



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

Secretaría de Educación Pública y Cultura

Universidad Pedagógica Nacional

Unidad UPN 25 - A



"La enseñanza de la historia, en el segundo grado de educación primaria"

MIRNA FRANCISCA INZUNZA ARBALLO
JAIME HERIBERTO AGUILAR GONZALEZ



CULIACAN ROSALES, SINALOA, JULIO DE 1997.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
Secretaría de Educación Pública y Cultura
Universidad Pedagógica Nacional
Unidad UPN 25-A

**“La enseñanza de la historia, en el segundo grado de
educación primaria”**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO
EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

PRESENTAN:

**MIRNA FRANCISCA INZUNZA ARBALLO
JAIME HERIBERTO AGUILAR GONZÁLEZ**

CULIACÁN ROSALES, SINALOA, JULIO DE 1997.

SB-11-EE
MTH
MIM

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

Culiacán Rosales, Sinaloa, 07 de julio de 1997.

C. PROFRES. MIRNA FRANCISCA INZUNZA ARBALLO
JAIME HERIBERTO AGUILAR GONZALEZ

En mi calidad de Presidenta de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado: "LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA, EN EL SEGUNDO GRADO DE EDUCACION PRIMARIA", opción TESIS a propuesta del asesor, Lic. Arturo Pérez López, manifiesto a ustedes que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por esta Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se les autoriza presentar su examen profesional.

Maria Librada Velázquez Paredes
LIC. MARIA LIBRADA VELÁZQUEZ PAREDES
PRESIDENTA DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN
DE LA UNIDAD 25 A

INDICE

	PÁGINAS
INTRODUCCION	3
1. LA FUNCION SOCIAL DE LA EDUCACIÓN	13
2. LA TRANSMISIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA ESCUELA	23
3. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA PRIMARIA	36
4. EL NIÑO, ANTE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA	53
4.1 El tiempo	57
4.2 El espacio	71
CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	79
BIBLIOGRAFIA	

INTRODUCCION

En toda sociedad se imparte el tipo de educación que atiende los requerimientos del sistema productivo en que se sustenta, que es en nuestro país, el capitalista.

Esa educación cumple con la función de introducir al individuo en la dinámica del mundo social y cultural en que ha nacido; lo provee de un conjunto de pautas de comportamiento y conocimientos, que son características de la cultura de esa sociedad.

A pesar de que son varias las instituciones que se encargan de educar a la población, es la escuela quien juega un papel preponderante.

Ante las transformaciones que se están dando en la vida política, económica y social de nuestro país, quienes detentan el poder económico-político han considerado necesario realizar reformas a los planes y programas de estudio para la educación básica en México, de tal manera

que la educación responda a las necesidades presentes y futuras, ya que los cambios generados afectarán diversos aspectos de la vida humana.

Entre los aspectos que se verán influidos por la imparable corriente transformativa, encontramos los procesos de trabajo que cada día serán más complejos, las crecientes necesidades de productividad, lo que además implica, la urgente aplicación de criterios racionales en la utilización de los recursos naturales y el cuidado del ambiente.

Tenemos también que la vida política del país será más plural, y por lo tanto, tendrá más importancia la participación del ciudadano en organizaciones sociales para intentar lograr el bienestar de las colectividades, así como será sumamente importante desarrollar la capacidad para seleccionar y evaluar información transmitida por múltiples medios, en todos los campos.

La escuela como institución formal debe cumplir con el modelo educativo establecido por el grupo que representa a nuestra sociedad. Modelo educativo que debe ser desarrollado a través de la ejecución de los planes y programas oficiales establecidos para cada uno de los niveles educativos.

Sabemos que el logro de estas metas que permitirán al país prepararse para hacer frente a las demandas actuales, será posible sólo si la educación que se imparte en las escuelas responde a las necesidades básicas de aprendizaje de las nuevas generaciones, lo que redundaría en una educación de calidad.

Bajo este contexto surge en mayo de 1992 el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, por medio del cual la Secretaría de Educación Pública establece las normas y criterios que regirán la operativización de los nuevos planes y programas de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. Dicha modernización educativa tiene como propósito central, elevar la calidad de la educación en nuestro país.

En lo que concierne a la educación primaria se formuló un nuevo plan de estudio, que ahora contempla programas por asignaturas. Lo que quiere decir que se suprimió el área de Ciencia Sociales, misma que quedó desglosada en las asignaturas específicas a saber: Historia, Geografía y Educación Cívica.

Las asignaturas que integran el nuevo plan de estudios para la

escuela primaria son: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia, Geografía, Educación Cívica, Educación Artística y Educación Física.

Como puede apreciarse, en esta reforma al plan de estudios, se reintegra a la educación primaria el estudio sistemático de la Historia como disciplina específica, cuando en los últimos veinte años había sido contemplada en el área de Ciencias Sociales.

En el actual programa para la enseñanza de la Historia, se plantea un enfoque distinto, que pretende acabar con las prácticas pedagógicas que ponen énfasis en los datos, nombres y las fechas de los hechos históricos, mismas que fomentan el aprendizaje memorístico por parte de los alumnos.

Dentro del "deber ser" que actualmente marca este programa, se enfatiza la necesidad de que el docente respete la organización progresiva con que cuentan los temas de estudio, ya que deben partir de lo que para el niño es más cercano y concreto para avanzar hacia lo más lejano y general.

También se pretende estimular el desarrollo de nociones para el ordenamiento y la comprensión del conocimiento histórico, así como la diversificación de este conocimiento.

Con la finalidad de diversificar los objetos de conocimiento histórico, se incluyen tanto el estudio de los acontecimientos relacionados con procesos políticos y militares, como los cambios en la historia del pensamiento, de las ciencias, de las manifestaciones artísticas, de la civilización material (hace referencia particularmente a construcciones materiales: templos, edificios, objetos de uso cotidiano, etc.), en la cultura y las formas de vida cotidiana.

Sin embargo, analizando la realidad presente en el terreno educativo en nuestro país, sabemos que se presentan problemáticas añejas que siguen vigentes en las prácticas pedagógicas de los profesores.

Tal es el caso del tema que hoy nos ocupa -la enseñanza de la historia en la escuela primaria-, que aún cuando el programa plantea una modificación en los contenidos a enseñar y la búsqueda de una forma de enseñanza que no aluda a la obtención de conocimientos mínimos o fragmentarios que carecen de significado para el alumno, las acciones

pedagógicas de los profesores continúan presentando escasos resultados.

Basta con hablar sobre el estudio de la Historia en la escuela primaria, con quienes han transitado o transitan por este camino, para escuchar que para ellos resulta una asignatura difícil y tediosa.

Esta concepción, presente en la gran mayoría de quienes han estudiado esta asignatura, salvo contadas excepciones, tiene relación directa con las prácticas de la enseñanza de la Historia que han imperado en la escuela primaria, durante mucho tiempo.

Una enseñanza fragmentada de la Historia, basada en la memorización de fechas y hechos históricos a la que se han visto obligados los alumnos; alejada de sus reales intereses y necesidades de aprendizaje.

Una práctica pedagógica que pudiera ser modificada con tan sólo conocer un poco más acerca del niño y cómo éste puede acceder al conocimiento histórico y el interés de los educadores por buscar otras formas de enseñar la Historia, que representen una real vía a través de la

cual el alumno pueda acceder a la comprensión del mundo en que vive, gracias al conocimiento del pasado.

Analizar una forma de enseñanza tradicionalista que puede ser transformada, es lo que ha despertado el interés por realizar investigaciones bibliográficas de las cuales se deriven los elementos teóricos que funcionen como motores de cambio, en las concepciones del profesor acerca de la Historia y cómo presentarla ante sus alumnos.

Se eligen como destinatarios de este escrito los docentes que trabajan con niños de segundo grado de educación primaria, por ser éste el contexto educativo donde surge el interés y la necesidad de elaborar el presente documento.

En el primer capítulo se evidencia la responsabilidad de la escuela, a través de quienes la conforman; de proporcionar educación a las nuevas generaciones. Una educación que aún cuando esta sustentada en un programa oficial, adquiere características distintas que se derivan de la formación personal y profesional de quienes se encargan de impartirla.

En la segunda parte se hace una caracterización de dos formas

contrapuestas que puede adquirir la transmisión de conocimientos en la escuela, una tradicionalista y la otra con un enfoque constructivista.

El capítulo que aborda "La enseñanza de la Historia en la escuela primaria", presenta una panorámica de la problemática que se ha generado en la enseñanza de esta asignatura, en el contexto educativo mencionado; dándose a conocer los resultados que realmente obtienen los alumnos como consecuencia del trabajo escolar de la Historia.

Se enfatizan las principales limitaciones que existen en la enseñanza de esta asignatura, lo que ha traído como resultado que el aprendizaje de la misma adquiera matices fragmentados, memorísticos y difíciles para el educando, por lo cual queda inscrita dentro de un enfoque tradicionalista de educación.

Posteriormente, se presentan las características que debe adquirir la práctica pedagógica de los profesores cuando enseñan los contenidos históricos, vista desde una perspectiva constructivista, ya propuesta por los programas oficiales pero ausente aún de la realidad escolar.

Por último, se presentan las conclusiones y sugerencias, que son

resultado del análisis de la problemática que ha generado la enseñanza de la Historia en la escuela primaria.

Las sugerencias que se plantean, pretenden convertirse en un elemento que sirva para guiar la acción pedagógica del profesor, al momento de enseñar la Historia; de tal manera que facilite el acceso del niño al conocimiento histórico.

CAPITULO I

LA FUNCION SOCIAL DE LA EDUCACION

CAPITULO I

LA FUNCION SOCIAL DE LA EDUCACION

1 LA FUNCION SOCIAL DE LA EDUCACION

La educación cumple una función real y necesaria de la sociedad, la de introducir al individuo en el mundo social y cultural en que ha nacido, es decir socializarlo.

