
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

EL USO DEL LIBRO DE TEXTO GRATUITO DE HISTORIA EN EDUCACIÓN PRIMARIA. SUPUESTOS Y REALIDADES

PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN DESARROLLO EDUCATIVO
P R E S E N T A
MARÍA DEL ROSARIO SÁNCHEZ HERNÁNDEZ

DIRECTOR DE TESIS: MAESTRO VÍCTOR
GÓMEZ GERARDO

MÉXICO DISTRITO FEDERAL

OCTUBRE DE 2004

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
a. Planteamiento y Justificación	8
b. Objetivos de la investigación	14
c. Hipótesis y delimitación del problema	17
d. Antecedentes	19
I. METODOLOGÍA Y EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	26
1.1 Metodología. Procedencia y componentes del enfoque	26
1.2 El contexto de la investigación, desde un enfoque etnográfico	41
1.3 Origen de los libros de texto de historia en educación primaria	50
II. PRIMER ENFOQUE: PRESENCIA DEL LTGH EN EL AULA Y SU FUNCIÓN DESDE LA NORMATIVIDAD	66
2.1. Los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante el uso del libro de texto	71
III. SEGUNDO ENFOQUE: LA INTEGRACIÓN DE LA PERSPECTIVA DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA MEDIANTE EL USO DEL LTGH	92
3.1. La percepción docente respecto al uso del libro de texto de historia	104
3.2. Las concepciones docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia con el LTGH.	106
IV. TERCER ENFOQUE: ALGUNAS ACCIONES DEL ALUMNADO RESPECTO AL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA CON EL LTGH.	114
4.1. La interacción cotidiana en el aula, durante las clases de historia	119
4.2. La visión del alumnado respecto al uso del LTGH.	129
V. TRES ENFOQUES EN UNA CONVERGENCIA: EL USO DEL LIBRO DE TEXTO DE HISTORIA	136
5.1 Los supuestos en un panorama general.	136
5.2 Algunos dilemas de la asignatura de historia relacionados con el uso del LTGH.	147
5.3. Recuperación de algunas propuestas respecto al uso del LTGH. de texto	152
VI. CONCLUSIONES	157
VII. BIBLIOGRAFÍA	166

“La auténtica investigación histórica implica filosofar. No es un mero evocar acontecimientos o sucesiones de ellos, indicando sus fechas precisas. La verdadera historia, en el sentido del quehacer historiográfico es búsqueda de significaciones. Al historiador le interesa esclarecer las relaciones que pueda haber entre diversos acontecimientos, precisar causas y efectos”

MIGUEL LEÓN - PORTILLA

I. INTRODUCCIÓN.

Un libro es un objeto inerte hasta que entra en contacto con un lector. Es a partir de su lectura e interpretación que estos libros cobran su real significado. Pero los libros de texto no pueden ser considerados como los demás libros. En nuestro país, los textos gratuitos son inherentes a una institución social sumamente compleja llamada escuela, la cual tiene la extraordinaria misión de intentar preparar para la vida futura a los niños que asisten a ella.

En los planteles escolares de educación primaria, los alumnos van a recibir conocimientos básicos para estructurar una formación cultural propia que le permita integrarse a su contexto social, pero al mismo tiempo van a adquirir de manera informal, toda una serie de aprendizajes que han sido previamente institucionalizados por este mismo contexto.

A partir de esta idea, podemos imaginar a los libros de texto dentro de un vértice que se construye desde la relación de tres elementos: Los modelos acerca de la historia que el estado mexicano plantea a través de las instituciones educativas, la intención que le da el maestro al utilizarlo para enseñar y la manera en que un alumno lo aborda durante los procesos de aprendizaje.

Esta condición específica, adquiere características y problemas particulares cuando se habla del libro de texto de historia, pues a diferencia de otras asignaturas básicas como matemáticas, ciencias naturales y español, la historia no se puede experimentar, aunque afortunadamente tampoco se puede relegar porque otorga un sentido trascendental a la condición humana.

Es entonces, que a partir de mi experiencia docente puedo constatar que la enseñanza de la historia manifiesta algunas características y dificultades particulares surgidas del trabajo en la escuela primaria y en esta circunstancia llegan los nuevos libros de texto en el año de 1993, los cuales son recibidos con expectación por nosotros, los maestros.

Las comparaciones –inevitables- con los libros de la generación anterior, los textos de Ciencias Sociales de 1972, favorecen a los actuales. Su formato y diseño equiparables a los libros de historia de ediciones privadas, de inicio favorece un primer acercamiento, opinión que se diversifica cuando se aborda el contenido, pues entre los compañeros de enseñanza los comentarios se dan en niveles de preferencia, indiferencia e incluso cierta crítica.

Estos rangos no son fáciles de detectar, porque en ocasiones los docentes no tenemos herramientas para construir razonamientos cuando se trata de concretar referentes en torno al uso de estos textos o bien, son trabajados en el grupo desde la perspectiva que ofrecía el texto anterior utilizado, lo que se reduce a una simple comparación entre éstos, sin que

intervenga una reflexión acerca del origen, efecto y las estrategias pedagógicas que sean pertinentes para la asignatura de historia en un grupo de trabajo específico.

A partir de esta cuestión - vital en mi experiencia, pues a mediados de la década de los 80' terminaba la especialidad de historia en la Normal Superior y tomaba cuanto curso de actualización cayera en mi tiempo libre- sondeo algunos usos del libro de texto de historia, como una necesidad de enriquecer mi propia práctica educativa y utilizar nuevas estrategias que correspondiesen a ese nuevo libro de texto. Así es que al preguntar a mis compañeros maestros algunas maneras para utilizar los textos de historia de primaria que me pudiesen orientar, encontraba no solamente variadas respuestas –lo cual a la distancia, indicaría afortunadamente que se intentaban estrategias de uso- sino que estas respuestas eran de lo más dispares:

“¿Cómo uso el texto de historia? Pues como todos ¿no?”

“¡Ay! Para qué te preocupas... tu pon a los niños a leer y ya”

“Lo leemos y lo platicamos en clase”

“La verdad, casi no los uso porque prefiero darles yo la clase”

“Dependiendo del tema, a veces me sirve como introducción al mismo, a veces para reafirmar conclusiones”

De esta manera, lejos de esclarecer mis dudas, me convencía de que estos usos no eran tan fundamentados como parecían, e incluso seguramente no era tan equivocado lo que yo hacía en las sesiones de trabajo ya que por esa época mis clases eran de todo, menos rutinarias pues siempre he estado a favor de experimentar con los alumnos nuevas estrategias de trabajo.

En la experiencia que da el tiempo y el contacto con otras escuelas primarias, se reafirma esta intención de abordar el problema como un objeto de estudio formal, lo cual se ve favorecido con el ingreso a la Maestría de la UPN en un contexto educativo que auspicia un proceso cabal de investigación al planteamiento que todavía no resolvía.

Este proceso de investigación aparentemente tan definido de inicio, no transcurre en forma lineal ni explícita, ya que durante el mismo, a cada paso se generan múltiples variables que de manera importante se relacionan con los maestros de grupo, los alumnos de las escuelas y los libros de texto.

Otro elemento vital de este proceso se relaciona con la constante evolución de un objeto de estudio dinámico y cambiante para el que se requieren constantes investigaciones al respecto ya que la mayor parte de las investigaciones se refieren al análisis del contenido como en los estudios de Deceano (1997), Sánchez Quintanar (1993) y Lamóneda y Galván

(1999). Otros estudios como el de Ávila y Muñoz (1999), se concentran en las circunstancias en que surgen los libros de texto y la valoración del contexto e intención que adquieren a partir de sus condiciones de gratuidad y obligatoriedad de su uso en las escuelas primarias.

Concretamente para el estudio del uso del libro de texto de historia, tenemos como referencia principal un estudio de Eva Taboada (2001), que contiene un análisis acerca de las principales acciones que se realizan en las clases de historia cuando se utiliza el libro de texto. Todas estas obras son referidas oportunamente en el presente trabajo.

