie [sic]. ("Reseña Histórica de la casa", 1984, p. 6)

Puerto Peñasco es una ciudad ubicada sobre la costa del Mar de Cortés en el estado de Sonora. En 1927 inicia su proceso poblacional con la llegada de habitantes de diversas partes del Estado, pero era una población flotante debido a las condiciones extremas de su clima. La inauguración del hotel Marine Club, conocido como "El Club de Piedra" en 1926, dio más elementos para que el lugar se convirtiera en un punto de encuentro para

vacacionistas de origen extranjero principalmente (Estrada, 2009). La llegada del ferrocarril Sonora-Baja California en 1940 permitió que las visitas fueran cada vez más asiduas y con la escala que las Hermanas Mercedarias hicieron en el puerto no quedó exenta de esa dinámica:

Pasamos la mayor parte del tiempo a la orilla del mar hasta que un fuerte viento nos hizo recluirnos en el cuarto que habíamos alquilado para pasar esa noche: la arena se colaba por todas partes y como si no fuera esto bastante, a media noche llegaron a ocupar los cuartos contiguos algunas gentes (...) y esto no hubiera sido nada sino para completar entre estas gentes pasadas quizás de copas, había quien blasfemaba de tal manera que daba horror, sin poder conciliar el sueño recurrimos a la oración. Cuando se puso en marcha el tren nos pusimos felices pues unas cuantas horas más y estaríamos en Mexicali. ("Reseña Histórica de la casa", 1984, p. 7)

Es importante anotar que los gastos del traslado de las religiosas fueron cubiertos en su totalidad por el Vicariato de Baja California, así lo acordaron cuando se confirmó el desplazamiento de la ordena Mexicali. El término del viaje lo hicieron en un furgón, pues el ferrocarril presentó de nuevo un desperfecto. A pesar de la accidentada travesía, la llegada e instalación de las Hermanas Mercedarias en Mexicali se dio con éxito. Los primeros días se instalaron con una familia que el Padre Domingo Martínez (párroco de la única iglesia de la ciudad) había contactado, pues la casa que ocuparían aún no se encontraba en condiciones de ser habitada. En marzo de 1944 se mudaron a la vivienda en la que residirían de forma continua hasta la actualidad dentro de una colonia denominada como Pueblo Nuevo.

La casita era chica, pero con bastante terreno y un hermoso jardín a la entrada, a parte de la casa habitación, frente a la calle había un salón grande que

utilizamos para dar doctrina. A los pocos días teníamos un numeroso grupo de niños, más tarde nos pidieron las familias dar clases y así empezó el Colegio México. (“Reseña Histórica de la casa”, 1984, p. 9)

La presencia y actividades de las religiosas fueron aceptadas con júbilo por la comunidad, “cuando el salón antes mencionado se convirtió por necesidad en capilla, entonces las clases las impartíamos debajo de los árboles. Los mesabancos eran varios bloks [sic] de adobe y sobre ellos una tabla” (“Reseña Histórica de la casa”, 1984, p. 9).

Pueblo Nuevo es la colonia más antigua de Mexicali. En 1915 se constituyó como el primer asentamiento netamente habitacional de la ciudad. Es un espacio popular que vio sus mejoras físicas y de infraestructura con base a la participación de los vecinos con la organización de kermeses y bailes. Una de sus tareas más significativas fue la construcción de un puente, denominado de forma coloquial como el Puente Blanco, que permitiría a los trabajadores del barrio trasladarse a sus lugares de empleo que se encontraban pasando el Río Nuevo, justo a la zona rica conocida como la Primera Sección de Mexicali (Instituto de Cultura de Baja California, s.f.). La participación de los vecinos de Pueblo Nuevo también se reflejó en la ayuda que destinaron al funcionamiento de Colegio México, pues con el fin de que las religiosas se sintieran cómodas y cobijadas, las auxiliaron en las tareas tanto de la capilla, como de los espacios destinados para las clases y los cultivos con los que contaban en sus instalaciones, como “chabacanos, uvas, fresas, naranjas; variedad de flores: amapolas, azucenas, crisantemos y gran cantidad de rosales que embellecían la callecita de la entrada. ¡Era un paraíso en el Mexicali árido y caliente!” (Reseña Histórica del Colegio México, 1989, p. 7).

No obstante, las primeras actividades de las Hermanas Mercedarias fueron exclusivamente religiosas, las necesidades de la población las

llevaron a explorar las tareas educativas. Se inició con la impartición, por ejemplo, de misa dos veces por semana y enseñanza de la doctrina la que tuvo una participación cada vez mayor por parte de los niños, además también se instruía en la fe católica a los adultos. En septiembre de 1944 a la par de estas acciones colectivas se iniciaron las clases en el “colegito”²⁰ que recibió entre sus filas únicamente a niñas. Las reseñas refieren “un número reducido de niñas” para el primer año escolar de operación del Colegio México, pero los reportes oficiales posteriores el número es descubierto: sólo seis niñas conformaron ese primer grupo.

El Colegio inicia sus clases sin una incorporación formal ante la Secretaría de Educación Pública (SEP). Transcurre prácticamente un ciclo escolar sin ella. En un documento consultado en el Fondo de la Secretaría de Educación Pública del Archivo General de la Nación se evidencia que contaron con el permiso para impartir la enseñanza formal, pero quedaron pendientes los trámites de inscripción ante la Secretaría como escuela particular:

En la ciudad de Mexicali a las nueve horas del día nueve de noviembre de 1945, reunidos en uno de los salones destinados a aulas en la calle 12 de Pueblo Nuevo; las Sritas. Catarina Gutiérrez Martínez como directora y ayudantes de grupo, las señoritas Guadalupe Aguilar Meza, Hermila Menchaca Murillo y Herlinda Arellano Suárez, así como un grupo de padres de familia se procedió a la inauguración de tres salones destinados para clases de instrucción primaria para para niños de dicho barrio. Se pidió el acuerdo de pedir autorización a las autoridades escolares mientras se gestionaba la incorporación a fin de legalizar los estudios y cumplir con lo que manda la ley en materia escolar. (Archivo General de la Nación, s.f., caja 13)

A partir del documento anterior y con la información recabada de los anuarios y las reseñas históricas de los colegios, concluyo que el

20 Término con el que se refieren en algunos documentos las religiosas a los inicios del Colegio México.

primer año escolar del Colegio México transcurrió sin la autorización formal por parte de la SEP; es decir, las clases se impartieron a un grupo de estudiantes de septiembre de 1944 a junio de 1945 sin registrarse como escuela ante el Estado. Para noviembre de 1945, en su segundo año de operaciones se formaliza la situación del colegio ante la Secretaría, por ende, se firma el acuerdo de gestión como escuela particular incorporada formalmente.

¿Cómo fue el proceso de apertura del Colegio Frontera? ¿Por qué su inauguración se posterga cerca de un año? El Colegio Frontera presenta una dinámica distinta a el Colegio México en cuanto a su fundación. Si bien, es producto también del trabajo de las Hermanas Mercedarias, su apertura desde el primer momento se da como institución educativa y no como centro de enseñanza católica, como fue el caso de la escuela de la colonia Pueblo Nuevo. "Al mismo tiempo que se llevaba a cabo esta obra (Colegio México en 1944) el R. P. Ibarrola y la R. M. Carmelina (directora de la escuela) buscaban un local para el otro colegio en el centro de la población" (Archivo General de la Nación, s.f., caja 13). El espacio elegido fue la Colonia Nueva, que para ese momento (1944) recién se formaba en la ciudad.

A diferencia de la colonia Pueblo Nuevo, la Colonia Nueva representaba el asentamiento de familias con una posición económica importante en la ciudad. "La Colonia Nueva que empezaba a formarse fue el lugar en donde se encontró una casa en construcción la cual se tomó en renta" ("Reseña Histórica de la casa", 1984, p. 18). Las tareas de adecuación del espacio que ocuparía el Colegio Frontera se llevaron a cabo con rapidez porque se formó un patronato quien sería el responsable de la obra, situación de la que careció el Colegio México.

Las religiosas reconocieron que formar una Sociedad Anónima con particulares daría protección al Colegio; por ello, se firmó el acta constitutiva el primero de noviembre de 1944, en donde participaron los integrantes de la sociedad que recién se integraba, pero también colaboraron las religiosas quienes estarían al frente

de la institución. Entre los acuerdos tomados se sobresalen se encuentra el nombre de la nueva escuela particular: Colegio Frontera, como propuesta de la Reverenda Madre Superiora María Teresa, el plantel se instalaría en la calle H y avenida Lerdo y, empezaría de inmediato la Instrucción Primaria sujetándose a las disposiciones que señalara la Secretaría de Educación Pública, de no ser así se correría el riesgo de que sus estudios no contaran con validez; por lo que se buscaría de inmediato su incorporación como escuela privada (Archivo General de la Nación, s.f.).