El sujeto desde que nace está sometido a la influencia de la sociedad en que vive. Es a través de la interacción con el medio, que éste llega a constituirse en un miembro de la misma, pues va adquiriendo un conjunto de pautas de conducta que son características de ella.

Cada sociedad posee un sistema propio de educación que se impone a cada uno de los miembros que la componen y esta educación, nunca contradice al sistema político-social imperante, más bien tiende a mantenerlo.

Son las generaciones adultas las encargadas de transmitir a las generaciones jóvenes los conocimientos, valores, actitudes y comportamientos validados socialmente. Referente a esto, Durkheim maneja que la educación es un proceso que "tiene como objeto suscitar y

desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado".¹

Ese proceso educativo se realiza de múltiples maneras: en la familia, en la calle, en la escuela. Es a través de las relaciones con otros individuos y con el mundo circundante, que el sujeto se va apropiando de la influencia social.

La familia es el contexto social inmediato en el que el individuo inicia su desarrollo y por lo tanto, la primera institución social en encargarse de proporcionarle valores y comportamientos que forman parte de la cultura de esa sociedad. La adquisición de los mismos, inicia el proceso de socialización del sujeto y de su inmersión a la sociedad.

Sin embargo, todo sistema social posee un órgano rector, responsable de que la educación que se imparte cumpla con los requerimientos determinados socialmente, es decir, que desempeñe " una

(1) UPN. Sociedad y trabajo de los sujetos en el procesos enseñanza-aprendizaje. Antología. México, 1989, p.19.

función de integración esencial para el sistema" ², compromiso asumido por el Estado.

Para ello, el Estado cuenta con instituciones de educación formal, entre las cuales destaca por su importancia como formadora de individuos y medio de socialización por excelencia, la escuela.

Es la escuela -a través de la educación que en ella se imparte-, la encargada de socializar al individuo, es decir, de proporcionarle los elementos culturales necesarios para que adquiera una identidad reconocida por la sociedad.

Dichos elementos culturales forman parte de la "base de conocimiento almacenado, compartido, válido y legítimo que constituye la forma de vida aceptado por un grupo" ³, o sea su cultura.

Los conocimientos que son validados por la sociedad para ser transmitidos por la escuela, están contenidos en lo que se denomina

(2) Id.

(3) UPN. El método experimental en la enseñanza de las ciencias naturales. Antología. México, 1985, p.4.

currículum escolar.

Miguel Zabalza nos define el currículum como "el conjunto de los supuestos de partida de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc., que se considera importante trabajar en la escuela año tras año".⁴

Por lo tanto, el currículum escolar además de contemplar a los planes y programas que rigen los conocimientos transmitidos por la institución escolar, incluye también a sujetos sociales tales como: maestros, alumnos, padres de familia y autoridades educativas.

Es el maestro en quien recae directamente la responsabilidad de cumplir con las directrices marcadas en el plan y programa de estudios establecidos oficialmente.

Entendiendo al programa como un "documento oficial de carácter nacional o autonómico en el que se indican el conjunto de contenidos,

(4) Zabalza, Miguel A. Currículum, Programa y Programación, en: Diseño y desarrollo curricular. España Ed. Narcea, 1993, p.14.

objetivos, etc. a desarrollar en un determinado nivel".⁵

Sin embargo, aún cuando los contenidos contemplados en el programa escolar están previamente determinados y controlados por el Estado, son las diferentes prácticas educativas de los docentes, las que finalmente definen el cómo y el para qué de los conocimientos transmitidos, pues es el maestro quien selecciona, matiza, recorta o complementa los contenidos incluidos en los planes y programas de educación.

Lo cierto es que en la mayoría de los casos los cambios que el maestro realiza no corresponden a los intereses y necesidades de sus alumnos, ya que comúnmente los hace en función de sus gustos o aversión hacia el tratamiento de ciertos temas o en otro de los casos, atendiendo a exigencias institucionales de adecuar los contenidos de enseñanza a los tiempos que contempla el ciclo escolar y no a las reales exigencias de los niños, contexto y situación particular donde desarrolla su trabajo.

El profesor realiza esta definición del cómo y para qué de la enseñanza, cuando lleva a cabo la programación de su trabajo. Una

(5) Ibid. p.15.

programación que en la idea de Zabalza..."lo que hace es completar el programa, acercarlo a la realidad en que se va a desarrollar y adecuarlo a ella e incluso enriquecerlo con dimensiones diferenciales de esa realidad que el programa, a fuer de general no había recogido en sus previsiones" (sic).⁶

Tomando en cuenta lo que para este autor significa la programación de la enseñanza, mayormente conocida en el ámbito educativo como planeación del trabajo docente consideramos que en nuestro medio se presentan formas tradicionales de llevar a cabo esta actividad, las cuales creemos que distan mucho de adquirir las características manejadas por él.

Entre esas formas de programación o planeación mimética o convergente entre los profesores, podemos mencionar dos, por ser las que se presentan con mayor frecuencia.

La primera, aquélla en la cual la base de esta actividad consiste en aceptar el libro de texto tal y como viene, por lo tanto el profesor adapta

(6) Ibid. p.21.

al contenido que presentan estos libros, su trabajo escolar. Aquí la planificación se reduce a seguir fielmente las formulaciones marcadas en el texto.

Como es evidente, el maestro que adopta esta forma de programar su trabajo en el aula, aún cuando considera el nivel evolutivo del alumno que se dice es respetado al elaborar los libros de texto, no toma en cuenta el contexto real en que se está aplicando su trabajo. Tampoco considera las verdaderas necesidades e intereses de los niños con que trabaja, que si bien es cierto que el programa y los libros de textos responden a ellas en lo general, en lo particular aparecen diferencias que el docente debe de tener presentes al momento de realizar su programación.

Existe la idea de que el interés mayor de quienes realizan este tipo de programación, es abordar los temas-contenidos de aprendizaje que se incluyen en cada uno de los libros (español, matemáticas, historia, etc.), pues consideran que con ello cumplen con los contenidos marcados por el programa de cada asignatura que se incluye en el plan de estudios.

Es ésta la razón principal por la que se ha llegado a señalar que los libros de texto "no han sido sólo intermediarios entre el profesor y el

programa oficial, sino que han desbordado ampliamente esa función para convertirse en auténticos guías de la enseñanza condicionando el qué, el cómo y el cuándo de cada paso a dar en ella".⁷

Por otra parte, tenemos a los docentes cuya planeación consiste en determinar los contenidos que incluye cada programa escolar, mismos que son dosificados entre el tiempo que abarca el ciclo escolar. También organizan las actividades que les servirán para trabajar los contenidos curriculares, así como los materiales que deberán emplearse.

Lo cierto es, que esa serie de actividades que el maestro programa, son sólo un conjunto de pasos que ha de seguir durante el desarrollo de sus clases, que le sirven como guía para trabajar un contenido de aprendizaje; por lo que decimos que dichas actividades son realizadas en función del contenido curricular y no de lo que el alumno necesita.

Otra consideración que creemos pertinente hacer, es que muchas veces estas programaciones, se llevan a cabo con la sola finalidad de cumplir con un requisito exigido por la escuela y poco tienen que ver con

(7) Zabalza, Miguel. Op. Cit., p. 53.

el trabajo que el maestro realiza en el aula.

Es evidente que en ninguna de las formas de programación o planeación anteriormente descritas, se realizan tareas de diagnóstico previo de las situaciones y de los alumnos, para conocer las posibilidades y pertinencia de aplicar el diseño elaborado, a la situación concreta de trabajo.

Como resultado de este análisis hemos encontrado que de una forma u otra, todo docente realiza una programación que adquiere características muy particulares, en la que entran en juego sus propias concepciones acerca de cómo llevar a cabo esta actividad; sin embargo son pocas las veces que la programación de su trabajo en el grupo, es adecuada a la realidad en que se va a desarrollar, puesto que esto incluiría adaptarlo a los niños con quienes se trabaja, así como al contexto particular en el que lleva a cabo su labor el profesor.

Si ello se hiciera realmente, no existiría la mayor parte de las problemáticas que actualmente aquejan la enseñanza que se transmite en nuestras escuelas.

CAPITULO II

LA TRANSMISION DEL CONOCIMIENTO EN LA ESCUELA

2 LA TRANSMISION DEL CONOCIMIENTO EN LA ESCUELA

A través de los años los niños que asisten a la escuela han tenido que adaptarse a las características que adquiere el trabajo realizado por sus profesores, cuando lo idóneo sería que el docente adecue su trabajo a las características que presentan los alumnos con quienes trabaja.

Han imperado formas específicas de transmitir el conocimiento escolar, éste último como ya se mencionaba, determinado dentro de los planes y programas oficiales.

En el plan y programas de estudio implementados a partir de 1993, para la educación básica, se presentan al maestro los contenidos-temas de estudio que deberán trabajarse en los diferentes grados escolares, así como los objetivos que se pretenden alcanzar con su ejecución; sin embargo a diferencia de programas anteriores que explicitaban cada una de las actividades que debían ser puestas en práctica para dar tratamiento a cada contenido educativo, el nuevo modelo educativo da mayor libertad al docente para elegir la manera como logrará que el alumno acceda al

conocimiento presentado.

Así es como los métodos y procedimientos empleados por el maestro, donde se conjugan los saberes teóricos y prácticos que posee, para cotidianamente permitir el desarrollo de una experiencia de enseñanza-aprendizaje con los alumnos, así como el contexto en que se realiza; son los elementos que vienen a conformar su práctica docente. Elementos que debería considerar habitualmente al realizar la programación de su trabajo en el aula.

Las formas específicas como entran en juego esos elementos es lo que caracteriza las prácticas pedagógicas de los maestros. El tipo de relación que el docente permite que se establezca entre él y los alumnos, así como entre los alumnos y el conocimiento escolar, está sustentada en una determinada forma de concebir al sujeto y el aprendizaje.