De esta manera y apoyándome en una metodología de investigación de orientación etnográfica -lo que implica entrar en el campo de acción de la escuela primaria para dar cuenta de las acciones cotidianas- se revelan en el presente trabajo, enfoques relacionados con el uso del libro de texto en una estructura que comprende tres campos: el enfoque normativo o todo aquello que tiene que ver con las directrices establecidas alrededor del libro de texto desde la institución escolar; el enfoque de la enseñanza o las estrategias metodológicas, planeación de clases y conceptos que crean los docentes en torno al uso del texto y, por último, aproximaciones al enfoque de los alumnos o las acciones que ellos establecen en torno al texto, desde el punto de vista del aprendizaje. Es necesario señalar que para las consideraciones respecto al punto de vista de los alumnos, no existen referencias concretas que tomen en cuenta sus actuales intereses, ya que las aproximaciones al respecto se dan únicamente desde un punto de vista teórico y a partir de la construcción social del conocimiento con autores como Pozo, Carretero y Asensio (1989) por mencionar algunos.

En esta investigación, uno de los factores que representaron un momento de elección decisivo está relacionado con la opción metodológica y su pertinencia ya que esta orientación determina lo que se va a encontrar e interpretar en el objeto de estudio aún a riesgo de relegar otros factores que no sólo parecen, sino que son igualmente importantes, por ejemplo:

¿Cómo se reconoce, que los alumnos aprenden mejor ciertos contenidos de historia con determinados usos de un libro de texto?

¿Desde qué punto o para quién se define como *bueno o malo* el aprendizaje de la historia?

¿Por qué las instituciones educativas y las políticas estatales al respecto persisten en no tomar en cuenta las orientaciones que puedan aportar maestros y alumnos al momento de concretar los materiales educativos como son los libros de texto?

Estas cuestiones pueden darnos una idea de lo complejo e importante que es la investigación sobre estos temas así como una idea fundamental: Por qué se estudia historia en las escuelas primarias.

La presencia de una versión de la historia distinta a partir de la presentación de un libro de texto reformado, tiene como primera consecuencia, la reflexión acerca de otras alternativas de enseñanza y aprendizaje de la historia, sin embargo, estas alternativas no aterrizan hasta que se convierten en necesidades de tipo pedagógico a partir de las acciones que establecen los docentes, como mediadores entre el libro de texto y las instituciones educativas.

Desde este punto de vista, hallazgos revelados como la transición que existe entre la práctica de estrategias de clase innovadoras y las consideradas *tradicionales*, la disyunción entre el contenido del texto y la propuesta de trabajo programática, las estrategias de docentes y alumnos -que deben ser recuperadas y consideradas- son interesantes porque proporcionan aportes a una área de conocimiento usual para docentes de primaria que enseñan historia en escuelas urbanas.

Establezco por supuesto que todo este procedimiento de búsqueda contribuyó a esclarecer mis dudas iniciales y al mismo tiempo, este proceso de investigación me situó en un camino de exploración durante el cual y afortunadamente se generan otras interrogantes que, a la distancia, no creo ya que sean de mi propiedad, pero sí de mi capacidad para buscar el camino para descifrarlas.

a. Planteamiento del problema y justificación.

Los libros de texto en las escuelas de educación primaria de nuestro país, como elementos representativos de las prácticas educativas, forman parte de ellas como uno de los componentes indispensables del aprendizaje. No obstante, continua vigente el siguiente cuestionamiento. ¿Qué valor tiene el uso del libro de texto de historia en las aulas de educación primaria para su aprendizaje?

En primera instancia, es altamente probable que se otorgue a este recurso, un valor incuestionable y fundamental dentro de lo que la sociedad concibe como educación. Incluso en una reconsideración, es posible que cataloguemos –dentro del marco de la tradición educativa en nuestro país- al libro de texto de historia, como el elemento esencial para lograr la adquisición de información, habilidades y la comprensión paulatina de fenómenos sociales del pasado y presente. Tomemos en cuenta que estos referentes del pasado son parte indispensable de la formación educativa y cultural de las nuevas generaciones, al tener elementos de comprensión del mundo que le rodea y así poder desarrollar un sentido de pertenencia dentro de su contexto social que le permita fortalecer su identidad.

Posteriormente podríamos pensar: ¿Qué grado de importancia tiene el uso del libro de texto de historia en las aulas de educación primaria para sus principales usuarios, como lo son alumnos y docentes?

Este cuestionamiento cobra su real dimensión a partir de la reforma educativa de 1993, que presenta nuevas ediciones de libros de texto de historia y que impactan indiscutiblemente a las prácticas escolares cotidianas en donde estos textos son permanentemente conocidos, mediados, utilizados, analizados e interpretados de mil maneras y que a veces parecen ser una sola.

El libro de texto de historia no actúa por sí solo dentro de los salones de clase. Existen de manera visible, las prácticas educativas particularizadas dentro de las instituciones escolares, la formación y estilos de enseñanza docente, así como los intereses escolares representados en los alumnos.

Dentro de las prácticas educativas, puede percibirse una cierta orientación ideológica -como la aceptación y ejercicio de las sugerencias de los documentos rectores del nivel dentro de los grupos de trabajo- normada por el contexto propio a la institución escolar, las propuestas del esquema curricular, la interacción social cotidiana entre los participantes en el proceso y los fines educativos propuestos por el estado mexicano.

Y si bien en estas prácticas se desprenden variadas relaciones e inferencias cabe preguntar:

¿En qué medida son determinantes los diferentes usos que se dan a los libros de texto de historia para lograr aprendizajes en las aulas de primaria? ¿Cuáles son estos usos? ¿Qué ventajas representaría para un profesor, conocer alternativas sobre los usos del libro de texto de historia? ¿Dichos usos están determinados por un precepto institucional o por un reconocimiento de las ventajas del material? ¿Qué opinión tienen al respecto, los usuarios directos como son los docentes y los alumnos? Algunas de estas preguntas formaron parte de mis inquietudes expresadas en las juntas de Consejo Técnico en las escuelas donde colaboré y en comentarios al margen con algunos de mis compañeros, sin que las respuestas me proporcionaran alternativas de actuación para elaborar estrategias de enseñanza.

Las anteriores reflexiones consideradas como primordiales, constituirán la parte fundamental del problema de investigación y este proceso de búsqueda -orientado desde un enfoque etnográfico- se encamina hacia el análisis de los usos variados del libro de texto gratuito de historia de la Reforma Educativa de 1993. Este análisis se centra básicamente en el estudio de este uso y sus procesos de enseñanza y aprendizaje para los grados de 3º, 4º, 5º y 6º a través de un estudio contextualizado en un plantel público de educación primaria matutino, urbano, de organización completa, ubicado en la delegación Coyoacán durante el período del mes de mayo de 2003 al mes de marzo de 2004, plantel que también es mi centro de trabajo.

Estas inquietudes se generan a partir de un cúmulo de 20 años de experiencia de trabajo con los libros de texto de historia en educación primaria. Es con esta experiencia, el intercambio de opiniones con compañeros de trabajo y las posibilidades de reflexión que se forjan a partir del estudio de la Maestría, que se genera gradualmente una afición particular para conocer otros enfoques y perspectivas sobre los usos, prácticas, fines, interacciones sociales, variantes metodológicas y didácticas, directrices de la normatividad institucional, perspectivas de evaluación y acuerdos grupales que cotidianamente desarrollan los docentes y el alumnado. De esta manera se concreta la posibilidad de conocer diferentes alternativas de trabajo con el libro de texto de historia para rescatar información de la asignatura y en consecuencia mejorar mi práctica docente.

Por lo expuesto y asumiendo como marco referencial los grados de 3º a 6º de este plantel ubicado al sur del Distrito Federal, se constituye un esquema de investigación que tiene como fin aportar una mayor comprensión y conocimiento del problema en el área de la enseñanza de la historia.

En este punto, puedo definir ahora lo que se ha convertido en un importante motivo de reflexión:

Existen múltiples relaciones entre el manejo y las perspectivas de los usos, prácticas y fines del libro de texto de historia por parte de los docentes frente a grupo y los diferentes grados de aprendizaje en la materia que pueden ser adquiridos dentro de los planteles escolares por parte de los alumnos.

En torno a esta idea también es oportuno reflexionar:

¿Existe una relación entre el uso del libro de texto de historia y el aprendizaje en esta asignatura? ¿Coexisten variables en las prácticas educativas que sean responsables de las adquisiciones de los conocimientos en esta materia?

¿Cómo son estas prácticas?