En este sentido los planes no salieron como esperaron. La incorporación como escuela particular ante la SEP les fue negada. Es decir, la solicitud se rechazó en 1944 por lo que el trámite se realizó de nuevo para el siguiente ciclo escolar; sin embargo, esto no implicó que las clases cesaran. Los reportes indican que para el periodo 1944-1945, el Colegio Frontera contó con 75 alumnos inscritos, lo que significa que la operación de una escuela particular podría realizarse mientras el proceso de incorporación se llevaba a cabo. "El R.P. Ibarrola nos aconsejó solicitar un permiso provisional al Sr. Gobernador del Territorio de Baja California, que en esa época era el Gral. Don Felipe Rico. En efecto, el Sr. Gobernador nos recibió con mucha amabilidad y ordenó al Director de Educación se nos dieran toda clase de facilidades para trabajar mientras se tramitaba la incorporación ante la Secretaría de Educación Pública" ("Reseña Histórica de la casa", 1984, p. 21).

Aunque en los expedientes de la SEP no se encuentra el documento de rechazo a la incorporación del Colegio Frontera para identificar las razones del resultado; las Hermanas Mercedarias señalaron que el cambio de director de educación en el Territorio les benefició, pues el nuevo dirigente reconoció la incorporación y ello significó el trabajo ininterrumpido del colegio desde 1944 hasta la fecha. Es importante resumir entonces, que el Colegio Frontera inició su labor educativa en el ciclo escolar 1944 sin contar aún con el aval de la SEP. El proceso de incorporación que incluía el envío de la documentación solicitada y las visitas de inspección, tuvieron una duración de dos años, (7 de marzo de 1944 al 19 de marzo de 1946)

por lo que, en ese primer periodo, las actividades académicas se realizaron sin ser oficialmente una escuela particular incorporada. Posterior al ingreso del Colegio ante la Secretaría de Educación en 1946, las autoridades educativas solicitaron cada año su refrendo de incorporación respectivo.

Consideraciones finales

La acción educativa de la Congregación de Mercedarias tiene su historia desde principios del siglo XX. María del Refugio Aguilar, madre fundadora, inicia su apostolado en 1910 en la Ciudad de México con la inauguración del Colegio del Santísimo Sacramento cuyo objetivo fue brindar educación religiosa a niños y jóvenes de distintos sectores sociales (Instituto María del Refugio Aguilar, s.f.). De forma paulatina la misión educativa de las Hermanas Mercedarias sumó la instalación de escuelas al interior del país y en partes del mundo, contando con una presencia actual en lugares como: El Salvador, España, Venezuela, Cuba, Italia, Colombia, Chile, Guatemala, Costa Rica, Estados Unidos y Mozambique. Por lo que la tarea que inició en la primera década del siglo XX continua vigente no sólo en México.

El Colegio México y el Colegio Frontera se dedicaron desde su fundación en 1944 y hasta 1972 a la formación exclusiva de niñas como parte de la acción educativa de las Mercedarias. Las fuentes documentales dan cuenta de las características de una educación diferenciada o unisexual, pues el turno matutino en todos sus grados escolares fue destinado exclusivamente al sexo femenino. En 1972 ambos colegios se convierten en mixtos, lo que significa que niñas y niños compartirán los mismos espacios incluidos los salones de clase.

Respecto a la educación exclusiva de niñas, las fuentes refieren por ejemplo la necesidad de ocuparse de las labores femeniles: "las niñas atenderán, aplicando las puntadas aprendidas, al adorno de prendas de ropas sencillas y a objetos de utilidad práctica como servilletas, manteles, delantales, etc." (Archivo General de la

Nación, s.f., expediente 10). Además, durante el ciclo escolar, las niñas "confeccionarán sencillas prendas de vestir y se intensificará la costura de máquina" (Archivo General de la Nación, s.f., expediente 11). La educación preescolar, primaria y secundaria en los colegios México y Frontera, la formación religiosa fue un eje transversal. Las clases de religión, la enseñanza de rezos católicos y la preparación de los sacramentos cristianos estuvieron presentes de forma cotidiana durante la instrucción de sus alumnas.

Aunado a lo anterior cobra gran relevancia la asignatura Economía Doméstica cursada exclusivamente por las niñas. Las listas de calificaciones consultadas para esta investigación presentan en blanco el espacio destinado a dicha materia para los alumnos varones, es decir, no se anotaba ninguna calificación, pues no se incluía en su currícula. En el caso de las niñas, fue distinto, los formatos de listas de calificaciones de niñas incluían una calificación de 5 a 10, atribuida al desempeño de cada alumna. En ese sentido, la responsabilidad del cuidado tanto de los ingresos como del patrimonio de la familia recaían sólo en la mujer, pues dentro de los contenidos de Economía Doméstica se encontraban cómo administrar y gobernar una casa; además de emprender acciones para la optimización de los recursos provenientes del esposo.

REFERENCIAS

Anuario del Colegio México, 1944-1994. (s.f.). Mexicali, Baja California.

Archivo General de la Nación. (s.f.). Fondo Secretaría de Educación Pública, Baja California, caja 13, año 1945-1978.

Archivo General de la Nación. (s.f.). Plan de trabajo de la inspección de la segunda zona escolar, 1944-1945. Fondo SEP, Gobierno del Territorio de Baja California, expediente 10.

Estrada, Y. C. (2009). *Tras los espacios públicos de las ciudades de turismo*. Caso Puerto Peñasco, Sonora, México. (Tesis de licenciatura, UNISON). Recuperado de <http://tesis.uson.mx/digital/tesis/docs/19793/Capitulo2.pdf>

Flores, B. N. (2017). *Una aproximación al inicio de la educación particular en Baja California: el caso de la escuela Josefa Ortiz de Domínguez*,(Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional).Baja california, México, UPN.

Franco, C.(1989). La Iglesia Católica en Tijuana: origen y desarrollo. En J. Ortiz, y D. Piñera, (Coords.). *Historia de Tijuana 1889-1989*. Baja California, México: Centro de Investigaciones Históricas UNAM-UABC.

908 Instituto de Cultura de Baja California. (s.f.). Patrimonio cultural. Recuperado de http://www.icbc.gob.mx/patrimonio/pueblo_nuevo.html

Instituto María del Refugio Aguilar. (s.f.). Recuperado de <http://www.institutomariadelrefugioaguilar.com.mx>

Reseña Histórica de la casa de Colegio Frontera, 1944-1984. (1984). 21.

Reseña Histórica del Colegio México, 1945-1989. (1989). 13.

INTRODUCCIÓN A LA *HISTORIA COMPARADA DE LA EDUCACIÓN* EN MÉXICO DE FRANCISCO LARROYO

José Luis Acevedo Hurtado, Mariana Perea Frausto y Carlos Alberto Pinales Salas

RESUMEN

Se trata de un estudio sobre la introducción al libro del pedagogo Francisco Larroyo, intitulado *Historia comparada de la educación en México*, edición de 1976. Nosotros identificamos que los objetos de estudio de la historia de la educación en México son la vida real de la educación, la teoría pedagógica y la política educativa; que los métodos de la historia cultural de la educación son la heurística, la crítica, la hermenéutica y la exposición; que las unidades propuestas por Larroyo para el estudio de la historia de la educación en México son los pueblos precortesianos, la época confesional, la enseñanza libre, la reforma, el porfiriato, la pedagogía social y la unidad nacional; concluimos con la importancia de su estudio. Si bien el texto original de Larroyo fue escrito en 1947, con más de 20 ediciones hasta 1981, nosotros le apostamos a su utilidad y vigencia en el marco del estudio de la educación histórica en el siglo XXI. Nuestro marco teórico se alimenta de historia, educación, pedagogía y filosofía; y nuestro método es el histórico descriptivo, ya que sólo analizamos las unidades históricas propuestas por Larroyo en orden cronológico y describimos los principales contenidos de cada unidad.

Palabras claves: Historia, educación, México, unidad histórica

Francisco Luna Arroyo nació en Jerez, Zacatecas en 1906. Su familia emigró a la ciudad de México, en donde estudió y llegó a ser maestro en ciencias de la educación y doctor en filosofía; fue profesor de la Escuela Nacional Preparatoria, Escuela Normal Superior, Escuela Nacional de Maestros y Facultad de Filosofía y Letras. Además, fue director del Instituto Nacional de Pedagogía y director general de Enseñanza Normal. Larroyo, como se autoproclamó, entre 1937 y 1978 escribió más de treinta y cinco textos de filosofía, historia, educación y psicología (Rojas, 2008).

El trabajo de Larroyo fue ampliamente conocido, principalmente dos de sus obras: *La ciencia de la educación y Didáctica general*. En el campo de la historia de la educación fue autor de *Historia general de la pedagogía y de Historia comparada de la educación en México*. Primero revisaremos los objetos y métodos de estudio de la historia de la educación, para pasar luego a las unidades históricas y concluir con la importancia del estudio de la historia para los pedagogos y maestros.

Le apostamos a la hipótesis de Larroyo, que consiste en que sólo apoyados sobre la historia podemos avisorar el horizonte del futuro. El conocimiento de la historia de la educación consiste en estudiar las ideas que nos han precedido, sus leyes y la familiaridad con los resultados obtenidos por los historiadores del campo educativo.

El estudio de la historia de la educación conseguirá construir nuestro campo profesional, aumentar nuestro tacto pedagógico, nos pondrá en condiciones de aprovecharnos de los fracasos y de los éxitos de nuestros predecesores, nos enseñará a mirar hacia adelante y a desplegar nuestra energía en los activos y meditados esfuerzos por aproximarnos al ideal: el perfeccionamiento de la naturaleza humana (Larroyo, 1976).