Por muchos años los niños han tenido que enfrentar "el esfuerzo que exige la escuela, (que) es un esfuerzo de memorización de algo ya dado".⁸

(8) Delval, Juan. Crece y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela. España, Ed. Laia, 1989, p.315

Muchos docentes han concebido y presentado el conocimiento como un producto inmutable y estático que el sujeto puede reproducir, por lo que la dinámica de sus clases se basa en la exposición verbalista de los contenidos escolares.

Para ellos el alumno es un ser pasivo, receptor de la información que el profesor le proporciona; información que va acumulando.

El aprendizaje es desde esta perspectiva de enseñanza "el pasar de manera inmediata de la ignorancia al saber" ⁹ ; pues tienen por concepto que el sujeto desde que nace ya cuenta con los instrumentos intelectuales que le permitirán ir registrando la información que sus sentidos le permiten.

Consideran que el sujeto va haciendo acopio de información por este medio y teniendo un proceso de tipo cuantitativo; lo que significa que acumula aprendizajes. Esa acumulación de aprendizajes según los conductistas, permite que se dé el desarrollo en el niño.

Por tal motivo, para contribuir al desarrollo de los alumnos, la

(9) UPN. La matemática en la escuela III. Antología. México, 1985, p.113.

función del docente se ha centrado en " ponerlos en contacto con la mayor cantidad de objetos y situaciones a las que asisten como espectadores, eso les permitirá formar ideas, luego asociar esas ideas con otras, lo que permitirá la formación de ideas de más complejidad"¹⁰ . Para los conductistas, el desarrollo es el producto de los efectos acumulativos del aprendizaje.

Sin embargo en oposición a la perspectiva conductista y gracias a numerosos estudios realizados en el campo de la psicología infantil y la psicología evolutiva, han aparecido trabajos de Bühler, Claparede, Wallon, Piaget, Vygotsky, entre otros; mismos que han venido a revolucionar las concepciones que se tienen en cuanto al desarrollo psicológico del niño, tanto en el aspecto intelectual como afectivo y social.

Desde la perspectiva psicoevolutiva o constructivista, el alumno no es considerado un ser pasivo cuya única función es acumular información, sino "un sujeto activo, que interroga, que verifica y comprueba, que

(10) UPN. Paquete de autor Jean Piaget. Antología. México, 1979, p. 353.

explora la realidad en forma constante". ¹¹

El niño que es por naturaleza un explorador asiduo de la realidad, que maneja sus propias hipótesis, ya cuenta con un cúmulo de conocimientos que su desarrollo cognitivo le ha permitido adquirir, en el contexto físico y social en que se desenvuelve. Por lo tanto, ya posee ciertos conocimientos producto de su experiencia, al momento de ingresar a la escuela.

Son los conocimientos que el niño adquiere en su contacto con el mundo en que vive, es decir, fuera del contexto escolar, lo que José Contreras Domingo retomando a Vygotsky define como "conceptos cotidianos", mismos que como advierte, muchas veces no coinciden con los que se transmiten en la escuela, denominando a éstos últimos, "conceptos científicos". ¹²

Cuando al niño se le presenta un objeto de conocimiento escolar, inmediatamente activa su marca de referencia, es decir, los conocimientos que sobre ese tema posee; para tratar de explicarlo y asimilarlo a su

(11) Ibid p. 387.

(12) Contreras Domingo, José. Enseñar para aprender, en: Enseñanza, currículum y profesorado. España, Ed. AKAL, 1990, p. 93.

marco conceptual.

Sin embargo, el niño será capaz de operar mentalmente con los datos que está percibiendo de acuerdo con sus posibilidades conceptuales, mismas que su desarrollo cognitivo le ha permitido alcanzar, así como también el cúmulo de experiencias con que cuenta.

Estas experiencias que el niño ha tenido al relacionarse o interactuar con un objeto de conocimiento de cualquier naturaleza (cosa, hecho, fenómeno, etc.), le han permitido formar sus propias ideas o concepciones en relación a dicho objeto.

Es importante que el docente explore las concepciones que previamente el niño ha construido respecto a un objeto de conocimiento (contenido escolar), para percatarse si éstas coinciden o no con lo que se pretende que aprenda, ya que como menciona Delval:

La mente del niño esta llena de ideas sobre casi todas las cosas que nosotros pretendemos enseñarles porque su actividad cotidiana le permite e incluso lo obliga a formar sus propias nociones.¹³

(13) Delval, Juan. La contrucción espontánea de las nociones sociales y su enseñanza, en: Temas actuales sobre psicopedagogía y didáctica. España, Ed. Paidós, 1991, p.193.

Hacer esa exploración posibilita que el maestro conozca los elementos que el alumno ha adquirido, lo que ya conoce sobre un tema, lo que servirá de base para iniciar su enseñanza.

El percatarse de lo que el niño conoce en relación a un contenido escolar, permite también que el profesor advierta si aquél, en palabras de Jesús Domínguez, ha construido "asunciones erróneas". Entendiéndose por asunciones erróneas, aquellos preconceptos o ideas equivocadas que el sujeto ha adquirido en su experiencia en la vida humana actual ¹⁴, las cuales proyecta inadvertida e inadecuadamente sobre los conceptos científicos que la escuela maneja, ya que todo en lo que intervenga esta noción será visto desde la perspectiva de esas ideas y explicado erróneamente.

Conocer las asunciones equivocadas que el niño ha formado servirá para prever los elementos que serán incluidos en el trabajo escolar, que hagan posible que el alumno logre la modificación de esas ideas que ha formado en su contacto con el mundo, y que adquiera los conceptos científicos que interesan.

(14) UPN, Op. Cit., p.394.

Como podemos darnos cuenta desde un enfoque constructivista se conceptualiza al alumno como un ser cognoscente que pasa por un proceso de desarrollo intelectual y que es ese desarrollo junto con la experiencia alcanzada, lo que hace posible que se realice el aprendizaje y por lo tanto la construcción del conocimiento. Resultando necesario presentar el conocimiento escolar, tomando en cuenta el nivel de conceptualización en que el niño se encuentra y los conocimientos previos que sobre el tema o situación posee.

Esto permite que el educando a través del pensamiento y la acción construya aprendizajes significativos, entendiendo por éstos últimos, a los aprendizajes que lejos de ser memorizados por el alumno, son adquiridos en base a su comprensión. Haciendo referencia a ello Novak y Gowin expresan, que para "aprender significativamente el individuo debe tratar de relacionar los nuevos conocimientos con los conceptos y las proposiciones que ya conoce".¹⁵

La actividad del niño como lo manejan los conductistas, no puede verse reducida dentro del proceso enseñanza-aprendizaje a la de un

(15) Novak, Joseph y Bob Gowin. La técnica heurística UVE para la comprensión del conocimiento, en: Aprendiendo a aprender. España, Ed. Martinez Roca, 1988, p.26.

simple espectador, pues "el aprendizaje se realiza cuando el sujeto hace suyo, reconstruye o reinventa las leyes que rigen un determinado objeto de conocimiento" ¹⁶, y para que ésto sea posible es necesario que se le permita actuar sobre el objeto de conocimiento, que establezca relaciones entre los hechos que observa y realice una reflexión propia sobre ello.

Mientras los conductistas piensan que el niño puede aprender lo que sea en el momento que sea, los que se apoyan en el constructivismo, saben que eso no es posible, pues el niño aprende lo que su desarrollo intelectual en ese momento le permite.

La teoría psicogenética manifiesta que el niño atraviesa por un desarrollo intelectual que es concebido por Piaget "como un proceso continuo de organización y reorganización de estructuras de modo que cada nueva organización integra en sí mismo a la anterior". ¹⁷

Es a ese desarrollo de las estructuras del sujeto, que la enseñanza en

(16) SEP. Estrategias pedagógicas para niños de primaria con dificultades en el aprendizaje de las matemáticas. México, Ed. Offset, 1988, p.5

(17) UPN. La matemática en la escuela II. Antología. México, 1985, p.231.

la escuela debe atender, y no forzar al alumno a memorizar información sin significado para él y que por lo tanto, está fuera del alcance de su comprensión.

Hay limitaciones en el aprendizaje que están relacionadas con la edad (ejemplo: el niño no puede adquirir la conservación de la cantidad, peso, volúmen, etc., si no posee la reversibilidad del pensamiento), y que deben ser tomadas en cuenta por el maestro cuando trata de enseñar algo.

Enfatiza Delval que el objetivo de la educación "no puede ser simplemente el de transmitir un conjunto de habilidades sino que tiene que ser el de contribuir al desarrollo".¹⁸

Haciendo un análisis crítico de los resultados de la forma de enseñanza que ha imperado hasta nuestros días, hay algo que no se puede negar y es el hecho de que el niño ha aprendido.

Es prioritario ahora reflexionar sobre los resultados, que las prácticas tradicionales de los profesores, han ofrecido. Si el conocimiento que el alumno adquiere ha contribuído al desarrollo de todas sus

(18) Delval, Juan. Op. Cit., p. 317.

capacidades y habilidades y le permite integrarse a una sociedad y a un mundo en permanente transformación, pues es éste el objetivo central a que inspira la educación en México.

Hay que terminar por reconocer que la escuela y la vida fuera de ella, son consideradas dos cosas diferentes por el alumno y que lo aprendido en una, no tiene mucha relación con lo que adquiere en la otra.

A éso se refiere Juan Delval cuando menciona que "la escuela está separada de la vida y el niño establece dos mundos el de su vida y el de lo que se enseña en la escuela, sin que sea capaz ni sienta la necesidad de conectar una cosa con otra".¹⁹

Es ésa una realidad presente en nuestra escuela mexicana. El alumno recibe los conocimientos ya contruídos y lo único que hace es incorporarlos a través de la memorización y mecanización; conocimientos que no aplica en su vida cotidiana porque sólo los relaciona con las clases, los libros y los exámenes.

En síntesis la enseñanza que ha predominado en la escuela, es una

(19) Ibid. p. 323.

enseñanza de muy poco interés para el niño, que no se adapta a sus necesidades, ni al nivel de desarrollo intelectual por el que atraviesa.