¿Es posible recuperar algunas referencias pedagógicas de la práctica educativa para hacer más ameno y eficiente el aprendizaje de la historia en maestros y alumnos al utilizar los libros de texto?

¿Cuál es la postura de la institución educativa, los docentes y los alumnos respecto a las consideraciones antes propuestas?

Por otro lado, bajo algunas consideraciones de tipo teórico-práctico, el uso del libro de texto de historia va a estar inmerso dentro de una serie de reflexiones en muy distintos órdenes dentro de los cuales van a ser decisivos el contexto socioeconómico, los objetivos escolares del estado mexicano expresados en propósitos educativos, las consideraciones teórico-metodológicas, las prácticas escolares y las interacciones que éstas generan y la expresión de las necesidades de los principales actores de los procesos de enseñanza y de aprendizaje: alumnos, docentes, directivos así como las condiciones institucionales del contexto en particular. No obstante, es importante recalcar que en esta investigación el punto esencial se va a referir a la importancia de las distintas prácticas de enseñanza y aprendizaje de la historia mediante el uso del libro de texto a través de experiencias de trabajo de docentes y alumnos en el plantel señalado, sin que se deje de reconocer la influencia de la normatividad oficial en las prácticas educativas cotidianas.

Entre los supuestos que caracterizan a la asignatura, se puede mencionar que la historia dentro de las aulas escolares ofrece un espacio ideal para la reflexión y adquisición de experiencias del acontecer social y que la simple enunciación y memorización de algunos hechos históricos relevantes pueden ser considerados dentro de la educación primaria como parte de un proceso de aprendizaje.

En el enfoque pedagógico de la educación primaria, algunas de las asignaturas básicas como español y matemáticas, están estructuradas de manera que pueden ser abordadas por un enfoque práctico con el uso de materiales propios. Para la enseñanza de la historia es

fundamental desarrollar una concepción totalmente analítica en referencia al desarrollo de las nociones espacio-temporales como son el tiempo, duración, espacio, causalidad y la ubicación geográfica de hechos y cambios sociales. Adicionalmente, existen reflexiones en los docentes en torno a la historia acerca de la necesidad de adquirir un sentido de identidad, pertenencia, aprovechamiento y práctica de estas experiencias. En una definición que sobresale del ámbito escolarizado, también la enseñanza de la historia puede significarse como la suma de conocimientos y procesos que la humanidad ha experimentado, cuyo aprendizaje está fuera de discusión y de toda duda.

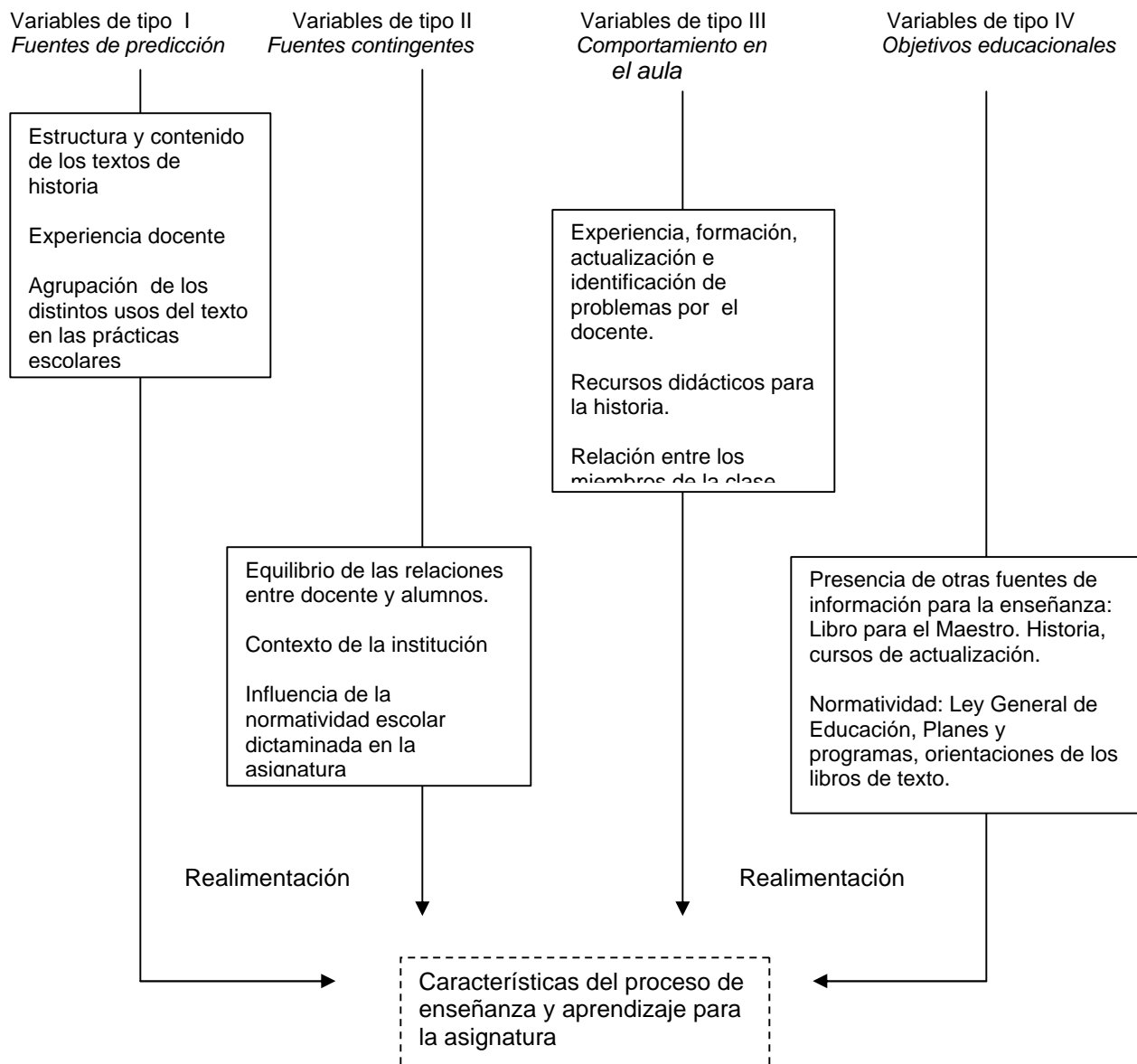
Pedagógicamente esta condición se va a constituir en un primer obstáculo para despertar el interés en la materia y lograr no sólo aprendizajes, sino una vinculación con las experiencias cotidianas de carácter social e individual.

Como se verá posteriormente, en la práctica existen evidencias de niveles dispares de aprovechamiento en la asignatura de historia con los instrumentos de medición que utiliza la SEP y de manera importante, un cierto grado de dificultad para manejar esta materia en el aula así como opiniones adversas manifestadas por algunos alumnos con relación a la misma.

Considerando lo anterior es imprescindible profundizar en la importancia que posee el libro de texto para el aprendizaje de la historia en la multiplicidad de sus enfoques, en los métodos utilizados dentro de las aulas escolares, en la influencia que ejercen las normas que existen tanto para su enseñanza como para su aprendizaje y en la reafirmación de la identidad social indispensable en nuestras comunidades.

Ubicar las ideas anteriormente presentadas dentro un diseño de trabajo requiere de una planeación. A continuación la presentación de las ideas básicas de este trabajo, en un esquema de trabajo:

Esquema general ¹ que estructura la investigación sobre el uso del libro de texto gratuito de historia.



¹ Esquema general de investigación que representa las relaciones en torno al tema del uso del libro de texto gratuito de historia tomado de un modelo de Deobold Van Dalen. *Manual de Técnica de la Investigación Educativa*. Editorial Paidós. Buenos Aires. 1979. p.p. 153.

b. Objetivos de la investigación.

El acercamiento a las concepciones y metodologías que intervienen en el uso cotidiano del libro de texto de historia presenta múltiples variantes generadas por varios factores. Entre ellos, se puede mencionar las distintas prácticas pedagógicas de los docentes, sus interpretaciones programáticas vistas desde la normatividad vigente y aplicadas a través de la estructura curricular para la educación primaria, el contexto social al que pertenece la institución, las intervenciones del alumnado, así como las orientaciones teóricas que en distintos grados marcan a los procesos educativos.