Objetos de estudio de la historia de la educación en México

Para Larroyo, una exposición crítica del desarrollo y progreso de la educación en México, tiene que considerar tres órdenes de acontecimientos estrechamente vinculados entre sí:

1. La vida real de la educación.
2. La teoría pedagógica.
3. La política educativa.

La vida real de la educación

El primer objeto de estudio de la historia de la educación es la vida real de la educación. La educación como hecho, posee un sentido humano y social. Con base en Durkheim, aunque sin citarlo, Larroyo dijo que la educación consistió en un proceso por obra del cual las generaciones jóvenes fueron adquiriendo el estilo de vida de las generaciones adultas. En los pueblos la educación se manifestó como una influencia espontánea del adulto sobre el joven. Con el tiempo, se advirtió la importancia de este hecho, y nació la preocupación de intervenir en la formación de los jóvenes.

En efecto, tras la educación de carácter natural, ha ido apareciendo, al correr de los tiempos, un conjunto de hechos e instituciones encaminados a desenvolver reflexivamente la vida educativa de la juventud. En esta etapa del proceso, la educación tomó la forma de una influencia intencionada:

- a. Alumnos. Se realizó a voluntad sobre las generaciones jóvenes.
- b. Profesores. Fue ejercida por personas especializadas.
- c. Institución escolar. Se crearon lugares apropiados.

d. Contenidos. Conforme a ciertos propósitos religiosos, políticos y económicos.

No obstante que la educación intencionada significó un avance en el desarrollo de la sociedad, la educación natural nunca desapareció. Existió un carácter común en todo proceso educativo. Tanto la educación espontánea como la reflexiva, fue un fenómeno mediante el cual el individuo se apropió de la cultura en que se desarrolló, se adaptó al estilo de vida de la comunidad en que desarrolló su lengua, ritos, religión, costumbres, moral, sentimientos patrióticos, entre otros bienes culturales.

La teoría pedagógica

La etapa posterior de la vida de la educación fue el nacimiento de la *teoría pedagógica*. Se observó y se reflexionó sobre la vida real de la educación. Pero ¿qué estudió la teoría pedagógica? En el curso de la historia, este concepto, poco a poco, se fue gestando como el estudio de la esencia, fin y método de la educación.

Con el tiempo, las nuevas generaciones recogieron esta teoría, que por lo general pusieron en práctica, lo que Larroyo llamó el *arte educativo*, de donde se sacaron nuevas experiencias para reformar la inicial teoría. Así se encontraron estudio y acción en permanente relación, y así se fueron desarrollando en el tiempo la teoría y la práctica de la educación. Teoría como sinónimo de pedagogía y práctica de didáctica, en otras palabras como la reflexión y el arte de educar, respectivamente.

La teoría pedagógica estudió el hecho educativo; buscó las relaciones de este hecho con otros fenómenos; lo ordenó y clasificó; indagó los factores que lo determinaron, las leyes a que se halló sometido y los fines que persiguió. El arte educativo, por su parte, determinó las técnicas, estrategias, tareas y actividades más apropiadas para obtener el mejor rendimiento de los estudiantes y profesores.

La política educativa

Si el primer objeto de estudio de la historia de la educación fue el hecho y el segundo la teoría, el tercero fue la *política*. La educación se encontró en interna relación con la cultura de cada época, con la vida del Estado, del poder público, de la política, del derecho. El Estado trató de orientar y dirigir la educación; dictó normas y disposiciones para regular la vida educativa del territorio en que gobernó. La política educativa fue el conjunto de preceptos, gracias a los cuales se estableció una base jurídica para orientar y dirigir las tareas de la educación. La política educativa no se limitó a regular la vida escolar, abarcó los dominios de la cultura en que se propagó la educación: prensa, radio, teatro, cine, etc. (Larroyo, 1976).

La política, para lograr sus designios y no caer en utopías, se apoyó en la teoría pedagógica. La política fue tarea de los hombres de Estado, de los políticos, quienes se dedicaron a las actividades políticas.

Las prescripciones jurídicas en varias ocasiones fueron violadas, no coincidieron con los hechos educativos, sobre todo, cuando la legislación educativa no tomó en cuenta, ni trató de comprender su carácter social, su ethos. Las ideas de política pedagógica, aunque muchas veces no fueron más allá de proyectos, constituyeron una fuente importante para diseñar la imagen histórica que se trató de reconstruir, ayudaron a rehacer los ideales educativos del pasado (Larroyo, 1982).

En suma, para Larroyo los objetos de estudio de la historia de la educación fueron tres: los hechos educativos, sus perspectivas pedagógicas y su legislación. Ahí se pudieron integrar los demás objetos, por ejemplo los problemas familiares de los alumnos, los contenidos curriculares y los reglamentos de los institutos, cupieron perfectamente en el hecho, la teoría pedagógica y la política educativa, respectivamente.

Métodos de la historia de la educación

Para Larroyo la educación formó parte de la cultura, y quien mejor se educó fue quien mejor se apropió de los bienes culturales: arte, política, derecho, religión, ciencia y economía. Para él la historia universal fue la unidad más amplia posible, en ella se integraron varias unidades, y en México identificó siete unidades con una íntima relación. La heurística, la crítica, la hemeneútica y la exposición fueron las herramientas que Larroyo utilizó para la construcción de sus unidades históricas en sucesión cronológica.

Cultura y educación

Para Larroyo los procesos educativos (sus hechos, sus teorías y sus políticas) dependieron de la cultura. Ésta estuvo integrada por los nuevos cambios en ciencia, arte, religión, política y economía. Las nuevas concepciones del mundo y de la existencia, encauzaron la vida educativa de los pueblos. Por ejemplo: la ciencia moderna con sus métodos empírico-inductivos hizo posible el "realismo pedagógico", que trató de poner en contacto al educando con las cosas.

El hecho educativo consistió en apropiarse de la cultura de una comunidad. Se dijo que un individuo se educó en la medida en que se cultivó, cuando su esencia personal se fue completando, asimilando los productos culturales. Pero, para que esta asimilación se llevara a cabo, fue preciso que existieran de antemano bienes culturales como realidades propias, independientes de quien los creó y de quién los recibió. Un ambiente cultural fue un presupuesto inseparable de todo proceso formativo, entonces los avances de la ciencia y de la técnica, las instituciones morales y de la vida económica, plantearon a la teoría y a la política de la educación otros problemas (Larroyo, 1982).

Las unidades históricas

La educación de cada época y lugar fue una manifestación de un estilo de vida, de una cultura; perteneció a cierta unidad histórico-

cultural. La unidad histórica fue un tejido compacto de quehaceres sociales, fue un grupo de hechos que exhibieron un conjunto de sucesos orgánicamente enlazados. En las unidades históricas se fundó la división orgánica de la historia.

La unidad histórica (por ejemplo, la época porfiriana en la historia de México) no se comportó con los hechos que la integraron o constituyeron: el predominio del cientificismo positivista, la política en favor de la construcción de escuelas, el auge de la educación urbana, etc. La relación lógica que equilibró la unidad histórica y sus elementos fue la que existió entre el todo y las partes. La unidad histórica fue concreta, poseyó cierta traza de perfiles que la diferenció de otras unidades. Para seguir con nuestro ejemplo: el ascenso de Porfirio Díaz a la presidencia y su caída con el inicio de la Revolución Mexicana.

Ciertas unidades históricas integraron a su vez una nueva unidad, de más amplio alcance, de más rico contenido, sólo que ésta, como las anteriores, conservó su concreción y singularidad. Toda unidad histórica fue influida e influyó en los hechos marginales de su dominio. Cada época y cada pueblo presentaron caracteres inseparables; pero las unidades se fueron articulando en la diacronía de los tiempos. España fue deudora de Roma en ciertos aspectos de su cultura, que, a su vez, determinó en mucho la cultura mexicana.

En los hechos especiales fue donde la historia confirmó las perspectivas históricas, las unidades de conjunto. Sin el conocimiento del suceso concreto, el fenómeno colectivo se volvió árido e infecundo. Sólo una vez en la historia de México, en circunstancias únicas, vivió X pedagogo, pero éste, sólo pudo comprenderse poniéndose en conexión con Gómez Farías, Manuel Baranda, Teodosio Lares, Gabino Barreda, Protasio Tagle, Joaquín Baranda, Justo Sierra, José Vasconcelos, Narciso Bassols y Torres Bodet. Para el historiador no sólo fue importante el concepto general "político de la educación" en México en tal época, sino también la investigación histórica tomó en cuenta la particularidad de ese pedagogo (Larroyo, 1976).

La historia

Las llamadas unidades históricas constituyeron las épocas características de la vida cultural de México en sus diversas formas de existencia. Entonces, ¿cuál fue la tarea de Francisco Larroyo? Fijar, delimitar, describir y explicar estas unidades históricas, al propio tiempo que buscar los nexos entre unas y otras.

En esta tarea, Larroyo se documentó en las fuentes históricas. La *heurística* fue la técnica encaminada a buscar y establecer las fuentes. Éstas fueron de tres clases:

- a) Los restos de épocas pasadas (reliquias, monumentos, etc.).
- b) Los memoriales (descripciones e informaciones, leyendas, anécdotas, cantos, fábulas, sentencias, refranes, etc.).
- c) La observación y recuerdos que él hizo de ciertos hechos como contemporáneo del Siglo XX.