Es evidente, que existe una imperiosa necesidad, de que quienes tenemos la responsabilidad de educar a generaciones de niños que pasan por la escuela, propiciemos condiciones favorables de enseñanza para que se produzca el aprendizaje en el niño y se potencialice su desarrollo.

Un ambiente donde se atiendan las necesidades del alumno sin limitarlo; como se sigue haciendo en nuestro días.

CAPITULO III

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA PRIMARIA

3 LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA PRIMARIA

La escuela, que es un mundo donde se relacionan alumnos y maestros, cumple a través de la educación que en ella se imparte, como ya se expresó en el capítulo uno, con una doble función: de sistema de socialización de individuos y de transmisora de conocimientos.

Los medios a través de los cuales se logran los objetivos de la educación, son el profesor y los contenidos del programa escolar.

Si se enfoca la atención a la función que cumple la escuela como transmisora de conocimientos, necesariamente se debe analizar el importante papel que desempeña el profesor en la transmisión de los conocimientos contenidos en el programa escolar.

Es la formación personal y profesional que el maestro posee, la que determina en gran parte, la manera como son abordados por él, los contenidos educativos que un programa escolar establece.

Las formas como un profesor fué enseñado, su preferencia o

aversión hacia ciertas áreas del conocimiento (matemáticas, historia, lenguaje,etc.), sus concepciones particulares, entre otros, son factores que inciden en su práctica docente. Son éstos, elementos presentes y determinantes al momento de hacer la programación de su trabajo. -

Un caso concreto en el que se hacen evidentes algunos de estos factores, es lo que caracteriza la enseñanza de la Historia en la escuela primaria.

Ello ha provocado que el grado de aprovechamiento escolar en esta asignatura, contemplada en el programa escolar, se vea reducido considerablemente, tanto en el aspecto cuantitativo como en el cualitativo.

Cuantitativamente, al encontrar que los alumnos obtienen bajas calificaciones o reprobatorias durante las etapas de evaluación del conocimiento histórico. En lo cualitativo, al no cumplirse el objetivo real de la enseñanza de la Historia en la escuela primaria, que según marca el plan y programas de estudio es "además de favorecer la organización de otros conocimientos, (...) contribuir a la formación de valores éticos personales y de

convivencia social y a la afirmación consciente y madura de la identidad nacional".²⁰

Consideramos dos de las variables que con mayor fuerza inciden para que se genere la problemática en la enseñanza de la Historia.

La primera, que tiene mayor relación con las expectativas institucionales que con la formación de los docentes. Ésta es, el papel secundario que se da a la enseñanza de los contenidos históricos, con relación a otros contenidos educativos contemplados en el currículum escolar.

La gran mayoría de los profesores consideran la Historia como asignatura complementaria, no son conscientes que los contenidos que la abordan representan un gran valor para la formación del niño, por lo que dan prioridad al tratamiento de contenidos referidos al español y las matemáticas; situación que es reafirmada por la institución escolar.

El maestro por experiencia, sabe que gran número de niños que

(20) SEP. Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica. Primaria. México, Ed. Fernández, 1993, p.91.

ingresan a la escuela -por múltiples razones, en las que predomina la situación económica de sus familias-, alcanzan como máximo a realizar sus estudios de primaria, o solamente terminan los primeros grados escolares, por lo que consideran como una prioridad el que aprendan a leer, escribir y resolver operaciones matemáticas fundamentales.

Esto tiene que ver con la idea que predomina acerca de que estos conocimientos son de mayor aplicación en la vida cotidiana, ya que como nos expresa Cuauhtémoc Guerrero Araiza "en el sentido común del docente, aquéllos (el español y las matemáticas) son de garantía de un conocimiento que a la larga pueda ser un instrumento que contribuya al éxito del alumno en su desenvolvimiento cotidiano". ²¹

Además, debemos contemplar las exigencias de las autoridades y padres de familia en relación al cumplimiento de los objetivos contemplados en los programas para la enseñanza del español y las matemáticas. Programas para los cuales, en el plan y programas de estudio para el nivel primario, se destina una mayor cantidad de tiempo clase, comparado con los tiempos que se otorgan para el resto de las

(21) Educación y Cambio. Cero en conducta. Revista educativa. México. Edic. No. 28., 1991, p.4.

asignaturas.

Es posible confirmar lo expresado en las líneas inmediatas anteriores, con sólo observar los dos diagramas que se presentan en el plan de estudios de este nivel educativo, donde se da a conocer la organización de las asignaturas y se establece una distribución del tiempo de trabajo entre ellos.

El primero de los diagramas que a continuación presentamos, corresponde a la distribución del tiempo de trabajo, para los grupos de primero y segundo grado de educación primaria.

Cuadro 1

ASIGNATURA	HORAS ANUALES	HORAS SEMANALES
ESPAÑOL	360	9
MATEMATICAS	240	6
CONOCIMIENTO DEL MEDIO (Trabajo integrado de Ciencias Naturales Historia Geografía Educ. Cívica)	120	3
EDUCACION ARTISTICA	40	1
EDUCACION FISICA	40	1
T O T A L	800	20

Este segundo diagrama contempla los tiempo de trabajo, para los grupos de tercero a sexto grados.

Cuadro 2

ASIGNATURA	HORAS ANUALES	HORAS SEMANALES..
ESPAÑOL	240	6
MATEMATICAS	200	5
CIENCIAS NATURALES	120	3
HISTORIA	60	1.5
GEOGRAFIA	60	1.5
EDUCACION CIVICA	40	1
EDUCACION ARTISTICA	40	1
EDUCACION FISICA	40	1
T O T A L	800	20

Otro elemento, que nos permite validar lo expresado respecto a que la institución escolar apoya e impulsa, el que se dé mayor importancia a la enseñanza del español y las matemáticas por sobre la Historia, es mencionar las expectativas que debe cubrir el alumno que cursa cualquiera de los grados de la educación primaria, para lograr promoverse de grado escolar.

Tales expectativas, o podemos llamarle requisitos, están explicitados en las boletas de calificación, donde se expresa, que el

alumno que cursa cualquiera de los grados de educación primaria no aprobará el ciclo escolar, "si reprueba español o matemáticas, o si aprueba esas dos asignaturas, pero su resultado anual es menor de 6".²²

En estas líneas extraídas de las observaciones generales que presentan las actuales boletas de evaluación, fácilmente se aprecia la prioridad que dan las instituciones educativas a la enseñanza de esas dos asignaturas, al permitir la reprobación de cualquier otra, con excepción del español y la matemática.

Es evidente el desplazamiento que existe de la enseñanza de la Historia en la escuela primaria, a la cual el docente asigna reducidos espacios de tiempo, comparados con el tiempo, esfuerzo y dedicación que emplea en las prácticas escolares donde se trabajan los contenidos de lenguaje y matemáticas. Incluyamos además, que para ello se cuenta con gran cantidad de materiales y cursos donde se proponen estrategias de enseñanza, los cuales son facilitados por la Secretaría de Educación Pública, que es la encargada de coordinar y vigilar el trabajo docente.

Por otro lado analicemos con mayor detenimiento la otra

(22) SEP. Boleta de evaluación. Educación primaria. 1994-1995.

variable que está provocando dificultades en la didáctica de la Historia, que es considerada de mayor importancia, atendiendo al enfoque que se pretende dar a este trabajo. Ésta es la manera como el profesor presenta ante sus alumnos, los contenidos históricos que marca el programa oficial.

Prevalece en este nivel educativo, una práctica escolar que le atribuye a la memorización de información, gran relevancia. Encontrándose frecuentemente que la dinámica de la clase donde se abordan los contenidos sobre la Historia, se limita la mayoría de las veces, a la realización de una lectura colectiva sobre el tema tratado, de donde se desprenden algunas pequeñas intervenciones del maestro, pero sólo para reafirmar lo expuesto en el texto que se lee.

Posteriormente, el profesor hace algunas preguntas de manera oral o escrita; a las cuales, se espera que el alumno responda atendiendo exactamente a la información que la lectura proporciona, no abriendo camino al análisis o expresión del punto de vista del niño.

Esta forma de presentar el conocimiento histórico, así como aquélla donde el maestro se dedica a realizar narraciones o descripciones de

fechas y nombres, obligan al alumno a basar sus aprendizajes en la memorización.

Conocido es, que el producto de esta enseñanza deja en el alumno, un vago recuerdo de fechas y nombres sobre algunos hechos históricos, donde muchas veces existe la confusión de los datos transmitidos , o en el peor y bastante común de los casos, el olvido total de lo "aprendido" en la escuela.

Cuando lo que caracteriza a las clases de Historia, es la descripción de los hechos donde se "ensalsa" la acción de personajes y fechas, decimos que esta forma de enseñanza está inserta en una perspectiva positivista. Es decir, el interés es enfatizar la participación pragmática de algún personaje como factor fundamental en el desarrollo de un hecho histórico, prestándole poca importancia a las acciones de otros elementos (a algún sector del pueblo, por ejemplo), en el progreso de determinado suceso político-social destacado en la vida de nuestro país.

La mayoría de las veces el profesor no es consciente que su forma de enseñar, es determinada por cierta concepción que posee acerca de la materia de Historia, así como que ésta es resultado de la manera como le

fué enseñado el conocimiento histórico; misma que conscientemente o no, tiende a reproducir en sus clases.

Muchas veces su acción pedagógica al trabajar esta asignatura, se distingue por hacer uso del relato, la copia, la memorización, la elaboración de cuestionarios, etc.; por lo que se afirma que esta forma de enseñanza responde a una práctica que ya sea consciente o inconsciente, se hereda de quienes fueron nuestros maestros. Como comenta Marc Férró:

La imagen que tenemos de otros pueblos y hasta de nosotros mismos, está asociada a la historia tal y como se nos contó cuando éramos niños. Ello deja huella en nosotros para toda la existencia.²³

Haciendo un resumen de las limitaciones que se han analizado y que creemos, pueden estar presentes en el profesor a la hora de trabajar los contenidos de Historia -mismas que son producto de su formación personal y profesional-, encontramos que son éstas:

a) Prevalece una concepción restringida sobre el significado de la

(23) Ferró, Marc. Cómo se cuenta la Historia a los niños en el mundo entero. México. Ed. Fondo de Cultura Económica, 1990, p.9.