Desde estas consideraciones el objeto de estudio se inscribe en el conocimiento de los diferentes usos del libro de texto de historia que tienen lugar en las aulas escolares, a partir de las dinámicas de interacción de sus participantes y los enfoques generados bajo la normatividad escolar y las necesidades de maestros y alumnos en las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Es a partir de estas ideas y la consideración del punto de vista de los actores involucrados que se conforma esta investigación en una constante de estructura de estudio en dos vertientes: el acercamiento en un período de diez meses de trabajo escolar a las prácticas de enseñanza docente y a la visión del alumnado sobre el uso del libro de texto de historia de 3º a 6º grados y la inclusión de diversos enfoques teóricos que permiten establecer dimensiones al respecto.

La delimitación de estos cuatro grados de estudio dentro del nivel de educación primaria se explica por la presencia de la asignatura de historia en el programa de estudios al indicar que "... el 3er grado se inicia el estudio sistemático de la disciplina", ² en el enfoque y sugerencias del Programa de Estudios para este grado y su planeación, existencia de material y las evaluaciones para la historia en estos grados.

Por otra parte, los alumnos que integran las instituciones escolares, forman parte de un sector considerado tradicionalmente de poca influencia e impacto en la generación, organización y operatividad de las políticas educativas traducidas en la elaboración de los textos. Para los propósitos de la presente investigación, la consideración de los alumnos se advierte a través de la evidencia de las actividades dentro del aula y de opiniones personales acerca de los libros de texto. Ante la imposibilidad de realizar entrevistas personales a 456 alumnos en promedio, se utilizan otros instrumentos indicados en el capítulo correspondiente a la metodología.

² La presencia de la historia y la geografía se aprenden de manera conjunta con relación a la entidad federativa en la que el alumno vive. *Plan y Programa de Estudios 1993*. SEP. 1994. p.p. 89

Por tanto, en el objetivo general de esta investigación se considera significativo, conocer a través de diferentes instrumentos metodológicos, de qué manera se utilizan los libros de texto gratuitos de historia en educación primaria a partir de las dinámicas de interacción en el aula de los participantes y complementar esta información con el enfoque normativo que ofrecen los documentos relativos al nivel como son Plan y Programas de Estudio, el Libro para el Maestro de Historia y algunas sugerencias de los libros de texto correspondientes a cada grado. El trabajo aportado en consecuencia, ofrecerá una mayor comprensión acerca de los procedimientos metodológicos, materiales y estrategias de trabajo que utilizan los docentes y alumnos en sus prácticas educativas cotidianas con el fin de generar conocimientos sobre este importante recurso.

Algunos objetivos específicos que se desprenden del objetivo general y que de manera complementaria aportan claridad al tema de estudio son:

1. Obtener evidencias sobre las características y la influencia de las prácticas educativas, dentro del nuevo enfoque pedagógico en el que se apoya el libro de texto de historia para 3º, 4º, 5º, y 6º grados y el Libro de Historia para el Maestro de educación primaria, los cuales están propuestos para generar en las actividades escolares, dinámicas de participación, reflexión y construcción de aprendizajes.
2. Identificar las prácticas docentes existentes en el enfoque pedagógico propuesto a partir de la reforma educativa de 1993, dentro de las actividades ya mencionadas, así como la incorporación de distintas estrategias para la enseñanza de la historia.
3. Ubicar dentro del contexto de la investigación las concepciones que tienen profesores y alumnos en relación con las variantes de uso y las estrategias utilizadas durante las sesiones de clase con el libro de texto de historia de primaria en los grados mencionados.

Estos objetivos de investigación, son complementados en dos vertientes. La primera corresponde a los elementos identificados dentro de las prácticas escolares mediante los instrumentos de investigación de corte etnográfico, su posterior análisis y contraste con los referentes teóricos constituidos como antecedentes dentro del campo. Posteriormente se requiere de una perspectiva teórica que dé luz sobre la correlación existente entre el uso de los libros de texto gratuitos de historia de educación primaria y la estructura curricular propuesta, las perspectivas institucionales contenidas en los distintos documentos normativos como los planes y programas de estudio, los libros del maestro y las orientaciones de los libros de texto de los alumnos correspondientes.

Dentro de la delimitación de este objeto de estudio, un elemento importante de la perspectiva etnográfica consiste en identificar el contexto social dentro del cual funciona el

plantel de educación primaria, ya que en él se reconoce la influencia de normas de tipo administrativo, social y operativo que se aplican de manera independiente a las actividades pedagógicas y las relaciones que se establecen entre los individuos que la integran.

Así mismo, dentro de las generalidades de tipo normativo relacionadas con el uso del libro de texto gratuito en educación primaria, se identifican supuestos de orden legislativo como en el artículo 3º Constitucional, la Ley General de Educación y los propósitos del Plan Nacional de Desarrollo que marca como una de sus metas principales la atención educativa a todos aquellos individuos que la soliciten o requieran. Para ello determina el uso de algunos recursos como la dotación de libros de texto en forma gratuita.

Sin embargo, dentro de la estructura educativa de los planteles de educación primaria no resulta fuera de lugar considerar componentes del campo socio económico que Florescano cita como una multiplicidad de factores que inciden en la educación:

...la deficiente preparación profesional de los y las docentes; la saturación de los planteles escolares especialmente en algunas zonas urbanas de nuestro país; los recortes al presupuesto en el orden del gasto social que impactan directamente al campo educativo y la organización curricular de las escuelas primarias basada en concepciones de tipo pragmático en congruencia con las actuales necesidades de los modelos socioeconómicos-neoliberales. Estas consideraciones serán elementos que generen algunos de los problemas patentes de la oferta educativa que ofrece el estado. ³

Otro elemento que apoya el objetivo de esta investigación en el nivel de educación primaria es la significativa evidencia manifiesta en los resultados estadísticos de evaluaciones generales aplicadas por la SEP –como los reportes *Idanis* ⁴ - que muestran en la evaluación, bajos promedios en los niveles de conocimiento señaladas dentro de las propias instituciones con énfasis en las asignaturas de matemáticas e historia.

³ Enrique Florescano. *Para qué estudiar y enseñar la historia*. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América. México. 2000

⁴ *Idanis*. Reportes estadísticos que anualmente emite la SEP para consignar el índice de aprovechamiento escolar que ocupan las escuelas primarias en la zona, sector, dirección operativa y entidad a la que pertenecen, basado en los resultados de la aplicación de un instrumento de evaluación escrito estandarizado, que comprende una muestra de los conocimientos programáticos proyectados por grado aplicado durante el mes de Junio de cada año. Aunque se dan a conocer a los miembros del Consejo Técnico y sirven como fuente de consulta, son documentos de manejo reservado.

En estos resultados, que concentran las evaluaciones generales de cada alumno, grupo y grado de este nivel,⁵ se advierte también una distancia entre lo que la escuela puede aportar a los individuos y el uso práctico de los conocimientos adquiridos.

Bajo estas condiciones, se refuerza la investigación acerca de los diversos usos del libro de texto gratuito de historia como una parte fundamental dentro de las problemáticas del proceso educativo en esta materia de estudio, en relación con una adquisición de conocimientos que contribuyan a la comprensión histórica en un nivel educativo esencial, de los aspectos fundamentales del acontecer diario en sucesos pasados relacionados que permitan no sólo una proyección a futuro sino también, un bagaje cultural que actúe como factor unificador de una identidad social.

c. Hipótesis y delimitación del problema

Dentro de instituciones educativas como las escuelas primarias, los libros de texto y específicamente el texto de historia, van a ser considerados como un recurso didáctico fundamental en varias vertientes. Su uso en las aulas escolares es variado y a primera vista abarca diversas orientaciones, como el ser un compendio de conocimientos, una referencia curricular, un referente ideológico para las concepciones históricas en nuestro país, un elemento de evaluación de la asignatura, material didáctico para la práctica de la lecto-escritura o simplemente un medio de recreación. Una recapitulación de estas cuestiones, permite estructurar una hipótesis con algunas variables.