Una vez conocidas sus fuentes, inició la crítica de las mismas. En esta fase de su investigación histórica decidió acerca de la autenticidad de sus fuentes. Para ello, hizo tres críticas:

1. Externa. Examinó la naturaleza y la credibilidad que le merecieron dichas fuentes.
2. Interna. Determinó su importancia y valor para reconstruir los hechos.
3. Cronológica. Ordenó y dispuso en el tiempo los materiales obtenidos.

Luego, procedió a la interpretación de los hechos. Su tarea hermeneútica consistió en descubrir la significación de cada hecho dentro de unidades históricas más amplias, hizo hablar a las fuentes. Con su interpretación infirió la estructura de cada

institución pedagógica. Del estudio de una escuela lancasteriana, por ejemplo, infirió ciertos aspectos de la organización escolar en el México Independiente.

La interpretación de las fuentes le sirvió para la combinación y síntesis de los acontecimientos. En su *exposición* utilizó el principio de la selección de los hechos. De los acontecimientos pretéritos Larroyo seleccionó los de importancia, para exponer aquellos que de manera más completa pudieron suministrar la más fiel imagen del pasado. Finalmente, presentó en sucesión diacrónica los hechos más representativos de cada unidad histórica. Pero, ¿cuáles fueron estas unidades históricas?

Unidades en la historia de la educación en México

Siete épocas distinguió Larroyo en la vida de la educación en México. Ellas reflejaron la índole cultural del tiempo en que se produjeron y crearon instituciones con características que les dieron unidad de estilo: educación precortesiana, confesional, libre, reformada, positiva, social y nacional.

La *educación entre los pueblos precortesianos* constituyó un tipo de educación tradicionalista cuyo ideal bélico residió en transmitir la cultura del pasado de generación a generación, y cuyo efecto político fue el de perpetuar las clases sociales. La educación en los pueblos precolombinos más cultos, ostentó ya la estructura de una educación organizada sobre la base de un sistema escolar definido.

La *educación confesional* se desarrolló en el virreinato de la Nueva España e hizo gravitar sus manifestaciones en torno de un ideal religioso. Ésta se extendió hasta la época de la Independencia. La civilización europea en el Nuevo Mundo trajo consigo el nacimiento de típicas instituciones educativas. Pero al lado de la obra evangelizadora y de la castellanización de los indígenas, fueron apareciendo con el tiempo instituciones de estructura similar a las de España, por ejemplo la Real y Pontificia Universidad de México, los conventos y colegios para niñas (Gonzalbo, 2001).

Con el movimiento de Independencia nació la época de la *enseñanza libre*, que se caracterizó por un anhelo de organizar la vida pedagógica de México sobre la base de una política liberal, sin embargo, con Valentín Gómez Farías, se intentó por primera vez sustraer la dirección educativa del influjo del clero para ponerla en manos del Estado, (Tanck Estrada, 1984). Dicho ideal nutrió la doctrina libera que sustentaron José María Luis Mora, Lucas Alamán y los destacados políticos de la educación. La expresión didáctica más característica y fecunda de esta época fue el nacimiento y desarrollo de las escuelas lancasterianas (Staples, 2005).

La *pedagogía del movimiento de Reforma* se situó en el punto de vista de la escuela laica, gratuita y obligatoria. El interés en torno de estos problemas condujo a la propaganda de la prensa pedagógica, a despertar una vigorosa conciencia de la vida educativa y a formular los primeros ensayos importantes de teoría y práctica de la educación, que cristalizaron en la fundación de la Escuela Modelo de Orizaba, centro docente que se convirtió en el semillero de la reforma educativa más importante en el siglo XIX.

La doctrina del positivismo, en el marco de la época porfiriana (Bazant, 1993), prosiguió con gran fortuna el cultivo de las ciencias pedagógicas con Enrique Rebsamen, Carlos A. Carrillo y Gregorio Torres Quintero. En los dominios de la política educativa, Joaquín Baranda y Justo Sierra, con innegable influjo en la vida espiritual del país, formaron el lazo de unión entre la educación científica y la social. En el último tercio del siglo XIX se formalizó en México el conocimiento pedagógico como ámbito especializado de producción de saberes (Rojas, 2008).

Con la Revolución Mexicana que inició en 1910, la *educación social* adquirió un inicial perfil jurídico en la obra constitucional de Querétaro en 1917. El movimiento educativo de la Revolución trajo consigo nuevas instituciones, entre las cuales sobresalieron las relativas a la educación rural y a la educación técnica. Fue entonces cuando se proyectó una *educación popular*, atenta por igual a las necesidades del campo y a las de la ciudad. Hacia el año de

1923 comenzaron a ensayarse en México las doctrinas educativas contemporáneas; lo que se tradujo en la creación de importantes institutos de información y de técnica pedagógica. Una nueva generación de maestros como Moises Sáenz, bajo la influencia de doctrinas norteamericanas, hizo un esfuerzo por comprender y resolver los problemas concretos de la educación mexicana.

Esta pedagogía social y popular encontró la más radical expresión en la reforma del artículo 3° constitucional, bajo el gobierno del presidente Cárdenas (1934-1940). Según Larroyo la implantación de la educación socialistas fue “un tanto inoportuna” por su trasfondo marxista. A partir de la década de los 40 del siglo XX, Larroyo puso un mayor énfasis en los hechos educativos, era lógico, ya que formó parte del Estado como profesor, teórico y político de la educación, incluso su auge se ubicó en el periodo de 1940 a 1968.

Para Larroyo, el gobierno del presidente Ávila Camacho (1940-1946) trató de forjar una comprensiva ideología de unidad nacional. Para ello se realizó una sostenida cruzada a favor de la alfabetización del pueblo y una poderosa campaña pro construcción de edificios escolares, emprendida con grandes recursos económicos que suministraron tanto el Gobierno como los particulares.

La política educativa durante el gobierno del presidente Miguel Alemán (1946-1952) trató de unificar las instituciones pedagógicas y de fortalecer aquellas que, por nuevas emergencias sociales (como la industrialización del país) o por explicables omisiones, no se habían considerado de manera debida y satisfactoria. La obra más apreciable de este régimen, fue la intensiva erección de planteles, dentro de la cual fue digna de elogio la construcción de la Ciudad Universitaria.

Bajo la presidencia de Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958), la educación pública en México no tuvo aportes de significación. En lo técnico no se tocó a las instituciones de los gobiernos anteriores. El progresivo aumento en el ramo de educación, dentro

del presupuesto general de egresos, fue factible gracias a una hábil política financiera de la nueva administración, que permitió ampliar los servicios educativos. Lo más importante era la cobertura de la educación primaria. En este sexenio, Larroyo concentró su actividad en la Facultad de Filosofía y Letras como profesor de tiempo completo, donde instauró la carrera de pedagogía, y fue el primer coordinador de Humanidades de la UNAM (Granja, 3).

Adolfo López Mateos (1958-1964), a decir de Larroyo, tuvo una vocación pedagógica traducida en obras de gran aliento y alcance. Así la enseñanza elemental, secundaria y superior, fueron atendidas con esmero. El hecho que constituyó la marca de este régimen gubernamental en materia de educación fue en el nivel universitario donde tuvieron efecto los mejores avances pedagógicos. Durante esta administración y parte de la siguiente, Larroyo fue el director de la Facultad de Filosofía y Letras, de ahí su simpatía por el gobierno de López Mateos.

Gustavo Díaz Ordaz (1965-1970) incrementó la obra educativa. Sin embargo, desde 1966, la enseñanza superior universitaria, a decir de Larroyo, atravesó por una etapa de crisis, patente en una desorganización y abatimiento de los estudios y de la disciplina. El movimiento estudiantil de 1968 coincidió con la salida de Larroyo de la dirección de la Facultad de Filosofía y Letras, no sabemos de su participación a favor o contra dicho Movimiento.

El último presidente que trabajó Larroyo fue Luis Echeverría Álvarez, desde el inicio, en 1970, se anunció una honda reforma educativa; la que se inició con tropiezos a fines de 1972. Una vez superados éstos, la reforma tomó su cauce. Además de los incrementos cuantitativos, se concedió la mayor atención a los renglones de la enseñanza agropecuaria e industrial. A decir de Larroyo, los gobiernos de la unidad nacional (1940-1976) no batallaron por recursos, los tuvieron para hacer las reformas necesarias a la educación, lo decepcionante fue que no todas las reformas impactaron de manera adecuada en la mejor educación de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

En resumen, el ideal educativo, según Larroyo, entre los pueblos precortesianos fue bélico; en la época confesional fue religioso; en la enseñanza libre fue político liberal; en la pedagogía del movimiento de reforma fue la escuela laica, gratuita y obligatoria; en la pedagogía positiva fue científico y originó la teoría pedagógica; en la corriente revolucionaria de la pedagogía social y socialistas fue una educación popular acorde a las necesidades del campo y de la ciudad; y en la etapa de la educación al servicio de la unidad nacional fue la integración y fortalecimiento del sistema educativo, "la educación fomenta la unidad, armonía y democracia" (Pérez, 1997; 56).