Historia, que es reducida a una historiografía. Con ello queremos decir, que muchos profesores conciben la Historia como "un relato cronológico más o menos ordenado de los hechos pasados, en los cuales influyen de manera fundamental las acciones de los grandes hombres a quienes de esta manera se convierten en los motores de los cambios que han ocurrido en la vida de la humanidad" ²⁴

b) El docente reproduce formas de enseñanza del conocimiento histórico, es decir, enseña la Historia como le fué enseñada por sus profesores.

c) Existe un desconocimiento por parte del maestro, acerca de cuáles son las estrategias adecuadas para abordar los contenidos que incluye la Historia en el programa escolar. Estrategias que estén apoyadas en el conocimiento de cómo el niño acceda de acuerdo a sus posibilidades cognitivas, a la construcción del conocimiento histórico. Lo que ha provocado que este conocimiento se le presente al alumno como elementos fragmentados alejados de su realidad cotidiana y por lo tanto de su interés personal, viéndose obligado a la memorización de los datos que el profesor le da a conocer.

(24) De la Rosa, Arturo. La didáctica de la Historia. Policopiado.

Es por lo tanto, apremiante la necesidad de que el maestro advierta el verdadero valor que la enseñanza de la Historia puede poseer para la formación del individuo y la concepción que éste tenga del mundo, si esta enseñanza es abordada desde una perspectiva que considere las necesidades e intereses del alumno.

Debe dejar de concebir la Historia como una descripción de datos sobre fechas, hechos y personajes que han sido relevantes en la vida de nuestro país, que como expresa Juan Delval "parece que el objetivo que se busca no es que los individuos entiendan qué hacen en el mundo sino que tengan algunas directrices útiles y unos nombres para que si les hablan de ellos les suene".²⁵

Encuadrar la enseñanza en un enfoque que no busque sólo describir y explicar la Historia, sino lograr su comprensión. Inscribir su práctica pedagógica en este enfoque, da posibilidad que el alumno a través del análisis, crítica y reflexión del pasado, se inicie en la comprensión de los procesos sociales actuales, es decir desarrolle un sentido crítico de la vida y del mundo.

(25) Delval, Juan, Op. Cit., p.307.

Todo ésto es posible a través de un proceso formativo que debe iniciar desde los primeros grados escolares, en el cual el niño debe lograr la construcción de nociones sociales, dentro de las cuales queden incluidas nociones de geografía, historia, economía, derecho, política, sociología, etc.; tales como: familia, sociedad, revolución, capital, democracia, por mencionar algunas.

Es necesario que el niño “entienda qué es la familia y cuál es su valor para la supervivencia de la especie, así como la de otras instituciones tales como el Estado. Cuál es la estructura de las sociedades y su evolución, qué papel desempeña la economía en el desarrollo histórico y en general entender la historia como una producción social”²⁶, ya que la construcción de nociones sociales es lo que le permitirá la evolución de su pensamiento histórico.

En relación a lo anterior, el profesor debe estar consciente que las nociones sociales se refieren a complejas redes de relaciones que unen a los individuos, por lo que poseen un alto grado de dificultad para ser aprendidas por el niño. Difícilmente se logrará que el alumno comprenda un hecho histórico o el significado de una noción histórica, cuando se le

(26) Ibid. p. 308.

da a conocer de forma aislada, fragmentada, ya que ello representa un conocimiento aparente y sin sentido si no es entendido el fenómeno en su conjunto; y todavía más complejo, si el niño no cuenta con los elementos lógicos para organizar el conocimiento que le presentamos.

El docente debe tener bien claro cuando aborda la Historia en el trabajo escolar, las posibilidades y limitaciones de orden intelectual existentes en el alumno. Contar con esta información es uno de los elementos claves para el logro del aprendizaje del conocimiento histórico.

Por ello, es importante que los profesores que atienden grupos escolares de temprana edad (como son quienes cursan el segundo grado de educación primaria), para quienes va dirigido este trabajo; conozcan cuales son algunos de los recursos didácticos que pueden convertirse en medios propicios para presentar el conocimiento histórico, acorde con el nivel evolutivo de los niños.

Por ser este uno de los grados escolares donde se inicia al niño en el estudio de la historia personal y social, es necesario que los docentes tomen conciencia de la importancia de crear nuevas condiciones de

trabajo pedagógico que les permita dar un enfoque más adecuado de la enseñanza de la Historia.

La modificación de las formas tradicionales de abordar los contenidos históricos en la escuela primaria, tendrá una base real de cambio cuando se logre que el maestro llegue a la comprensión de la importancia que reviste el estudio de la Historia, para que el alumno logre un mejor conocimiento de la realidad que le ha tocado vivir. Ése será un punto clave, para iniciarse en la construcción de un quehacer pedagógico orientado a revalorar el aprendizaje de la Historia y la importancia que éste representa.

El otro aspecto importante a considerar, será el contar con elementos teóricos-metodológicos que le posibiliten conocer las características que adquiere el conocimiento histórico, conocer como el niño que cursa el segundo grado puede acceder a este conocimiento y cuál es la manera adecuada de presentar la Historia a los alumnos de esta edad.

Es indispensable apropiarnos de algunos elementos teóricos que como docentes nos permitan a través de una labor reflexiva, llegar a

comprender lo importante del conocimiento histórico para la formación integral del individuo. Así, como conocer algunas prácticas de enseñanza que puedan facilitar en el niño el aprendizaje de este conocimiento. Son los propósitos centrales de los temas abordados en las páginas de este trabajo, el presentar esos elementos teórico-metodológicos, que pueden servir para iniciarnos en la transformación de nuestra práctica docente cuando enseñamos la Historia.

CAPITULO IV

EL NIÑO, ANTE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

4 EL NIÑO, ANTE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

El mundo en que vivimos es el resultado del desarrollo de las experiencias del pasado. Por eso, "la Historia es una Ciencia Social que tiene por finalidad hacer un estudio crítico y objetivo de los acontecimientos humanos trascendentes, buscando las causas de ellos y las consecuencias que han originado".²⁷

El campo de la Historia es el estudio del pasado, concretamente el pasado de la sociedad, desde la época más remota hasta la más reciente. Analiza los hechos en las condiciones de su época y lo que después sucede. Es por tanto, un auxiliar imprescindible para comprender la situación actual de la humanidad o de algún pueblo en particular (como es el caso de la Historia de México).

De ello se deduce la gran importancia que tiene el estudio de la Historia, para lograr que el alumno llegue -a través del conocimiento de

(27) UPN. Alternativas didácticas en el campo de lo social. Antología. México, 1989, p.156.

los hechos pasados-, a conocer y comprender la realidad contemporánea, haciendo posible que entienda, analice, juzgue y actúe en el presente y afiance así, la identidad nacional. Por tanto, es un elemento importante dentro de la formación integral del individuo.

Para que el alumno tenga la posibilidad de llegar a comprender el mundo en el que le ha correspondido vivir, es preciso que la Historia que se aprende en la escuela deje de centrarse sólo en el estudio de los hechos históricos y personajes relevantes en la vida de un país, porque como lo expresan Lamonedá y Galván "la Historia es también la reflexión de la vida cotidiana, no sólo del gran estadista militar".²⁸

Es necesario que el conocimiento histórico que se estudia comúnmente en la escuela primaria sea amplio y variado, para que permita al alumno llegar a entender a una sociedad determinada.

Este punto ya es contemplado en el plan y programas de estudio para la educación primaria; pues dentro de los objetivos que persigue el estudio de este conocimiento disciplinar, está el "diversificar

(28) Educación y cambio, Op. Cit., p.31.

los objetos de conocimiento histórico".²⁹

Se pretende que las clases de Historia dejen de concentrarse sólo en estudiar los grandes procesos políticos y militares a nivel nacional o mundial; por lo que se incorporan también los cambios en las formas de pensamiento, de las ciencias y de las manifestaciones artísticas, de las transformaciones en la civilización material, en la cultura y las formas de vida cotidiana.

Con ésto se busca enriquecer el conocimiento histórico en el alumno, proporcionándole más elementos, para que por medio del estudio del pasado, comprenda el mundo en el que vive inmerso.

Sin embargo, el conocimiento histórico por ser un conocimiento alejado en el tiempo y en el espacio, resulta particularmente difícil para el alumno que cursa los primeros grados de educación primaria.

Al respecto Ignacio Pozo menciona que "básicamente los programas están estructurados cronológicamente, y sin embargo, los

(29) Ibid. p.92.

alumnos poseen muy limitada estructura temporal".³⁰

Tomando como base que es ésta una característica que presentan los alumnos que cursan la educación primaria, la cual ha sido una limitante para que adquieran el conocimiento histórico que por años se ha presentado en la escuela; hay quienes se han preocupado por estudiar cómo se ha dado la didáctica de la Historia en este nivel educativo, buscando presentar al docente formas alternativas de dar a conocer este conocimiento a los alumnos.

Entre las investigaciones que se han realizado en nuestro país destacan los estudios llevados a cabo por Victoria Lerner Sigal, los cuales la han llevado a conceptualizar que para enseñar esta disciplina se deben considerar el tiempo y el espacio, como dos de los parámetros básicos indispensables para que el niño comprenda la Historia que le presentamos.

Sabemos que el tiempo y espacio son factores que están íntimamente relacionados, ya que cuando se estudia un acontecimiento histórico en el momento que se desarrolló (tiempo),

(30) Ibid. p.38.

también es ubicado en el espacio geográfico donde tuvo lugar. Dada la importancia que se le otorga a esos dos factores en la enseñanza de la Historia, se ha considerado conveniente abordarlos por separado, con la sola intención de analizarlos de forma más detallada.