Existen diversos procedimientos educativos inherentes al uso del libro de texto de historia emanados desde la normatividad institucional, la práctica y la experiencia que los docentes han incorporado paulatinamente a sus prácticas de enseñanza. Estos usos se encuentran dispersos y en paulatina incorporación hacia las nuevas propuestas pedagógicas de aprendizaje de la historia de orientación constructivista a partir de la permanencia de propuestas tradicionales educativas, caracterizadas por una específica actuación docente como promotor de la enseñanza. Esta actuación, en menor o mayor medida, propicia en los alumnos aprendizajes a través de metodologías o estrategias didácticas que los maestros utilizan en forma cotidiana. La recuperación de estos procedimientos y usos, constituye una

⁵ Para el 6º grado, se toma como promedio de evaluación el examen general que presentan los alumnos durante el mes de junio para ingresar a la escuela secundaria. Estos resultados se dan a conocer al plantel en el siguiente año escolar.

de las alternativas para el enriquecimiento de experiencias en las prácticas educativas que faciliten el aprendizaje de la historia con el uso del libro de texto gratuito.

Por otra parte no existen, desde el punto de vista de la normatividad correspondiente a las instituciones educativas, los mecanismos, instrumentos y estructuras para que todos aquellos interesados -incluyendo a las autoridades responsables- actualicen, constaten y evalúen periódicamente el impacto del uso de los libros de texto gratuitos, específicamente el texto de historia.

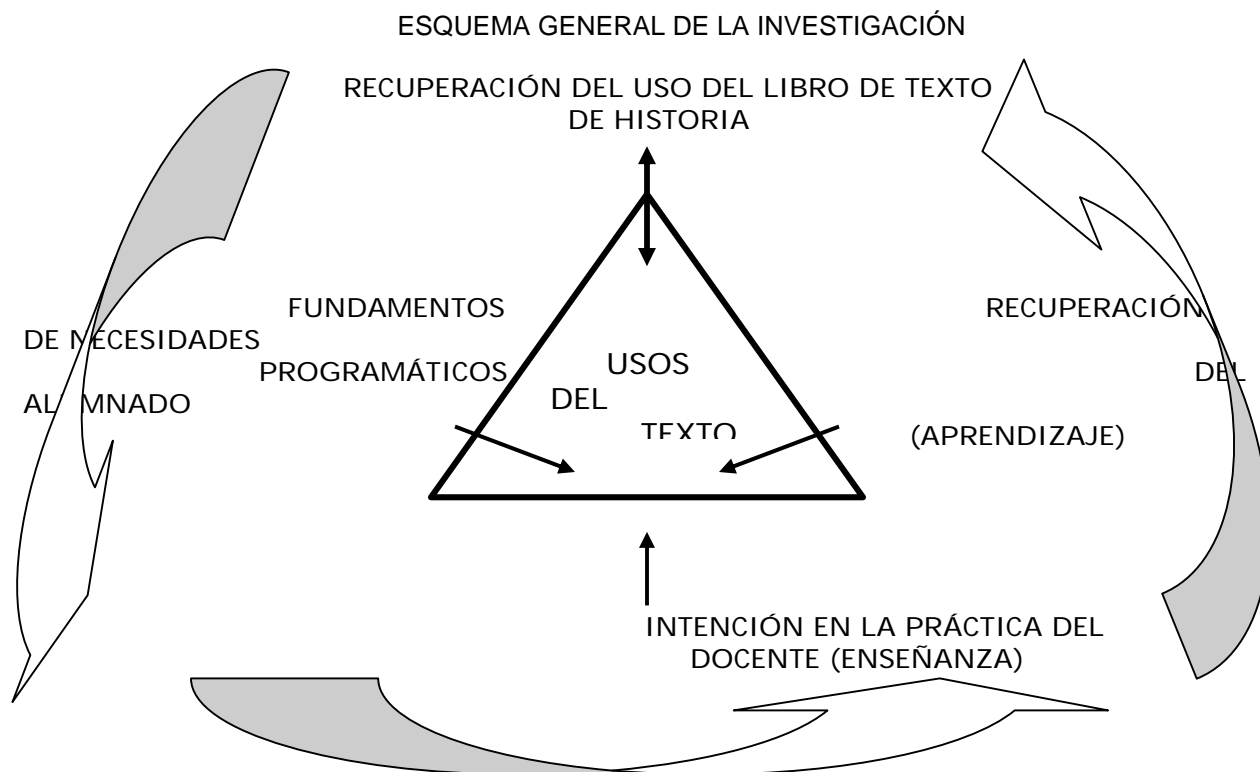
Una vez reconocida la importancia formativa que esta asignatura tiene en la educación de nuestro país, las carencias detectadas en los distintos niveles de evaluativos para la asignatura y la trascendencia pedagógica y operativa –por no mencionar la gran inversión económica que este material representa- que tiene el uso de los libros de texto gratuitos no debe seguirse planteando sus resultados educativos únicamente en términos de supuestos, estadísticas o posibles metas a lograr pues dada la indiscutible trascendencia socio-histórica y pedagógica que han adquirido los textos de historia en nuestro país, es evidente su importancia en el proceso de enseñanza aprendizaje y el uso comprometido de este recurso didáctico en los planteles educativos. En este sentido, es posible que existan distintos niveles de relación entre las prácticas metodológicas y los aprendizajes a través del uso de los libros de texto de historia en primaria.

De manera específica y como contribución a un mayor conocimiento dentro del campo, es primordial el análisis, la reflexión y la recuperación del conocimiento de sugerencias metodológicas respecto al uso del texto de historia. Estas consideraciones se reflejan concretamente en las prácticas educativas y la concepción que se tiene del libro de historia tanto para los docentes como para los alumnos en una aplicación de instrumentos de investigación que abarca el período comprendido del mes de mayo de 2003 al mes de marzo de 2004.

Ahora bien, en revaloración a los intereses de los alumnos ⁶ de este nivel, es primordial conocer qué opinión tienen respecto al uso del libro de texto de historia como parte importante de las actividades de aprendizaje que se llevan a cabo dentro del aula o en actividades extra clase.

El siguiente esquema permite delimitar los alcances de la investigación:

⁶ Por cuestiones de práctica, en esta investigación se simboliza al género femenino y masculino utilizando la representación del género masculino como en los casos de alumnas, alumnos, profesoras, profesores, niñas, niños y en menor medida las y los docentes.



En el esquema No. 1 se aprecian los ejes que intervienen en la delimitación del tema: El estudio de los libros de texto gratuitos de historia a partir de sus usos desde las normas institucionales, las ideas de los docentes y las ideas de los alumnos. Todo ello a través de las prácticas educativas cotidianas.

Es evidente que la educación primaria, por su jerarquía de impacto social en la mayor parte de la población, reviste una especial importancia para la sociedad mexicana. Esta importancia se aprecia en los acercamientos e investigaciones que se realizan al respecto y que forman parte del estado del conocimiento como se ve a continuación.

d. Antecedentes

En nuestro país, de acuerdo con Taboada⁷ en las últimas dos décadas se observa un auge en el estudio de los libros de texto de historia.

La importancia del estudio del uso del libro de texto -no tomando al texto como el eje rector de la investigación- adquiere una presencia dinámica al estar relacionado con las

⁷ Eva Taboada. *Los libros de texto de historia en las aulas de la escuela primaria*. En Memorias del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México COMIE. 2001

múltiples interpretaciones generadas por sus usuarios, durante prácticas escolares que ya no corresponden con la primera y segunda generaciones de libros de texto en 1958 y 1972.

A este respecto, Oresta López ⁸ expresa que las nuevas tendencias del estudio de la historia no han logrado entrar a las aulas escolares, que permanece la prioridad a los contenidos curriculares, se resta importancia a las formas de enseñanza y que los docentes planean sus actividades centrándolas en el libro de texto sin renovar sus estrategias de enseñanza.

Iniciando con este comentario el reconocimiento de los antecedentes relacionados con el objeto de estudio, vamos a ver que en el estado del conocimiento de las Ciencias Histórico Sociales de Taboada y Valenti (1995) en el que se estima la producción de trabajos sobre el tema educativo durante los años de 1982 a 1992, existen algunas cifras que nos permiten aproximarnos a una primera reflexión sobre el tema.

En nuestro país, de un total de 127 producciones registradas sobre la enseñanza de la historia, 19 corresponden a productos para el nivel de educación primaria en donde es evidente el interés por los libros de texto de historia. En el año de 1993 destaca la polémica generada en torno al contenido del libro de texto gratuito de historia así como el papel de los medios, las nociones del mundo social y el nacionalismo.