CONCLUSIONES

El estudio de la *Historia comparada de la educación en México* es importante. Si la educación es una parte constitutiva de la cultura humana, el conocimiento de las instituciones pedagógicas de cada época y lugar, nos permite tener una visión comprensiva de la cultura. Más aun, como el hecho educativo es el proceso por obra del cual las generaciones jóvenes toman posesión de los bienes culturales de la comunidad a que pertenecen, la historia de la educación permite contemplar el proceso dinámico mediante el cual la cultura se gesta, se difunde y se apropia.

El estudio de la historia de la pedagogía tiene una utilidad profesional, es ineludible para quienes se consagran profesionalmente a la teoría y técnica de la educación (Larroyo, 1973). La ciencia de la educación, como producto humano, tiene historia. Cada avance supone una tradición, un peldaño que supera, pero sobre el cual se apoya. Más que en otras ciencias, la teoría pedagógica se halla íntimamente ligada a la historia de la educación; ambas se complementan. Los principios pedagógicos se comprenden mejor cuando se muestra cómo se han ido gestando a través de la historia; a través de un concienzudo estudio del desenvolvimiento de la didáctica en México, se comprenden las causas de los fracasos y de los éxitos de las reformas emprendidas; después de un imparcial examen del desarrollo de los grandes ideales educativos, es posible entender la política educativa en una época determinada.

Por su parte, la historia de la pedagogía toma de la teoría sistemática de la educación ciertas valoraciones, ciertas ideas de progreso, que brindan el criterio para apreciar lo que en la historia tiene importancia pedagógica. Para esto es preciso “elevarse” sobre los acontecimientos y estimarlos en su justa significación, mediante juicios de valor (Larroyo, 1892).

El conocimiento de las pedagogías utópicas y de los errores pedagógicos es provechoso. Las utopías pedagógicas nos hacen sentir el abismo entre la realidad y el proyecto, entre lo posible y lo imaginable. Su fracaso nos alecciona para evitar futuros descalabros y tomar la ruta de los ideales factibles. La historia de la educación nos enseña a equilibrar el conflicto entre:

1. El optimismo pedagógico, que considera que la educación lo puede todo, y
2. El pesimismo pedagógico, que pregona que la educación no puede nada.

Esta disciplina histórica nos hace pulsar la cuerda del progreso, nos dota de cierto tacto histórico para descifrar el presente en sus posibilidades futuras. Para la política educativa, para los proyectos de reforma pedagógica, tal experiencia, referida a México, es imprescindible. Bien sabido es que las reformas educativas han fracasado, la mayoría de las veces, por un desconocimiento de la historia de la educación.

REFERENCIAS

Bazant, M. (1993). *Historia de la educación durante el porfiriato*. México: El Colegio de México.

Granja, D. “Francisco Larroyo (1908-1981)” en *Enciclopedia de la filosofía mexicana, Siglo XX*. México.

Sitio: http://dcsch.izt.uam.mx/cen_doc/cefilibe/images/banners/enciclopedia/Diccionario/Autores/FilosofosMexicanos/Larroyo_

Francisco-GranjaCastro_DulceMa.pdf, Fecha de consulta: 10 de julio de 2014.

Gonzalbo, P. (2001). *Educación y colonización en la Nueva España, 1521-1821*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Larroyo, F. (1976). *Historia comparada de la educación en México*. (11 ed.). México: Porrúa.

Larroyo, F. (1984). *Historia general de la pedagogía*. (20 ed.). México: Porrúa.

Larroyo, F. (1982). *La ciencia de la educación*. (20 ed.). México: Porrúa.

Pérez, T. (1997). *Francisco Larroyo y la historia de la educación en México*. México: UNAM.

Rojas, I. (2008), “Aportes de Francisco Larroyo a la construcción del campo de conocimiento educativo: una lectura desde la didáctica”. México: UNAM.

Staples, A. (2005). *Recuento de una batalla inconclusa: la educación mexicana de Iturbide a Juárez*. México: El Colegio de México.

Tanck de Estrada, D. (1984). *La educación ilustrada, 1786-1836*. (2 ed.). México: El Colegio de México.

Anexo 1

Francisco Larroyo, México, 1942



Fuente: Archivo General de la Nación, Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Administración, Referencia D/131, Expediente 93408.

HISTORIA DE LA ESCUELA RUDIMENTARIA EN UNA COMUNIDAD ZAPOTECA OAXAQUEÑA DESDE UNA PERSPECTIVA ETNOHISTÓRICA, SOCIOLINGÜÍSTICA Y ANTROPOLÓGICA

Autor: Edgar Pérez Ríos. Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV

RESUMEN

El presente texto aborda la presencia de una escuela rudimentaria en la comunidad de Soledad Piedra Larga (SPL), ubicado en el municipio de San Jerónimo Coatlán (SJC) en la región zapoteca de la Sierra Sur de Oaxaca. La historia de esta localidad y su escuela es interesante porque desde la fundación de la localidad en 1930 se instauró una escuela rudimentaria gestionada comunitariamente con el objetivo de fortalecer habilidades lingüísticas en castellano, en el plano de la lectura, escritura y oralidad, puesto que en dicha fecha los pobladores de SPL recién habían adoptado el castellano como lengua principal en detrimento del zapoteco coateco o *dí'zhke'*, su lengua ancestral. Este modelo de escuela perduró hasta 1965, año en que se instaura una escuela rural federal.

El objetivo de este artículo es analizar la persistencia de la escuela rudimentaria en esta localidad, para lo cual se recurre a herramientas etnohistóricas para comprender los procesos sociales en la fundación de la comunidad, así como de la sociolingüística para comprender el paso del *dí'zhke'* al castellano y finalmente la antropología, pues una de las conclusiones es que la escuela rudimentaria persistió en SPL debido a que en ese momento los pobladores tenían un fuerte vínculo con su territorialidad sagrada, mismo que les proveía todo lo necesario para vivir bien, por lo que el papel de la escuela era exclusivo para fortalecer el recién adquirido idioma castellano.

Palabras clave: Escuela rudimentaria, sociolingüística, antropología, zapotecos, Oaxaca.

INTRODUCCIÓN

Las escuelas rudimentarias forman parte de un proyecto del gobierno mexicano en el naciente siglo XX, contexto en el que según datos del Censo General de Población y Vivienda de la Dirección General de Estadística de 1910, el 88 % de la población era rural y el analfabetismo ascendía aproximadamente al 80 % (citado en Pani, 1912). Situación contradictoria para los planes de modernización del gobierno en turno, el cual “se caracterizó por una cuantiosa inversión extranjera directa, primordialmente en la minería, el petróleo y la agricultura de haciendas, así como de préstamos para la expansión de los ferrocarriles y el telégrafo” (Roett, 1999, p. 45).

La situación indígena tampoco pasaba desapercibida para las autoridades educativas, como Justo Sierra, Director de la entonces Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, quien en el marco del III Congreso de Educación Primaria de 1910, mencionaba que “un inmenso número” de mexicanos estaba “privado de todo contacto con el alma nacional” a causa del aislamiento, la miseria, el predominio de la superstición y el alcoholismo. Sierra hacía un llamado urgente a ‘modificar profundamente’ esa situación a la vuelta de dos generaciones” (Granja, 2010, p. 71). Bajo las ideas de modernización, se comenzaron a gestar las escuelas rudimentarias, ya que según Sierra con esta estrategia sería posible “hacernos de esa parte de los espíritus de nuestra nación que ni habla nuestro idioma ni tiene nuestras costumbres” (Congreso, 1911, p. 26).

Fue así como en 1911 comenzaron a operar las primeras escuelas rudimentarias no sin fuertes críticas entre distintos intelectuales de la época como Alberto Pani (1912) y Ezequiel Chávez, quienes también habían ocupado cargos dentro de la Secretaría de Instrucción Pública; aunque personas como Justo Sierra y Gregorio Torres Quintero, éste último como Jefe de la Sección de Instrucción Primaria y Normal, defendían la continuidad de este proyecto:

Una escuela rudimentaria con su programa de leer, escribir y contar puede ser completa con relación a cierto estado social y coadyuvar al progreso de las congregaciones humanas correspondientes [...] Lo que es una educación completa para un niño esquimal puede ser rudimentaria para un niño de París (Quintero, 1913, p. 9).

En tanto Pani (1912, p. 20-21) argumentaba que

[...] la débil acción educadora de las escuelas rudimentarias a causa del carácter puramente abstracto de las enseñanzas que pretenden impartir dichas escuelas, pudiendo resultar la labor de éstas, por efecto de dicho carácter abstracto de la enseñanza, inútil o nociva. [...] los conocimientos abstractos rudimentarios allí difundidos no pueden tener una aplicación práctica inmediata –olvidándolos tanto más pronto cuanto más deficiente ha sido su enseñanza y resultando entonces inútil la gestión escolar.

Así pues, esta escuela distante de las realidades indígenas no prosperó, de manera que “el ciclo de vida de las escuelas rudimentarias se cierra con la Casa del Pueblo, como esbozo de la nueva escuela rural posrevolucionaria” (Granja, 2010, p. 65), conservando el objetivo principal de estas, es decir la castellanización y homogeneización cultural.