4.1 El Tiempo

El papel que se debe atribuir al factor tiempo, al momento de presentar el conocimiento histórico al alumno, es desde la perspectiva de Victoria Lerner, de suma importancia, ya que esta investigadora nos dice que cuando se habla del tiempo o de su división convencional en lo que son los siglos, las décadas, las horas y los minutos; enfrentamos al niño a asuntos bastantes complejos "sobre todo cuando la mayoría de ellos no tienen el nivel de abstracción para asir los conceptos cronológicos, lo que les impide ubicar los acontecimientos en el tiempo, entender su sucesión y asociarlos en épocas".³¹

Para que al niño le sea comprensible el conocimiento histórico atendiendo a la cronología de los acontecimientos y los periodos

(31) UNAM. Perfiles educativos. Revista Pedagógica. México, Ed. CISE-UNAM, Edic. No. 67, 1995, p. 21.

convencionales que cierran o inauguran momentos importantes en nuestra historia, es imprescindible que se logre ubicar tanto en el tiempo como en el espacio; ya que actualmente se cree que nuestros alumnos tienen capacidad para comprender dicho conocimiento, de acuerdo a la etapa de construcción del tiempo y el espacio en que se encuentran.

Llegar a esa ubicación en el tiempo y el espacio implica pasar por todo un proceso de construcción operatoria del tiempo; siendo este último definido por María del Rosario Mendoza como "el sistema de coordinaciones de estados sucesivos, que se abstrae de la coordinación que el sujeto cognoscente establece entre la sucesión, la duración y la simultaneidad, entre dos o más eventos".³²

Mendoza hace una clasificación del tiempo, en: tiempo cíclico y tiempo lineal o no recurrente. Al tiempo cíclico lo precisa como aquél que "se construye tomando como referente de partida el punto de inicio y final del ciclo, el cual tiene que ser con un mismo punto espacial que le da el sentido de llegada o de partida"³³. (Como ejemplo nos presenta el proceso cíclico que siguen las estaciones del año, las fases

(32) UPN. Revista pedagógica. México, Edic. 4, 1992, p. 28.

(33) Ibid. p.29.

lunares, etc.)

Tenemos por otra parte, al tiempo que es aplicado a los hechos sociales, a las historias personales, ese tiempo al que se le conoce como lineal o no recurrente. Es el tiempo lineal el que se atribuye a sucesos históricos de una sociedad, específicamente a las acciones realizadas por los sujetos, donde no cabe la posibilidad de descubrir que un hecho se repita exactamente igual.

Cuando pretendemos que el niño comprenda el conocimiento histórico, debemos tener presente que para lograr cumplir con este objetivo, nuestro trabajo debe encaminarse a potencializar el desarrollo del tiempo histórico en él; conceptualizando al tiempo histórico como "una noción a estimularse en el niño para que poco a poco comprenda el pasado".³⁴

No obstante, antes de intentar que el alumno pueda llegar a la comprensión de los hechos pasados, es decir del tiempo histórico, es importante que la tarea pedagógica sea dirigida en un principio a

(34) Alberro, Solange, et. al. Historia de México. Guía para el maestro. México, Ed. SEP-Ultra, 1993, p. 7.

desarrollar en el alumno la comprensión operatoria del tiempo; ello implica que el profesor cree situaciones de trabajo, en las cuales el niño a través de su propia actividad (sobre todo intelectual) logre pasar por aquellas etapas que le permitirán construir el tiempo.

Sustentamos lo anterior en las ideas que la teoría psicogenética nos aporta en relación a como el niño forma la noción del tiempo. Esta teoría, gracias a los estudios efectuados por Jean Piaget, ha demostrado que el niño pasa por un proceso donde construye el tiempo vivido o personal y el tiempo físico, hasta que finalmente logra la construcción del tiempo.

Podemos definir el tiempo personal, como el que está relacionado con los acontecimientos personales del sujeto. "El tiempo personal es individual y lo adquiere primero el niño por ser hechos significativos de su vida".³⁵

Se maneja que el niño ha llegado a la construcción del tiempo cuando ya tiene la capacidad de manejar de manera operatoria la coordinación del espacio, la duración y la sucesión de los hechos, lo que significa que ha construido un tiempo homogéneo, continuo y uniforme.

(35) Ibid. p.8.

Lo homogéneo en este caso se refiere, a que es un tiempo común a todo el universo (al que denominamos tiempo físico o cíclico) el niño llega a conocer que la división del tiempo establecido universalmente, son: los segundos, minutos, horas, días semanas, años , etc.

Arribar al establecimiento de un tiempo homogénico, por el niño, es una etapa dentro del desarrollo del tiempo en él, que es posterior a aquella en la que posee una percepción psicológica del tiempo, ésto último significa que para el niño el tiempo se alarga o se acorta según "las impresiones de duración psicológica inherentes a las actitudes de expectativa, de esfuerzo y de satisfacción, inherentes a la actividad del sujeto mismo". ³⁶

Esa percepción psicológica del tiempo de la que hablamos es común percibirla en nuestros alumnos, ya que cuando ellos están involucrados dentro de una actividad escolar que les resulta motivante, sobre todo en aquellas en la que está participando activamente: el tiempo que dura la actividad les resulta corto. Por otro lado cuando se ven sometidos a una tarea que les parece difícil o aburrida, que poco motiva su participación,

(36) UPN. Op. Cit., p. 478.

en este caso percibe el tiempo como demasiado largo.

Ésto es sólo un ejemplo que nos sirve para creer que el niño pasa por esa etapa en la que para él , el tiempo no es ni continuo ni constante, ya que depende de sus propias acciones. No obstante, debemos ser concientes de que ésta es solo una etapa dentro del proceso que sigue el niño en la construcción del tiempo.

Otro momento es, como ya mencionábamos, cuando el sujeto comprende que sólo hay un tiempo (homogéneo), así como que el que presente representa solamente un momento único (continuo) y reconoce además, la uniformidad del tiempo. Es decir, comprende que el tiempo transcurre siempre a una misma velocidad independientemente de la apreciación que tenga a través de su percepción. Es en este momento de desarrollo cuando se dice que el niño logró la construcción operatoria del tiempo.

Sin embargo, el que los alumnos hallan construido el concepto de tiempo, no quiere decir que ya comprenden el tiempo histórico. Ésto nos hace evidente la necesidad de contemplar -al momento de realizar nuestra planificación para enseñar la Historia-, el proceso que sigue el niño en la

construcción del tiempo, así como también de qué manera logra comprender el tiempo histórico.

Existe la creencia, que comprender la Historia implica una evolución en la comprensión del tiempo, en la que primero se adquiere la capacidad para entender el tiempo personal, después el físico, el tiempo social y posteriormente el histórico.

Entre los investigadores que defienden la postura de que la construcción del tiempo histórico es posible gracias a todo un proceso de desarrollo del tiempo en el individuo, encontramos a Carretero, Pozo y Asencio, quienes mencionan que ese proceso de desarrollo "comienza con el tiempo personal, continúa con el tiempo físico* y a través del tiempo social llega el tiempo histórico".³⁷

Sobre la clasificación del tiempo que manejan estos autores debemos señalar que desconocemos como son definidos por ellos cada uno de esos tiempos, a pesar de ello consideramos que ya hay -en párrafos anteriores-, una idea más o menos determinada del significado de

* El tiempo físico señalado por Carretero, Pozo y Asencio es el manejado por Rosario Mendoza López como tiempo cíclico.

(37) Ibid. p. 9.

tiempo personal , tiempo físico y tiempo histórico. Queda por precisar el tiempo social que a nuestro criterio es el aplicado a los tiempos convencionales manejados por una sociedad; tenemos como ejemplos los diversos tiempos que se aplican en nuestro país: el tiempo del pacífico, tiempo del centro y tiempo del golfo, así como el tiempo de verano y el de invierno.

Cuando ellos mismos, hablan sobre el proceso continuo que sigue el individuo para arribar a la comprensión del tiempo histórico, manejan que este desarrollo presupone que el logro de un determinado nivel tendrá su sustento, en los conocimientos temporales que el individuo ya tiene en el nivel anterior.

Cabe aclarar que aún cuando Carretero, Pozo y Asencio manejan la idea de que a la construcción del tiempo histórico, le antecede la construcción de los tiempos mencionados anteriormente, no presentan evidencias de que ésta sea de la forma como lo expresan.

No obstante coincidimos con la idea de que cada tipo de tiempo representa una dificultad de construcción diferente para el niño, por lo tanto cada uno de esos tiempos será establecido por el sujeto, partiendo

del grado de simplicidad o complejidad conceptual que en cada noción temporal se requiera, ya que su construcción va en relación directa con las posibilidades o limitaciones cognitivas del sujeto que aprende.

Tal es el caso del tiempo personal que es el que el niño forma primero, ya que desde sus primeros años de vida relaciona el tiempo con sus acciones personales (por ejemplo: hora de comer, de levantarse, de ir a la escuela, etc.). Posteriormente, llega al dominio del tiempo físico (horas , minutos, días, semanas, etc.), lo que significa que ha logrado obtener la comprensión de que el tiempo es continuo, se puede medir y que es independiente de sus actividades propias; es así como se cree que va dándose el orden de sucesión, en la construcción de los tiempos que ya mencionamos.

El análisis del factor tiempo y el factor espacio como elementos que debèn ser considerados en nuestra práctica docente encaminada a la enseñanza de la Historia, nos ha servido para adquirir algunas bases teóricas que nos permiten conocer tanto las características del conocimiento histórico, así como el proceso que sigue el niño para llegar a comprenderlo.

Contar con esas bases o sustento teórico, posibilita estar más informado acerca de los rasgos que debe reunir nuestro trabajo en la escuela, sobre todo cuando éste, lleva como destinatarios a niños pequeños, como son quienes asisten al primer ciclo de educación primaria (primeros y segundos grados).