Las indagaciones en torno a los libros de texto, como consigna Taboada comprenden el contenido e historicidad, el análisis del discurso, la forma o estructura ideológica y los valores nacionales y la concepción de mexicanidad que en ellos se expresa. ⁹

Posteriormente, en la revisión del Estado del Conocimiento de las Ciencias Histórico Sociales correspondiente a los años 1992-2002, coordinada también por Taboada se amplía la investigación del campo educativo en nuestro país, avalado por referencias de importantes instituciones. ¹⁰

De 26 productos de investigación, tres de estos estudios se refieren a los libros de texto en educación básica: Mayorga (1998), Pérez Siller (1998) con un estudio de textos de historia

⁸ Las referencias acerca de este tema y otras investigaciones educativas están tomadas en Eva Taboada, (Coord.) "Didáctica de las Ciencias Histórico-Sociales" Tomo II. En López y Mota. *Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos: Procesos de enseñanza y aprendizaje*. COMIE. México. 2003. p.p. 83

⁹ Hay una mayor precisión sobre estos temas y referencia a autores que abarcan no sólo los libros de texto de historia de educación primaria, sino diversas asignaturas para la educación primaria y el nivel de educación secundaria. Eva Taboada *El Estado del Conocimiento de las Ciencias Sociales. En Susana Quintanilla (Coord.) "Teoría, campo e historia de la Educación" La investigación educativa en los años ochenta, perspectivas para los noventa*. DIE. CINVESTAV. IPN. 1995. p.p. 131-134.

¹⁰ Los materiales que integran el análisis del campo, proceden de instituciones como UNAM, ICEM, ENM, CENEVAL, SEP, DIE-CINVESTAV, CIIDET, ISCEEM, CIESAS, COLMEX, Universidad de las Américas, de Chapingo, de Guadalajara, de Michoacán y universidades de los estados de Aguascalientes, Guerrero, Hidalgo, Morelos, Nuevo León, Puebla, Querétaro, Sonora, Veracruz, Yucatán y Zacatecas. Ángel D. López y Mota (Coord.) op. cit.

de carácter comparativo y ¹¹ Corona y de la Pesa (2000) con un estudio acerca de las formas particulares de enseñar historia a partir de la revisión de libros de texto y los programas de estudio.¹²

De manera particular, el estudio de Taboada (2001) ¹³ acerca de los usos del libro de texto gratuito de historia en primaria, identifica la presencia de este recurso como el material de apoyo básico, en el que las interpretaciones que realizan los participantes de su contenido son múltiples y no una única representación como podrían marcar algunos supuestos al respecto. La autora identifica la posibilidad de interactuar con los textos a través del recurso de la lectura, sus variantes y la presencia de procesos de interacción oral, intervención de los alumnos e intervenciones complejas docentes que dan por resultado una construcción social del conocimiento.

Bajo la perspectiva anterior, es importante recalcar que la investigación sobre las variantes del uso del libro de texto de historia es una preocupación actual, pero al mismo tiempo, es un campo poco abordado desde la importancia del proceso metodológico de la enseñanza y el aprendizaje de la historia con el uso del libro de texto en los cuatro grados en donde está propuesta la asignatura, así como la recuperación del punto de vista de alumnos, padres de familia y los docentes.

García Herrera, en su tesis sobre los usos del libro de texto en la práctica docente cotidiana, se refiere a la casi ausencia de investigaciones de libro de texto en general y también cita a Villa (1987), Gutiérrez (1993), Restrepo(1993) ¹⁴ y Hallak citado por la autora (2001) al señalar coincidencias en la carencia de estudio de textos. ¹⁵

En el plano internacional, Taboada¹⁶ nos indica que las investigaciones concretas acerca de los procesos de aprendizaje, aparecieron desde aproximadamente tres o cuatro décadas en Inglaterra, Estados Unidos y Francia. Este nuevo enfoque surge en el plano sociológico,

¹¹ Vicente Mayorga. *Análisis de los libros de texto de historia en la educación secundaria*. Tesis de Maestría. DIE, CINVESTAV-IPN. 1998.

Javier Perez Siller. *¿Memoria histórica colonizada? El descubrimiento en los libros de texto en el nuevo mundo*. En concepto. Año 2, No. 4, México. SEP. 1997. p.p. 314

¹² Textos que analizan libros de texto de historia, revisando distintos períodos históricos como en Sarah Corona y Carmen de la Pesa. "La educación ciudadana a través de los libros de texto". En *Sinéctica*. No. 16. México. 2000.

¹³ Eva Taboada. *Los libros... Op.cit.*

¹⁴ Lorenza Villa Lever. "El conflicto en torno a los libros de texto gratuitos". *Encuentro*. Revista del colegio de Jalisco. Vol. 4 Num. 2, Enero-Marzo. México. 1987.

Juan Manuel Gutiérrez Vázquez. "Los libros de texto: algunas pautas para su elaboración y evaluación". *Avance y perspectiva*. Vol. 12 Mayo-Junio. México. 1993.

Bernardo Restrepo Gómez. *La investigación sobre el uso del texto escolar: estado del arte y perspectivas*. Tesis Die No. 24. DIE – CINVESTAV - IPN. México. 1993.

¹⁵ García Herrera menciona coincidencias al señalar que "específicamente el uso (del texto) ha sido poco señalado" y en palabras de Hallak "la investigación sobre (el texto y) su uso es inexistente" Adriana P. García Herrera. *Los usos del libro de texto en la práctica docente cotidiana de tercero y cuarto de primaria: Un estudio cualitativo*. Serie DIE Tesis 34. CINVESTAV. IPN. México. 2001 P.p. 17

¹⁶ Eva Taboada, Giovanna Valenti. *Op. cit.*

pues la educación se percibe como la manifestación de las ideologías a través de las instituciones escolares y no como la intrincada relación de interacciones, roles, códigos, propósitos educativos y expresiones culturales correspondientes a un conglomerado inserto en un contexto social.

De manera general se advierte que Europa ha marcado una corriente diferente acerca de la investigación y el análisis de los problemas de la asignatura de historia y los libros de texto, abordados desde la década de los 80'.

En Francia, autores como Roger Chartier,¹⁷ contribuyen a recuperar los elementos históricos, de tipo material y humano que se relacionan con la creación de los textos. Alain Choppin¹⁸ señala la importancia que han tenido los manuales escolares desde su origen, así como su utilidad dentro de las escuelas.

En España, Pozo, Asensio y Carretero identifican desde 1985, la importancia de estos manuales así como la tendencia de los textos de historia escolares para generar aprendizajes de tipo memorístico y repetitivo sin permanencia ni reflexión.¹⁹

Asensio, Carretero y Pozo han contribuido al campo de las prácticas escolares, generado investigaciones sobre el aprendizaje de las nociones de tiempo y espacio histórico²⁰, así como la enseñanza de la historia dentro del aula escolar.²¹

❖ Principales conceptos de investigación

Ahora bien, para proporcionar un mayor sustento y coherencia al diseño de la investigación, se explican en este punto, los principales conceptos utilizados a lo largo de esta presentación con el fin de establecer el sentido y la intención del desarrollo de la misma. Estos conceptos precisan términos como el *uso de los libros de texto, las prácticas educativas, la perspectiva de enseñanza en el docente, la visión del alumnado y la institución escolar.*

¹⁷ Roger Chartier. *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa. Siglos XIV, XVIII.* Gedisa. Barcelona, España. 1994

¹⁸ Alain Choppin. "Las Políticas de libros escolares en el mundo: Perspectiva comparativa e histórica" En Javier Perez Siller. *Identidad en el imaginario nacional.* Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la BUAP. El Colegio de San Luis. Instituto George-Eckert. Braunshweig. Alemania. 1998. p.p. 169.

¹⁹ Juan Ignacio Pozo, Mikel Asensio y Mario Carretero. *Modelos de aprendizaje- enseñanza de la historia* en "La Enseñanza de las Ciencias Sociales". Visor Madrid, España. 1989.

²⁰ Mikel Asensio, Mario Carretero y Juan Ignacio Pozo. *La comprensión del tiempo histórico*, en "La enseñanza de las Ciencias Sociales". Visor. Madrid. España. 1989.

Mario Carretero y Juan Pozo. *Desarrollo intelectual y enseñanza de la historia* en " La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: Hacia un currículo integrado". Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, España. 1987.