A pesar de que en la década de 1920 se crearon proyectos educativos nacionales como la escuela rural mexicana, las casas del pueblo, casa del estudiante indígena y posteriormente la escuela socialista y la escuela de la unidad nacional hacia mediados de ese siglo, en varias comunidades indígenas persistieron las escuelas rudimentarias, tal como documentan Kraemer (2003) y Sigüenza (2015) en la Sierra Norte de Oaxaca y como he observado en Soledad Piedra Larga, una comunidad zapoteca de la Sierra Sur del mismo estado, donde hubo una escuela rudimentaria hasta

1965. Pero, ¿por qué persistió este modelo educativo en esta comunidad? ¿Cuál era el contexto local en SPL en relación con la escuela?

Proceso metodológico

Planteo un enfoque de investigación orientado principalmente desde la antropología y la etnohistoria; desde lo que Rockwell (2007) señala como etnografía histórica, donde las fuentes, archivos y documentos históricos y la propia historia oral permiten comprender dinámicas escolares actuales cuya explicación se encuentra en un proceso de larga data. En ese sentido el presente estaría lleno de huellas del pasado. Este acercamiento etnográfico e histórico lo he fortalecido mediante lo que he denominado metodología comunal, es decir, mediante un acercamiento metodológico decolonial enfocado en la co-construcción de conocimientos y compartencia de los mismos con otros miembros de la comunidad (ver Pérez, 2018a).

Así pues, “con la co-construcción de conocimientos con otros miembros de la comunidad me refiero a un proceso reflexivo donde discutimos de manera colegiada algún tema en particular en algún espacio determinado” (Pérez, 2018a, p. 149). Así, el tema que aquí me ocupa y los resultados que más adelante se discuten son producto no solo de una reflexión personal sino también de diversas reflexiones conjuntas en distintos espacios, donde las pláticas a la orilla de la calle, en alguna fiesta comunitaria o incluso a luz de un mezcal sustituyeron las entrevistas formales. Esta forma de co-construcción de conocimientos también la he desarrollado a través de talleres comunitarios, con la participación de jóvenes y adultos de la comunidad.

Así pues, la herramienta principal para recabar información con respecto a la escuela en SPL ha sido a través de la historia oral, misma que tomo como una fuente legítima de construcción de conocimientos históricos y que a la vez constituye un esfuerzo por “democratizar el quehacer histórico” (Portelli, 1991, p. 29).

Sin entrar a una discusión sobre una posible disyuntiva entre historia oral y la *Historia*, aquí vale la pena señalar que utilizo la perspectiva oral en tanto “una herramienta de fácil manejo, cuyo empleo se aprende al mismo tiempo que se producen resultados. Estos resultados recalcan la diversidad de la experiencia humana en cualquier contexto” (Necoechea, 1996, p. 82). También he recurrido al Archivo de Bienes Comunes de San Jerónimo Coatlán (ABCSJC) para recabar datos sobre aspectos etnohistóricos de la población aquí referida.

Finalmente, los testimonios orales que retomo en este artículo corresponden en su mayoría a adultos mayores, hombres y mujeres, nacidos en Soledad Piedra Larga en las décadas de 1930 y 1940, pues ellos suelen recordar de voz de sus padres el proceso fundacional de esta comunidad ocurrido posiblemente entre 1930 y 1932. También se recuperan testimonios de adultos nacidos entre 1950 y 1960, ya que ellos vivieron la transición entre la escuela rudimentaria y la escuela federal; en ese sentido cito nombres reales cuando el testimonio alude a información personal. Cuando se trata de información regularmente compartida entre distintos miembros de la comunidad omito nombres propios y generalizo a la comunidad.

Breve panorama etnohistórico de Soledad Piedra Larga

Basilio Rojas (1958) sostiene que la fundación de SJC se dio en 1612, tras una larga peregrinación, situación que también se manifiesta en el *Lienzo de San Jerónimo Coatlán*, elaborado posiblemente a principios del siglo XVII (ABCSJC, Carpeta 1) y que se reafirma en la historia oral que aún se transmite en este municipio. La historia oral también alude a que una vez instalados se ordenó una comisión de hombres para que marcaran sus límites territoriales. Así, colocaron las mojoneras en los límites con la región chatina, la costa y otros pueblos zapotecos, como se observa en el *Mapa de San Jerónimo Coatlán de 1690* (ABCSJC, Carpeta 2), abarcando una extensión territorial actual de 558 km².

Precisamente en el extremo colindante con la región chatina se avicinaron centenas de pobladores de SJC, quienes vivían en pequeñas rancherías distribuidas por el amplio territorio, así que para el año 1900, según la Dirección General de Estadística (DGE, 1900), 522 personas vivían en estas rancherías mientras que solamente 184 lo hacían en el pueblo de SJC. Según información de los abuelos, hacia 1930 los pobladores de las rancherías, que habitaban el lugar desde hacía por lo menos trescientos años, decidieron formar un nuevo pueblo, pues hasta entonces tenían que prestar los servicios comunitarios bajo el sistema de cargos en el pueblo de SJC, alejado de sus rancherías a por lo menos un día de camino. Cabe destacar que para entonces toda la población era hablante del idioma *dízhke'* o zapoteco coateco, con presencia de un bilingüismo incipiente.

De acuerdo con los relatos orales de los abuelos de SPL, no sin una serie de graves conflictos, entre 1930 y 1932 lograron la fundación del nuevo pueblo el cual llamaron Soledad Piedra Larga, en honor a una piedra prehispánica de uso ritual (llamada *gué sant* en zapoteco, traducido como “piedra santa”) que aún permanece en las afuera de la localidad (ver Pérez, 2019). Este hecho es crucial para comprender distintas dinámicas que se gestaron a partir de entonces, quizá la más trascendente fue que desde entonces los pobladores de SPL decidieron –probablemente hasta mediante Asamblea –dejar de hablar el *dízhke'*, su idioma originario y hasta ese momento la lengua materna, contrario a los de SJC que continuaron hablando el zapoteco coateco, al menos durante dos generaciones más. La decisión de tomar *la castilla* como primera lengua al parecer fue una decisión irreversible, pues hasta la actualidad es el idioma que se habla en dicha comunidad, además que muestra una capacidad de agencia indígena en relación con el uso de las lenguas.

Cabe destacar que en el caso de SPL la adopción del castellano sucedió en un contexto donde los elementos actualmente asociados al desplazamiento lingüístico tales como la escuela, la discriminación, la migración, entre otros, no estaban presentes

en esta localidad, lo cual se documenta a profundidad en Pérez (2018b). Además, en 1930, 60 % de la población en Oaxaca era monolingüe en alguna lengua originaria (INEGI 2004). Lo que podría explicar este fenómeno sociolingüístico más bien se asocia a un conflicto intra-étnico entre los pobladores de SJC y SPL, lo cual derivó no solo en una separación territorial sino también lingüística.

Una de las estrategias que utilizaron los pobladores de SPL para hacerse de la castilla en el plano de la lectura y escritura y para fortalecer la oralidad fue justamente la fundación de una escuela, es decir, instauraron la escuela como un proyecto comunitario y no como un proyecto del Estado. También es necesario señalar que estas nuevas dinámicas lingüísticas no afectaron la relación sagrada con el territorio, sus sistemas rituales (agrícolas, fúnebres, de paso, etcétera), pues adaptaron el español a este mundo simbólico, de tal suerte que todo lo comenzaron a nombrar con el nuevo idioma, haciendo traducciones literales y zapotequizando el español (Pérez, 2018b; Pérez, 2019).

Construcción del territorio sagrado en SPL

Antes de pasar propiamente a la experiencia de las escuelas rudimentarias es pertinente contextualizar el territorio sagrado de SPL, pues uno de mis argumentos es que este territorio permitió una forma de vida aparentemente aislada de la sociedad nacional, no obstante la adopción del castellano, el cual, como se señaló, fue resultado de una problema intra-étnico más que una estrategia de vinculación nacional. Alicia Barabás menciona que el territorio pasa a ser simbólico o sagrado y, por tanto etnoterritorio, cuando se construye a partir de procesos históricos de articulación entre naturaleza y sociedad en específicos contextos de interacción, de manera que son concebidos como “espacios poseídos por poderosas entidades anímicas territoriales, llamadas dueños, señores, padres o reyes de lugares: dueño del cerro o del monte, de la tierra, de los animales, del agua, del viento, del rayo, entre otros” (Barabás, 2008, p. 122-123)

El territorio también es sagrado y simbólico en tanto se establece como lugar de unión entre la tierra y el hombre. Así, dos grandes rituales de nacimiento han fraguado esta relación: el primero es el contexto del hogar, el sitio donde uno nace y al cual está unido mediante el enterramiento del ombligo en alguno de los extremos de la casa, sucedido por la búsqueda del *tonal*, que recaerá en el primer animal que deje sus huellas en un camino de ceniza que rodea la casa (Testimonio del señor Zótero Pérez). Así, el nuevo integrante no solo estará unido al territorio, sino también a su animal, a su protector y protegido.

Un segundo ritual, por desgracia ya casi en desuso, es la presentación formal del infante al territorio, después de los cuarenta días de nacido. Según relata el señor Galdino López, “el niño es presentado en un arroyo o en el río; ahí se deben lavar por primera vez sus ropas. Se ofrece humo de copal y veladoras y se presenta en un rezo al niño”. En SPL ya no hay especialistas en dicho ritual, quienes se encargaban de llevar el conteo de los días para tales celebraciones.