Por lo tanto, si deseamos inscribir nuestro quehacer educativo en una perspectiva psicogenética, debemos considerar al momento de enseñar la Historia, que la práctica propia debe ir encaminada a lograr que el niño que cursa este ciclo, " aprenda a ubicarse en el tiempo y el espacio (como) primer paso para empezar a pensar históricamente; (que logre) esa conciencia que permite captar lo permanente frente a lo transitorio o cambiante". ³⁸

Es fundamental que la Historia que presentamos a los alumnos sea vista como un proceso, donde aparecen transformaciones en el tiempo y en el espacio, pero no sólo en la vida política-social del país, sino en todos y cada uno de los aspectos que constituyen su vida: en los seres vivos, en los números, en la escuela, en la localidad donde viven, etc.

(38) Educación y Cambio. Op. Cit., p.31.

Los docentes debemos tener la certeza de que "el quid es que los niños aprenden que las cosas cambian con el transcurso del tiempo".³⁹

Sin embargo, queremos ser reiterativos en enfatizar que la enseñanza de la Historia en los niños pequeños, debe coadyuvar al logro de la construcción del tiempo; por lo que se recomienda que se inicie con el estudio de la Historia personal y familiar y posteriormente se amplíe el ámbito estudiado a la localidad y después al país. Consideramos que esta sucesión de contenidos educativos, respeta y estimula el proceso que sigue el niño en la construcción del tiempo y el espacio.

Se debe iniciar con el análisis de la Historia personal que es lo que favorece la construcción del tiempo individual, pues como lo maneja el enfoque piagetano, el niño comprende primero lo que es más cercano, conocido, familiar y concreto.

Además, la enseñanza del conocimiento histórico debe partir del tiempo del cual el niño tiene noción porque para entender la convencionalidad del tiempo pasado, el niño evoca hechos y objetos que le son significativos. Con esto queremos decir que el niño cuando piensa

(39) UNAM, Op. Cit., p.22.

en el pasado (antes, ayer, el año pasado) busca un objeto o situación vivida que se relacione con el tiempo a que hace referencia.

Por otro lado, le resulta bastante difícil entender hechos o personajes que están alejados de su realidad concreta o que muy poca relación encuentra con ella, como es el caso de los referidos a la Historia de México. Cuando se le presenta este tipo de conocimiento lo concibe como hechos aislados, sin sentido, como anécdotas.

El niño que estudia el segundo grado se encuentra en el inicio de la etapa operatoria del pensamiento según la psicogenética piagetana, por lo que aún permanece muy ligado al mundo real, y en él apenas se están estructurando las nociones de espacio, tiempo y causalidad. Es función del profesor el " estudiar y evidenciar la forma en que los fenómenos históricos, su concatenación, sus consecuencias, su proyección en el tiempo y en el espacio tienen que ver con la vida nuestra actual y activa".⁴⁰

El facilitar que el alumno relacione el conocimiento histórico que se le presenta, con su vida actual permite dar mayor significatividad a la

(40) Educación y Cambio. Op. Cit., p.18.

enseñanza-aprendizaje de la Historia, porque se parte de lo más cercano al niño y de situaciones que son lo más concretas posibles.

Porque conocido es que por las características que reviste el conocimiento histórico, que es sumamente abstracto, es decir no es un conocimiento objetivo que el niño puede manipular, verificar o comprobar, presenta dificultad para ser comprendido por un niño de 7/8 años de edad, que está en un momento inicial de pensamiento operatorio.

Con ello no quiere decir que por resultar abstractos los contenidos que abordan la Historia de México, propuestos por el programa para el segundo grado de educación primaria, deban ser excluidos del trabajo escolar.

Lo que se recomienda es que el maestro utilice estrategias de enseñanza que orienten las clases "hacia la acumulación de experiencias personales y su comunicación, de tal manera que los conocimientos se ordenen en torno a un tema o centro de interés inmediato".⁴¹

Resulta conveniente partir de la motivación que se despierta en los

(41) Ibid. p.39.

niños ante la proximidad de una fecha conmemorativa en la cual van a participar, como es el caso de los desfiles, homenajes escolares, etc.; para trabajar con el análisis del pasaje o personaje histórico, de manera que tengan mayor interés para el alumno.

También la información que presentan los medios masivos de comunicación, pueden servir como punto de partida para el trabajo en el aula o como una fuente de consulta mas. Éstos son como lo maneja Louis Not "contenidos sacados del contexto familiar y social" ⁴², que sirven para complementar los contenidos históricos manejados en la escuela.

Algo que debe tener siempre presente el profesor, al elegir el material escrito con el cual apoyará su trabajo, ya sea un periódico o el libro de texto, es que en ellos se manejan conceptos históricos básicos que en muchos casos deben simplificarse, para que estén al alcance de la comprensión del alumno.

Como maestros tenemos que reconocer, que con frecuencia caemos en el error de creer que todos los alumnos que participan en nuestras

(42) UPN, Op. Cit., p. 272

clases entienden el concepto de la palabra "revolución" (por ejemplo), que ni por casualidad nos detenemos a tratar de explicar o intentar que los niños conozcan su significado.

El problema de la situación descrita, es que son comunes los casos en los que el niño no puede explicar ese concepto, o la idea que posee es errónea, lo que provoca que esos conceptos adquiridos previamente en su experiencia existencial "imposibilitan, más de lo que a veces somos conscientes, su capacidad lógica para operar con los datos del pasado".⁴³

Resulta preciso hacer que el alumno hable y exponga las ideas que posee sobre el, o los conceptos, que se manejan en una clase determinada. El maestro debe escucharle y proporcionarle los elementos que considere necesarios para que el niño no se quede con ideas equivocadas que le obstaculicen entender el pasado, lo cual podría incluso trastocar el presente y el futuro.

4.2 El Espacio

Como ya se ha hecho referencia todo hecho histórico, al momento

(43) Delval, Juan, Op. Cit., p. 394.

de abordarlo en nuestras clases de Historia, debe ser ubicado también en el espacio geográfico donde se llevó a cabo, por lo que decimos que el tiempo y el espacio están tan íntimamente vinculados que no es posible verlos por separado.

Sin embargo, también el manejo del espacio se ha constituido en un problema dentro de la didáctica de la Historia, mismo que ha tratado de ser superado dividiendo su estudio en: Historia universal, Historia nacional e Historia local.

Considerando esta división nuestra preocupación debe ahora centrarse en cómo relacionar esas Historias y presentarlas a los alumnos. Como primer paso, para lograr el objetivo aquí planteado, es necesario tener presente que, así como el niño sigue un proceso para llegar a construir el tiempo, en el que cada etapa posee mayor capacidad para comprender los conocimientos que implican el uso del tiempo, también aparecen en él ciertas etapas que podemos concebir como un proceso, que lo llevan a comprender el espacio.

De ello nos habla la psicología evolutiva, que también se ha ocupado de la vivencia subjetiva del espacio. Los estudios que esta

ciencia ha hecho al respecto, han permitido llegar a diferenciar tres etapas básicas en la evolución del espacio en el individuo, las cuales nos presentan como: "la del espacio percibido, limitado a lo concreto (entre 0 y 8 años), la del espacio imaginario (entre 8 y 12 años), que permite la formación de espacios abstractos a partir de lo concreto y la del espacio concebido (a partir de los 12 años), en la que puede concebirse el espacio abstracto sin ninguna vinculación a lo concreto".⁴⁴

Podemos decir que en el niño el desarrollo de la noción de espacio va dándose conforme va siendo capaz de desplazarse e interactuar con espacios mayores (la casa, el barrio, la localidad, etc.), pero siempre a partir de las limitaciones y posibilidades que su pensamiento presenta.

Si nos enfocamos en los niños que ya han ingresado a instituciones de educación formal para analizar las características que presenta en ellos el desarrollo de la noción de tiempo, tendremos que iniciar con los niños que acuden al jardín de niños (educación preescolar).

(44) Santillana. Diccionario de las Ciencias de la Educación. España, 1994, p.579.

Éstos niños no son capaces aún de imaginar o comprender la existencia de otros espacios o lugares mayores o menores a aquél en el que se desenvuelven, o que para ellos representa su “pequeño mundo”. El nivel de desarrollo intelectual alcanzado en esa edad (pensamiento preoperatorio) limita su percepción a lo concreto, por lo que se ubica dentro de la primera fase o etapa de desarrollo de la noción de tiempo denominada, la del espacio concebido.

Ya en una segunda etapa en el desarrollo de la noción del espacio, donde podemos ubicar a los pequeños que estudian el segundo grado de educación primaria, encontramos que gracias a su momento de desarrollo cognitivo (operaciones concretas), los niños además de concebir el espacio geográfico en que viven, tienen posibilidad de imaginar y empezar a aceptar la existencia de otros espacios a partir de lo que han visto y percibido, independientemente de no haberlos conocido físicamente. Es ésta la etapa del espacio imaginario que se presenta como hemos expresado anteriormente, entre los 8 y 12 años de edad aproximadamente.

Los contenidos curriculares que la escuela primaria maneja para los alumnos de segundo grado que pueden ser ubicadas en la etapa del

espacio imaginario, pretenden introducir al niño en el manejo de los conceptos de localidad, región, estado y hasta país. No con la finalidad de que el niño de esta edad logre la abstracción de dichos conceptos, sino que a través del análisis de costumbres, tradiciones, actividades económicas de su localidad y otras localidades; el niño vaya reconociendo la existencia de otros lugares y la inclusión de unos en otros, de tal manera que vaya evolucionando en él, la noción de espacio.

Como en esta etapa el alumno no es capaz de desligarse de lo concreto, el maestro aborda los contenidos descritos, apoyado en narraciones, descripciones, fotografías y dibujos.

Finalmente tenemos la etapa del espacio concebido, que sería alcanzada por los sujetos que ya poseen un pensamiento hipotético-deductivo o formal. En esta etapa es cuando el alumno ya ha logrado la construcción del espacio, ya puede diferenciar conceptos como municipio, estado, país, continente, etc., así como la abstracción de las relaciones geográficas que cada uno de ellos implica. En este momento de desarrollo cognitivo el sujeto ya no depende de la observación de lo concreto, sino que la evolución de su pensamiento le permite concebir el espacio abstracto.