Mario Carretero, Juan I. Pozo y Mikel Asensio. *Problemas y perspectivas en la enseñanza de las ciencias sociales: una concepción cognitiva*, en "La enseñanza de las ciencias sociales". Visor. Madrid, España. 1989.

²¹ Zabalza identifica la "forma tradicional, convergente y mimética de hacer la enseñanza" y la estructura rígida curricular que limita la innovación" en Miguel Ángel Zabalza. Currículo, programa y programación en *Diseño y desarrollo curricular.* Narcea Editores. Madrid, España. 1987

Al interpretar la definición del uso de los libros de texto de historia en educación primaria, vemos que la intención, se circunscribe a identificar los procesos y la elaboración de aprendizajes que maestros y alumnos obtienen en distintos niveles de significado, a partir de la relación que se establece entre las actividades realizadas en una clase de historia con el libro de texto de la asignatura dentro de los tiempos y características que tienen lugar en el aula escolar.

Esta definición un tanto particular es estructurada a partir de la definición del objeto de estudio y apoyada en una serie de estudios al respecto, de los cuales el más importante es de Taboada (2001).²²

La importancia del uso del libro de texto es un campo de reciente acceso. García Hernández en un estudio sobre el aprendizaje y la enseñanza del tiempo histórico a partir de un texto nos dice:

La investigación de estrategias de intervención textual sobre historia es un campo casi inexplorado... Ha sido poco estudiado la adquisición del tiempo histórico a partir del diseño y lectura de un texto educativo. Así, se plantea que podría haber efectos facilitadores al respecto si los materiales de estudio son apoyados con tecnología orientada cognitivamente²³

Por otra parte Taboada indica:

La evidencia de que el libro de texto el principal instrumento didáctico en la clase de casi todas las disciplinas, lleva al cada vez más amplio reconocimiento de la necesidad de estudiar cómo es empleado en el aula. Algunos autores consideran que restringir el estudio al análisis del contenido ofrece un conocimiento parcial de tan importante recurso didáctico; es decir, sólo nos permite conocer las características de la propuesta y no los efectos de su uso. Al desconocer la forma en que el libro es reelaborado por maestros y alumnos durante el proceso de trabajo, carecemos de un conocimiento fundamental para mejorar los libros de texto e incluso el currículum³ (Stodolsky, 1978:132; Pingel, 1999: 16; Valls, 2000:1) El interés por indagar sobre el uso de los libros en los salones de clases comenzó en México, hace más de veinte años y estuvo relacionado con la Reforma Educativa de la década de los setentas y la elaboración de los LTG de Ciencias Naturales (Gálvez, Rockwell, et al 1981). Posteriormente, en un estudio más específico, (Rockwell, 1995) se profundizó en el análisis de dos clases de historia universal con el fin de explorar la manera en que determinadas prácticas docentes representan y orientan la lectura de un texto²⁴

Al describir la conceptualización de las prácticas educativas, éstas son definidas como las acciones didácticas que se establecen entre maestros, alumnos y las pautas institucionales, con relación al proceso de enseñanza y aprendizaje que tiene lugar en las aulas escolares.

²² Eva Taboada "Los libros..." *Op. cit.*

²³ Mónica García Hernández. "Una experiencia investigativa sobre el aprendizaje y la enseñanza del tiempo histórico a partir de la lectura de un texto instruccional" Ponencia correspondiente al IV Congreso Comie. México 2001. p.p. 1

²⁴ Eva Taboada *Op. cit.* p.p. 1

Dentro de estas prácticas educativas pueden incluirse todas las actividades que tienen lugar en el aprendizaje de conceptos históricos utilizando el libro de texto, en una amplia gama de adquisiciones que en los alumnos pueden incluir desde la sencilla mención de datos, hasta la construcción de significados de tipo histórico. Al mencionar la tendencia de las prácticas educativas se deben tomar en cuenta las variaciones que las caracterizan ya que la particularización de su contexto y los actores sociales que intervienen en ellas, las ubican como prácticas educativas tradicionales, usuales, novedosas, simples o complejas.

No obstante la variación didáctica de estrategias y recursos, algunos indicios nos indican que son variantes de un enfoque unidireccional, al decir de Nisbeth, que guía la enseñanza en una transmisión de contenidos cuya función principal es proporcionar información desde dos perspectivas.

Dentro de estas corrientes de aprendizaje que Nisbeth ²⁵ ha analizado, encontramos dos concepciones que representan los límites de las variantes de las prácticas educativas en función del estudio del uso del libro de texto gratuito de historia:

ANALÍTICA	SINTÉTICA
Utilizada en esta exposición como práctica educativa usual, tradicional, limitada.	Utilizada en esta exposición como práctica educativa innovadora, enriquecida, compleja.
Para Nisbeth implica estrategias didácticas orientadas en un método deductivo, riguroso, limitado, convergente, formal y crítico.	Para Nisbeth implica estrategias didácticas orientadas en un método inductivo, expansivo, libre, divergente, informal, propositivo.

Estas tendencias no son opuestas, antes bien son complementarias con variantes de que para la historia, hay orientaciones hacia la memorización de textos, en una mayor identificación y similitud con los elementos de la corriente analítica.

Aunque la reforma educativa de 1993, ha señalado la necesidad de favorecer la planificación, la selección y actualización de métodos de trabajo, la reflexión de procesos para resolver problemas que surgen en la asignatura y la valoración de alternativas, es posible que los docentes continúen con enfoques de la enseñanza mencionados por Nisbeth, como: proporcionar primero información en clase, adecuar un ejemplo acorde al tema dado y ejercitar los conocimientos hasta incorporarlos al esquema de aprendizaje de los alumnos.

Al referirnos a los usos del texto de historia, también encontramos diferentes nociones que parten desde el enfoque de quién, para qué y porqué lo usa. Desde la estructura analítica aquí propuesta, se denomina como *visión* al enfoque, procesos, perspectivas, objetivos inmediatos y ejercicio del rol que funcionan al momento. Con estos elementos se

²⁵ John Nisbeth. "Enseñar a aprender para aprender a aprender". *Estrategias de aprendizaje*. Santillana. México. 1992

determina la pertinencia de la visión docente de la enseñanza y la visión del alumnado respecto al aprendizaje.

Al estructurar la visión docente de la enseñanza se toman en cuenta las acciones que intervienen en la enseñanza y aprendizaje de la historia con ayuda del libro de texto gratuito, adquiridas por los profesores de grupo a través de sus experiencias educativas, conocimientos y formación profesional, ejercidas dentro de una institución educativa.

La visión del alumnado se define como la actuación de niños como miembros participantes de un grupo escolar y la expresión de sus opiniones enunciadas de manera individual, siempre con relación al aprendizaje de la historia con ayuda del libro de texto y algunas experiencias socialmente adquiridas dentro de una institución educativa.

Las necesidades de este acercamiento se fundamentan en la diversificación ya mencionada que adquieren las prácticas educativas a partir de la relación que establecen sus miembros con el libro de texto. Al respecto Taboada cita a Stodolsky:

Diversos estudios coinciden con nuestras observaciones en el sentido de que aún cuando los maestros utilicen un mismo libro, nunca enseñan exactamente los mismos contenidos: Algunos se apegan más a los contenidos de los libros de texto, mientras otros son más selectivos, y ambos recurren en mayor o menor medida a otros libros y materiales didácticos (Stodolsky, 1991:133) ²⁶

Taboada menciona las muchas actividades que realizan los alumnos durante las clases de historia cuando se utiliza el libro de texto gratuito de historia. De esta manera se identifican claramente las acciones más usuales como dibujar, leer, escuchar, subrayar, participar y contestar. Además de partir de la identificación de estas actividades usuales, se considera importante también las opiniones particulares y fines alternos que docentes y alumnos realizan con este texto y se complementa con elementos que pertenecen a la propuesta oficial inscrita dentro de los documentos normativos para este nivel.