Por consiguiente, sobre esta concepción sagrada del territorio se construyeron diversos conocimientos comunitarios de distintas especializaciones. Las curanderas lograron identificar la causa de distintas enfermedades relacionadas con malas conductas en lugares sagrados. Al respecto platica la señora Soledad Ríos que cuando alguna persona pierde la movilidad de alguna de sus extremidades se debe a que su cuerpo fue poseído por el *chaneque*, un personaje travieso que habita los cerros y que se apodera del cuerpo de la persona con flojera; así pues, las curanderas lograron determinar esa relación y establecer la cura, que consiste básicamente en la reprimenda del *chaneque* para que abandone el cuerpo del poseído. De esta manera:

[...] los sistemas indígenas de conocimiento están enraizados profundamente en la tierra, en la comunidad de relaciones totales, en los lugares concretos construidos social y culturalmente durante siglos o milenios. Lugares

que tienen nombres y memorias antiguas, paisajes de diálogos relacionales milenarios, de co-desarrollo de todos los organismos animales y vegetales, de todas las aguas, rocas, vientos y estrellas, y de todos los entes simbólicos tangibles e intangibles que otorgan orden o provocan desequilibrio en la vida o en la muerte. (Varese, 2011, p. 119)

Baste esta breve alusión a la construcción simbólica y sagrada del territorio en Soledad Piedra Larga para presumir que se trataba de un pueblo que encuentra en el territorio prácticamente todo lo necesario para vivir bien. Además, como he documentado en Pérez (2019), el territorio como fuente de las epistemologías indígenas locales constituía el espacio de aprendizaje por tradición, de esta manera, como veremos más adelante, no era necesaria una escuela rural federal, pues la escuela rudimentaria cumplía con aquello que los pobladores consideraban necesario en este tiempo y en ese lugar, o sea, la lectura y escritura y aun la oralidad en castellano.

Persistencia de la escuela rudimentaria en SPL (1930-1965)

Quizá una de las razones externas por las que no se instaló una escuela rural federal en SPL, fue que la nueva comunidad era muy pequeña, apenas conformada por unas cuantas familias, pues recordemos que para entonces la mayoría vivía en rancherías. Empero, los comuneros se organizaron para construir su propia escuela gestionada de forma autónoma, donde ellos mismos contrataron un maestro municipal que atendiera a los escasos alumnos. Fue así como la mayoría de los maestros eran comuneros de San Jerónimo Coatlán que habían sido alfabetizados y castellanizados por la escuela rural mexicana en esa localidad. Lamentablemente quienes fungieron como maestros municipales ya fallecieron, por lo tanto quedará la incógnita acerca de sus percepciones al respecto.

Estos maestros municipales de Soledad Piedra Larga, según dejan ver los relatos de los comuneros con mayor edad, “no eran maestros

del gobierno” tampoco habían estudiado en las normales, pues “eran gente de la comunidad de San Jerónimo que nomás sabían leer y escribir en la castilla” (testimonio de la señora Francisca López), además que su labor consistía únicamente en enseñar a leer y escribir en español y realizar las operaciones matemáticas básicas, es decir, seguían la tradición de las escuelas rudimentarias, aunque esta categoría no es empleada entre los adultos de SPL.

El señor Aarón Pérez dijo haber estudiado dos años de primaria entre 1962 y 1963; sus maestros eran municipales, recuerda que uno de ellos se llamaba Eulogio y que era originario de San Sebastián Coatlán, un Municipio zapoteco vecino de San Jerónimo Coatlán, señaló también que la comunidad tenía una escuela de adobe y láminas de cartón, pero que no se utilizaba, pues su difunto abuelo, el señor Bernabé López, ofreció para tal fin una casa que tenía en buenas condiciones. El señor Zótero Pérez, padre de Aarón Pérez, señala que a los maestros municipales de SPL no les pagaba el municipio, sino la propia comunidad mediante cooperación que se realizaba entre todos los comuneros, independientemente de si tenían hijos en la escuela o no.

Al parecer el sistema educativo comunitario en SPL no era oficial, pues ninguno de los comuneros con los que platicué dijo haber obtenido algún documento oficial que certificara sus estudios. Al respecto el señor Aarón señaló que al concluir el año escolar, el maestro les entregaba una *boleta de prueba*, que por las características que hizo se trata de una especie de examen final, donde el niño tenía que demostrar los conocimientos adquiridos, de lo contrario se repetía el año. Sin embargo esta boleta de prueba era un instrumento al parecer de uso personal del maestro, pues los niños más aventajados solían ayudar a calificar la prueba. Además, parece ser que la comunicación sobre la aprobación o reprobación se daba directamente al padre de familia del niño.

Quizá esta desvinculación con la vida nacional se debe más a factores internos y que encuentran una posible explicación en el fuerte vínculo con el territorio tanto instrumental como simbólico.

Recordemos que hacia 1930 los comuneros habían sido capaces de acudir a instancias gubernamentales para fundar legalmente la comunidad por lo que también pudieron haber hecho algo similar para solicitar maestros federales y escuela rural.

En realidad, hasta la década de 1970 la comunidad de SPL permaneció casi al margen de la vida nacional. Durante esos tiempos cuentan los abuelos que la actividad principal consistía en la agricultura para el autoconsumo, así como la caza, pues en las serranías abundan venados, jabalíes, ardillas y armadillos, también una diversidad de aves comestibles como palomas, primavera y gallinitas monteses. La hidrografía del lugar es abundante, por lo que los diversos ríos de la región (Atoyac, Rana, Leche, Tablas, etcétera) también eran y son aprovechados para la pesca de camarones, chacales, cangrejos, ranas y peces. En aquellos años el *truque* permitía el acceso a diversos productos, incluso algunos aperos de labranza se conseguían a cambio de café, producto que comenzó a ser comercializado en la región hacia 1960, por lo que a decir de los pobladores prácticamente no se necesitaba dinero.

Además, el extenso territorio instrumental era habitado de extremo a extremo, de modo que algunos comuneros aluden que caminaban hasta 3 horas para llegar hasta SPL desde sus rancherías, por lo que muchos de ellos se quedaban semanas enteras en esta comunidad, volviendo a sus ranchos los fines de semana, situación que influyó en la escasa escolarización, pues la mayoría solo estudiaban uno o dos años. En ese sentido, los abuelos sostienen que para la década de 1950 existían al menos al menos 15 rancherías importantes pertenecientes a SPL: El Progreso, El Mirador, El Toreño, Tierra Blanca, Bugambilias, El Rosario, La Yerbasanta, Buena Vista, La Escalera, El Porvenir, Cerro Sol, Río Piedra, Río Rana, Piedras Negras, Río Salacua, además de otras tantas menos importantes conocidas localmente con el nombre del propietario, por ejemplo: rancho de tío Camilo, rancho de tío Pedro, etcétera, todas ellas alejadas entre 45 minutos y más de 3 horas a pie.

Los abuelos también mencionan que en tiempo de siembra y pizca de maíz, el ausentismo escolar era muy alto, inclusive hasta

la década de 1990 estas actividades, además de la pizca de café entre diciembre y febrero siguieron provocando ausentismo. Personalmente viví en un pequeño rancho cafetalero a finales de los años 90, por lo que recuerdo que para llegar a la escuela caminaba una hora entre las montañas, así que junto con mi hermano me quedaba una semana en la comunidad viviendo con unos parientes y regresaba al rancho los fines de semana. En tiempos de lluvia solía ausentarme de la escuela semanas completas.

Cabe recalcar que la orografía de SJC y de SPL se compone básicamente de serranías, "caracterizadas por una topografía muy accidentada y altitudes que van de los 1,000 a los 2,700 msnm [siendo el Cerro del Encanto el punto más alto]. En la zona se encuentra una gran cantidad de barrancas y cañadas con riachuelos, la mayoría de ellos permanentes" (Campos y Villaseñor, 1993, p. 97). La alusión a riachuelos y arroyos, los cuales riegan prácticamente todos los rincones del territorio permitía que los pobladores pudieran vivir de una manera hasta semi-nómada, pues algunas abuelas recuerdan que en distintas épocas del año se trasladaban durante meses a otros sitios, como La Cumbre o El Encanto, donde sembraban maíz. En esos sitios acondicionaban cuevas y vivían en ellas.

Como vemos la siembra del sistema milpa que incluye maíz, frijol, chile, calabaza, ejotes y tomate, además de la recolección de yerbas silvestres y la caza del venado, proveían lo necesario para la subsistencia. Todas esas actividades también implicaban una relación muy estrecha con el territorio, ya que como señalé anteriormente, la siembra del maíz incluía distintos rituales en etapas específicas del ciclo agrícola. La caza del venado también demandaba pedir permiso a los *guardamontes*, so castigo a quienes se pasaran por alto el mandato (Pérez, 2019). La recolección de yerbas comestibles también incluía un conocimiento sobre épocas del año y lugares de recolección, por ejemplo los hongos comestibles salen en las primeras lluvias y sobre todo en tierra húmeda tapizada de resina de pino; el palo de chile se encuentra en los lugares más alto y fríos del territorio o la flor de cuachepil que solo se encuentra en las copas de los árboles del mismo nombre.