Tener conocimiento acerca de cómo el niño va formando el concepto de espacio, nos ha permitido ubicar a los alumnos de segundo grado en el momento de desarrollo del espacio por el que atraviesan, que es como ya dijimos el del espacio imaginario. Darnos cuenta además, que al igual que con la noción del tiempo, es importante que las clases de Historia que el niño recibe propicien el desarrollo del espacio.

Hemos podido darnos cuenta que tanto en la formación del concepto de tiempo como el del espacio, el proceso que sigue el niño parte de lo que para él es más cercano y significativo, por lo que tomando en cuenta como se va el alumno formando el concepto de espacio y basándonos en lo que dice Victoria Lerner Sigal acerca de que "la Historia local es más accesible para los niños ya que aborda su propio entorno" ⁴⁵ ; juzgamos conveniente poner mayor énfasis en su estudio por ser la más cercana y accesible al alumno, claro, sin descuidar el estudio de la historia nacional que forma parte de los contenidos que se deben trabajar en el segundo grado de educación primaria.

Ésto nos sirve para reafirmar la idea de que durante el primer ciclo de educación primaria (primero y segundo grados) es de suma

(45) UNAM, Op. Cit., p. 22

importancia que el abordaje de los contenidos históricos partan de la Historia personal y de la localidad, a la Historia regional, hasta llegar a la Historia Nacional.

Con ello queremos decir, que se debe iniciar con contenidos que traten nociones de tiempo y espacio que sean posible de ser comprendidos por los alumnos, para continuar con el estudio de temas que resulten de mayor complejidad conceptual para los mismos. Solo así se podrá estimular el desarrollo del tiempo y espacio en los alumnos, que serán la base para que lleguen en ciclos posteriores a la comprensión del tiempo histórico y por lo tanto, de la Historia.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

La construcción del presente escrito ha sido el resultado de todo un trabajo de investigación que como podemos recordar, fué motivado por el deseo de conocer un poco más de la Historia y la forma adecuada de presentarla al niño que estudia el segundo grado de educación primaria.

Necesidad que surge (como ya se ha explicado con anterioridad) ante la imposibilidad de que la forma como hemos presentado el conocimiento histórico a los alumnos, produzca aprendizajes significativos y duraderos en ellos, respecto a este conocimiento.

Con el fin de encontrar elementos que nos lleven al logro de un aprendizaje más eficaz de la Historia por parte del niño, nos introducimos en un camino que inició con el análisis de las características que predominantemente están presentes en la práctica educativa de los profesores cuando enseñamos Historia, siendo resumidas en estos puntos: fragmentación, exposición, reproducción de formas de enseñanzas anteriores, (mismas que ya fueron explicadas en el contenido de nuestro

trabajo).

Por otra parte, fué también importante el analizar los documentos que obligatoriamente el docente debe emplear cuando enseña Historia, hablamos pues, del programa oficial para la enseñanza de la Historia y el libro de texto gratuito. En ellos encontramos que la lógica que se atendió durante su estructuración, intenta tomar en cuenta el nivel de desarrollo intelectual en el que presumiblemente se encuentran los niños que acuden a estudiar el grado escolar al que hacemos referencia.

Los contenidos inician con el estudio de la Historia personal del niño, continúan con su Historia familiar y posteriormente el marco conceptual se amplía hacia la Historia de la localidad. También se le inicia en el análisis de algunos sucesos históricos relacionados con la Historia de México, así como cambios ocurridos en la ciencia y la tecnología.

Lo que se pretende en esta estructuración y secuencia de temas contenidos de aprendizaje, es atender el desarrollo natural que el alumno va adquiriendo en la construcción del concepto de tiempo y espacio, elementos indispensables para el logro de la comprensión de la Historia.

Otro punto que ha sido considerado, es presentar una visión más completa de los aspectos que conforman la Historia, evitando así una posición fragmentaria como es el enfocarse solo al estudio de los procesos políticos y militares importantes por los que ha atravesado nuestro país.

Sin embargo, aún cuando programas y libros de texto han sido modificados con el propósito de que el profesor obtenga mejores resultados en el proceso enseñanza-aprendizaje de la Historia, éste no ha sido lo eficaz que se desea, para alcanzar un cambio lo suficientemente positivo en la enseñanza de la asignatura.

El proveer al docente de dichos medios para la enseñanza, no garantiza que vaya a aplicarlos tal y como se pretende que se haga, pues es él quien en última instancia decide qué y cómo trabajar lo que en el programa y libros de texto se presenta.

Quienes nos desempeñamos en este ámbito, sabemos que en el programa se establecen los contenidos que deben ser abordados por el profesor; no obstante, es común percatarnos que importante cantidad de docentes realiza recortes a los contenidos que contemplan los programas,

obedeciendo a diversos motivos que van desde el disgusto por ciertos temas, hasta la falta de tiempo para cumplir con lo establecido en el programa.

De ahí parte nuestra afirmación de que es el profesor quien, finalmente decide qué enseñar; no porque cambie unos contenidos por otros, sino por los contenidos que elimina.

Consideramos también que el docente es quien elige como desarrollará su trabajo en el aula, es decir la manera como presenta el conocimiento -en este caso de la Historia-, y en cuales medios para la enseñanza apoyará sus clases. Sabemos que en esa selección que el maestro hace de los contenidos que aborda, la forma de trabajarlos y los materiales que emplea en sus clases, influyen las concepciones que posee sobre la Historia y acerca de cómo el niño puede aprenderla.

Resulta vano la labor de la institución educativa que rige el trabajo de la escuela primaria, de presentar nuevos materiales de apoyo para el maestro, si no logra que los docentes a través de continuos, permanentes y eficaces cursos de actualización, logren conocer cada vez mejor cómo el niño llega a la construcción del conocimiento.

Es de suma importancia que el docente comprenda el porqué debe trabajar los contenidos del programa de manera que presenten una secuencia lógica para los alumnos, respeten su nivel de maduración cognitiva y estimulen su desarrollo.

Para que las expectativas del programa sean alcanzadas es primordial que el profesor logre una reconceptualización acerca del niño y cómo accede al conocimiento de la Historia, de lo contrario su práctica educativa continuará adquiriendo matices fragmentarios, expositivos, incomprensibles, tediosos, y como consecuencia, de difícil apropiación por el educando.

Respecto al niño que en este trabajo ha sido el centro de interés, hemos encontrado que pasa por una etapa dentro de su desarrollo intelectual en la que apenas inicia la construcción del tiempo y el espacio, a lo que seguirá la formación del tiempo histórico, mismos que le permitirán la comprensión de la Historia; proceso que debe ser no sólo respetado, sino estimulado por el docente que atiende ese grado escolar.

Las ideas manejadas en relación al tiempo y espacio como elementos claves para la enseñanza de la Historia, nos llevan a concluir

que el objetivo central de la didáctica de esta asignatura en el primer ciclo de Educación Primaria no es que el niño conozca los hechos relevantes en la vida político-militar de nuestro país y las fechas en que sucedieron, sino que a través del análisis de los sucesos más importantes de su vida personal, familiar y local el alumno se enfrente a situaciones didácticas que favorezcan en él, el desarrollo de la idea de tiempo y espacio, que servirán de base para que en grados escolares próximos tenga mayor acceso a la comprensión de la Historia que ahí se le presenta.

Estar al tanto de los últimos avances en materia educativa donde se aborda sobre el niño y la adquisición del conocimiento, forma parte de las responsabilidades que como docentes nos corresponde asumir.

BIBLIOGRAFIA

LIBROS

ALBERRO, Solange, et. Al. Historia de México. Guía para el maestro.

México. Ed. SEP-ULTRA, 1993, 102 p.

CONTRERAS DOMINGO, José. Enseñar para aprender, en: Enseñanza,

currículum y profesorado. España, Ed. AKAL, 1990, 145 p.

DELVAL, Juan. Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la

escuela. España, Ed. Laia, 1989, 390 p.

_____. La construcción espontánea de las nociones sociales y su

enseñanza, en: Temas actuales sobre psicopedagogía y

didáctica. España, Ed. Paidós, 1991, 356 p.

FERRO, Marc. Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo

entero. México. Ed. Fondo de Cultura Económica, 1990, 125 p.

NOVAK, Joseph y GOWIN Bob. Aprendiendo a aprender. España,
Ed. Martínez Roca, 1988, 99 p.

SEP. Estrategias pedagógicas para niños con dificultades en el
aprendizaje de las matemáticas. México, 1988, 275 p.

_____. Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica.
Primaria. México, Ed. Fernández, 1993, 155 p.

ZABALZA, Miguel A. Currículum, programa y programación, en: Diseño
y desarrollo curricular. España, Ed. Narcea, 1993, 62 p.

ANTOLOGÍAS

UPN. Alternativas didácticas en el campo de lo social. Antología.
México, 1985. 175 p.

UPN. El método experimental en la enseñanza de las ciencias naturales.
Antología. México, 1985. 272 p.

UPN. La matemática en la escuela II. Antología. México, 1985, 320 p.

UPN. La matemática en la escuela III. Antología. México, 1985, 270 p.

UPN. Paquete del autor. Jean Piaget. Antología. México, 1979, 479 p.

UPN. Sociedad y trabajo de los sujetos en el proceso enseñanza-aprendizaje. Antología, México, Ed. UPN, 1985, 443 p.

REVISTAS

Educación y Cambio. Cero en conducta. Revista Educativa, México, Edic. No. 28, 1991, 80 p.

UNAM. Perfiles educativos. Revista pedagógica. México, Ed. CISE-UNAM, Edic No. 67, 1995, 64 p.

UPN. Revista Pedagógica. México, Edic. No. 4, 1992, 42 p.

OTROS

SANTILLANA. Diccionario de las Ciencias de la Educación. España,
1994, 1431 p.

DE LA ROSA, Arturo. La didáctica de la Historia. Policopiado.

SEP. Boleta de evaluación. Educación Primaria. 1994-1995.