El territorio entonces se entiende no solo como un espacio simbólico (Barabás, 2004) sino también de sobrevivencia, de ahí la alusión a la Madre Tierra, pues también provee cobijo y comida. En ese tiempo tampoco había luz eléctrica, así que la tierra también brindaba una rama que se conoce como ocote, la cual contiene una sustancia viscosa conocida como trementina, altamente inflamable, capaz de retener el fuego por mucho tiempo y resistente al viento. Las propias casas se construían con barro y madera. Estas casas tradicionales se les conocen como casas de *mayute*, que a diferencias de las conocidas casas de adobe, también incluían varas delgadas atravesadas que hacían más resistente la infraestructura. Viviendo de ese modo los abuelos arguyen que no tenían necesidad de salir de sus rancherías, solamente viajaban de vez en cuando a Nopala, un pueblo más grande, ubicado en la región chatina, donde acudían a comprar aperos de labranza, sal y otros materiales industriales que se comenzaron a introducir en la época.

En suma es posible afirmar que desde 1930 hasta 1970 la comunidad de SPL fue capaz de vivir prácticamente al margen de las dinámicas nacionales, debido a que el territorio les ofrecía todo lo necesario para poder vivir. La vida en el cerro marcaba las dinámicas comunitarias, era el cerro lo que les enseñaba todo lo que necesitaban conocer para la vida. La escuela no era necesaria si no para continuar el proceso de apropiación de la nueva lengua, ahora en el plano de lectura y la escritura, pero no como un elemento que les pudiera brindar "otras oportunidades de vida", como actualmente manifiestan algunos padres de familia que esperan de la escuela para sus hijos.

La transición a la escuela rural federal

Todo parece indicar que la escuela rural federal llegó a Soledad Piedra Larga hasta 1965. Aunque no encontré documentos oficiales en SPL que así lo demuestren, los relatos orales de los comuneros que nacieron entre 1950 y 1960 así lo confirman. Por ejemplo el señor Aarón Pérez (nacido en 1955) menciona que un comienzo, cuando tenía 8 años (año 1963), le tocaron maestros

municipales y posteriormente tomó clases con un maestro federal, muy probablemente el primero en llegar a SPL, llamado maestro Miguel, a quien lo define como un maestro “muy bravo” que pegaba sendos reglazos en las manos. El maestro Miguel venía de otro estado de la república, lo cual concuerda con los maestros rurales federales de aquella época.

El testimonio del señor José Ríos, nacido en 1958 comprueba la hipótesis de que los maestros rurales llegaron en 1965, ya que él señaló que su primer año de clases le tocó con un maestro municipal pero luego le tocó con uno federal, aunque no recuerda el nombre. Quizá fue el mismo maestro Miguel. Otros comuneros como Hilario López –ahora vecino de Cuautla, Morelos –también tomó clases con el maestro Miguel, lo mismo que Cesáreo López, Amado Pérez y otros más nacidos a mediados de 1950.

Por su parte, Soledad Ríos, nacida en 1962 comentó que a ella ya no le tocaron los maestros municipales, pues cuando ella comenzó a ir a la escuela en 1968, ya había maestros federales. Pascacio Pérez, nacido en 1963 también coincide en que a ellos ya no les tocó los maestros municipales, pues en este caso indicó el nombre de dos de sus maestros: Elena y Gabriel, quienes tampoco eran de Oaxaca.

No obstante la llegada de la escuela rural federal, esta no cambió mucho las dinámicas comunitarias, pues varias personas de la comunidad sostienen que en esa década de 1960 y 1970 seguían viviendo en la rancharía La Escalera y que asistían a la escuela a veces por semana y a veces todos los días. Mencionan que en ese tiempo casi a nadie le gustaba ir a la escuela, sobre todo por la lejanía, pero como la escolaridad era obligatoria, tenían que ir, de lo contrario había multas para los padres de familia.

CONCLUSIONES

A partir de la experiencia concreta en la comunidad de Soledad Piedra Larga se logra observar que los pueblos originarios poseen

una capacidad de agencia con respecto a su devenir histórico. Se observa cómo a partir de sus dinámicas socioculturales e históricas internas logran perfilar un tipo de sociedad que refleja sus formas de vida tradicionales, en ese sentido pese a que reciben elementos culturales ajenos como la escuela (Bonfil, 1991), son capaces de reconfigurarlas de acuerdo a sus propias lógicas. No se trata de sociedades victimizadas y sumisas a merced del sistema global.

Si bien las dinámicas globales terminan por afectar las dinámicas comunitarias, esto no sucede de forma automática, sino que se observa negociaciones y resistencias; incluso apropiaciones como sucedió con el español, lengua que se adquirió en SPL hacia 1930 pero que su uso obedeció al sistema cultural de la comunidad. Aunque la castellanización fue promovida por la escuela desde la década de 1910 y 1920, vemos cómo en el caso de SPL se trata de una mera coincidencia con un problema étnico local. Esta experiencia también permite ver las tensiones entre los objetivos de las políticas de Estado y la forma en cómo realmente operan en el interior de las localidades.

Particularmente resalto que la escolarización no fue una necesidad comunitaria durante buena parte del siglo XX, siendo hasta finales de dicho siglo cuando debido a las nuevas dinámicas de relación con la sociedad nacional, la escuela comienza a tener otros sentidos, aunque sin perder el objetivo comunitario. Así, la presencia de la escuela rudimentaria desde 1930 hasta 1965 puede verse como reflejo de una sociedad local que encontraba en sus formas de vida tradicionales y en relación con el territorio sagrado, lo necesario para la vida e incluso para la buena vida. De ahí que tampoco se hayan movilizado para buscar los medios para hacerse de una escuela rural como mandaba la ley; recordemos que antes fueron capaces de acudir a instancias del gobierno para lograr la fundación oficial de su pueblo, lo cual quiere decir que sí tenían las condiciones para hacer lo propio con la escuela.

REFERENCIAS GENERALES

ABCSJC, Carpeta 1, Títulos Primordiales. *Lienzo de San Jerónimo Coatlán*

ABCSJC, Carpeta 1, Títulos Primordiales. *Mapa de San Jerónimo Coatlán*

Barabás, A. (2004). La construcción de etnoterritorios en las culturas indígenas de Oaxaca. *Desacatos*, 14. 145-168.

Barabás, A. (2008). Cosmovisiones y etnoterritorialidad en las culturas indígenas de Oaxaca. *Antípoda*, 7. 119-139

Bonfil, G. (1991). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Papeles de la Casa Chata*, 2(3). 165-204.

DGE (1900). Censo General de Población y Vivienda, México. Disponible en: <http://www.beta.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825010018> consultado el 21-feb-2019

Granja, J. (2010). Procesos de escolarización en los inicios del siglo xx. La instrucción rudimentaria en México. *Perfiles Educativos*, XXXII. 64-83

Congreso Nacional de Educación Primaria (1911). México: Tipografía económica.

INEGI (2004) *La población hablante de lengua indígena de Oaxaca*. Disponible en: http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/2104/702825497675/702825497675_5.pdf

Kraemer G. (2003). Autonomía indígena región mixe. Relaciones de poder y cultura política. México, D.F: Plaza y Valdés/Universidad Autónoma Chapingo.

Necochea, G. (1996). "Un experimento en historia pública e historia oral: los museos comunitarios en Oaxaca" en: Aceves, Jorge (coord.) *Historia oral. Ensayos y aportes de investigación*, México: CIESAS, pp. 65-80

Pani, A. (1912). *La instrucción rudimentaria en la República*. México: Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes.

Pérez, E. (2018a). El lenguaje comunal como aproximación metodológica decolonial. *Avá. Revista de Antropología*, 32. 141-164.

Pérez, E. (2018b). Del di'zhke' al castellano: la apropiación lingüística en una comunidad zapoteca del Sur de Oaxaca. *Cuadernos del Sur*, 23(45). 46-60.

Pérez, E. (2019). Gué sant. Continuidad religiosa prehispánica entre los zapotecos del Sur de Oaxaca. *Itinerarios*, 29. 193-213

Portelli, A. (1991). "Lo que hace diferente a la historia oral" en: Moss, W, et. al. (Coords.) *La historia oral*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina. Pp. 36-51

Quintero, G. (1913). *La instrucción rudimentaria en la República*. México: Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnología.

Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*, 16. 175-212.

Roett, R. (1999). *México y Estados Unidos. El manejo de la relación*. México: Siglo XXI.

Rojas, B. (1958). *Miahuatlán, un pueblo de México. Monografía del Distrito de Miahuatlán, Oaxaca*. Vol. I. Oaxaca, México: Papeles de Oaxaca.

Sigüenza, S. (2015). El sistema educativo estatal y los primeros años de federalización educativa en la Sierra Norte de Oaxaca (1920-1942). *Relaciones*, 143. 129-159

Varesse, S. (2011). El dilema antropocéntrico. Notas sobre la economía política de la naturaleza en la cultura indígena. *Quaderns de L'Institut Català d'Antropologia*, 27. 97-122.



FACULTAD DE FILOSOFÍA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO



INEHRM

Instituto Nacional de
Estudios Históricos de las
Revoluciones de México



RED DE ESPECIALISTAS EN
DOCENCIA, DIFUSIÓN E
INVESTIGACIÓN EN
ENSEÑANZA DE LA HISTORIA



Seminario
de Cultura Mexicana
Corresponsalía Querétaro

2020