Un aspecto fundamental que delimita el estudio del uso del libro de texto gratuito de historia, es su inscripción dentro de la normatividad vigente en la que se concentran las directrices que orientan su uso a través de las políticas educativas. Es decir, la estructuración de objetivos, propósitos, contenidos y sugerencia de actividades escolares que establece unilateralmente el estado mexicano a través de sus políticas educativas con el fin de proporcionar una visión ideológica de la historia que es impartida a través de la enseñanza de la asignatura en el nivel de educación primaria. Esta normatividad es dada a conocer a través de algunos documentos rectores fundamentales como la Ley General de Educación, Plan y Programas de Estudio 1993 y la presentación de los libros de texto de 3º a 6º grados,

²⁶ Eva Taboada *Op. cit.* p.p. 2

además de los lineamientos a seguir en las escuelas primarias y que son leídos al inicio del año escolar.

I. METODOLOGÍA Y EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Metodología. Procedencia y componentes del enfoque.

1.1.1 Antecedentes de la investigación etnográfica en el campo educativo

La perspectiva epistemológica que da origen al enfoque etnográfico, desde el cual se determina la orientación de esta investigación, proyecta dar cuenta de los significados de las interacciones que cotidianamente realizan los sujetos con la realidad mediante una constante construcción e interpretación ya que se considera el contexto social como el factor que constituye los significados sociales.

Con referencia a esta perspectiva teórica, la corriente fenomenológica y la corriente de las interacciones simbólicas, aportan características que estructuran su orientación ya que su objeto de estudio es la acción humana al acceder a su sentido subjetivo:

CORRIENTES DE PENSAMIENTO	FENOMENOLOGÍA	<p style="text-align: center;">APORTES</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La primacía que se otorga a la experiencia subjetiva inmediata como base del conocimiento. ▪ El estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos teniendo en cuenta su marco referencial ▪ El interés por conocer como las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción. 	<p style="text-align: center;">LIMITANTES</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La fenomenología considera a las expresiones culturales como fuente de significados pero al mismo tiempo limita la elaboración de otros nuevos
	INTERACCIONISMO SIMBÓLICO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perspectiva teórica que da cuenta de las metodologías de investigación social. ▪ Explora las comprensiones de la cultura como la matriz significativa que guía nuestras vidas. ▪ El investigador debe situarse dentro del proceso de definición del actor para comprender su acción: <i>“ser capaz de tomar el rol de otros”</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aunque se caracteriza por ser una corriente que valora las experiencias humanas vividas para su análisis, esta debe complementarse con una conciencia crítica que pueden estar distorsionadas por una falsa conciencia e ideología.

Esquema No. 2 Explica las principales orientaciones de esta investigación sobre el uso de los libros de texto de historia recuperando los significados de las acciones humanas dentro de un contexto específico.

Por tanto, la perspectiva teórica que encauza el estudio del uso de los libros de texto de historia se determina de corte etnográfico en enfoque abierto, con técnicas e instrumentos de investigación considerados como los más adecuados –desde luego que no únicos- para abordar al objeto de estudio dentro del mismo contexto en que suceden los acontecimientos.

Algunas consideraciones específicas sobre esta metodología permiten ubicar a continuación su pertinencia.

La recuperación del enfoque etnográfico aplicado al campo educativo es relativamente reciente ²⁷ pues surge a partir de los años 70' en un intento de explicar una realidad social ante la reestructuración de nuevos esquemas sociopolíticos, económicos y culturales donde los ideales de ciencia, prosperidad y progreso dejaron de ofrecer respuestas ante las evidentes crisis sociales que se reflejan en desigualdad, desempleo, conflictos bélicos y carencia de oportunidades educativas entre otras consecuencias. Enfoques, ²⁸ como el cualitativo y el cuantitativo contribuyen a precisar metodologías empleadas para reconocer aspectos del campo educativo, en una mayor dimensión descriptiva como en el caso del registro de las acciones que se realizan dentro de las instituciones educativas.

Para Inclán, ²⁹ los procesos cuantitativos se orientan más a identificar prácticas educativas concretas y las dinámicas que caracterizan el funcionamiento de las instituciones escolares, incluyendo la subjetividad que éstas pueden representar y los procesos cualitativos representan una opción en la que el empleo de la observación participante se constituye en una manera de describir, analizar y comprender parte de la realidad social. Como el estudio de la cotidianidad es determinante para esta investigación, es decisivo el empleo de los procesos antes señalados.

A partir de autores como los arriba citados, dentro de las principales herramientas de acercamiento a este campo se consideran las observaciones directas o participantes, las descripciones puntuales, los diarios de campo, los diarios de vida y las entrevistas, elementos complementados con una reflexión teórica que recupere o contraste la información al respecto. Estos mecanismos se complementan con una premisa, el estudio exhaustivo del entorno social o del contexto para recuperar el desempeño de los sujetos como actores sociales así como sus regulaciones de comportamiento.

Desde este sentido, el uso del libro de texto de historia va a adquirir distintos significados a partir de la representación dada por la institución escolar, desde la visión docente y las consideraciones que tienen de él los alumnos. En estos significados, se refleja no sólo una

²⁷ Eduardo Weiss. Conferencia Magistral. "Reflexiones sobre etnografía y didáctica". *Simposium sobre investigación educativa*. Puebla, México. 1992

²⁸ María Bertely. *Teoría y práctica etnográfica en la educación*. Compilación. 1994.

Catalina Inclán. *Diagnóstico y perspectivas de la investigación educativa etnográfica en México, 1975-1988* en Cuadernos del CESU, No. 28. UNAM. México. 1992.

Eduardo Weiss. *Op. cit.*

²⁹ Catalina Inclán. *Op. cit.* p.p. 34

herencia sociocultural, sino la visión de las políticas educativas en nuestro país con objetivos concretos y definidos dados a conocer a través de sus documentos rectores. En el mismo nivel de importancia, pero dentro del microuniverso del aula, el libro de texto se determina a través de las interacciones pedagógicas y socio-afectivas que se desarrollan entre los docentes, alumnos, sus familias y el personal de cada plantel educativo.

Por otra parte, no debemos perder de vista que para la sociedad representada en parte por los alumnos, las instituciones educativas representan la oportunidad de adquirir los conocimientos necesarios y la oportunidad de tener acceso e integración a la comunidad, por tanto, su asistencia a los planteles educativos de inicio va a ser condicionada y no voluntaria. Este factor es recuperado a partir de consideraciones teóricas y dentro de la presente investigación como uno de los factores en que el docente apoya algunas de sus estrategias de enseñanza.

Metodológicamente, al considerar el contexto social de la institución se avanza en la vía de interpretar la influencia de la estructura ideológica de las políticas educativas estatales y la particularidad del medio socioeconómico que caracteriza cada salón de clase como un microuniverso social y culturalmente constituido.

En consideración al enfoque con que se analizan los sucesos cotidianos de las aulas escolares, surgen tres áreas temáticas como preocupación principal que se relacionan estrechamente con nuestro objeto de estudio:

- A) La identificación de las principales categorías de estudio por un lado, así como la identificación de los principales conceptos utilizados por los docentes para definir criterios de enseñanza en historia mediante el uso del libro de texto gratuito de historia en un contexto definido. A partir de estas categorías se señalan algunos indicadores que sirven como referencia para definir el objeto de estudio.
- B) La identificación de las variantes de trabajo del aula con el libro de texto que se perciben a través de las interacciones verbales y socio-afectivas presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje –entre maestro y alumno- como el medio que privilegia la transmisión de acciones respecto a las actividades en la asignatura.
- C) La relación de los anteriores aspectos con el enfoque curricular, las características y criterios de los libros de texto de historia, la perspectiva docente y la perspectiva de los alumnos acerca del uso del libro de texto de historia como objeto de estudio.

Si en principio estas áreas parecen aglutinar la investigación alrededor de las relaciones entre los participantes del proceso educativo, es importante recalcar que por medio de estas interacciones -como la emisión de indicaciones verbales en la clase de historia, las acciones

pedagógicas y la función del rol docente al utilizar material de trabajo- es posible constatar las acciones didácticas concretas que se realizan con los libros de texto.

Al tomar en cuenta las particularidades de la investigación educativa en nuestro país, autores como Weiss e Inclán ³⁰ coinciden en la importancia del acercamiento hacia los fenómenos, procesos sociales y culturales de grupos étnicos y sociales minoritarios o marginados; pero para Inclán, la retroalimentación que se genera entre las concepciones de lo observado y las del etnógrafo, deben estar complementadas con concepciones teóricas sin sobreponer las interpretaciones personales a los resultados de la investigación. Para esto, el etnógrafo – que se convierte en observador- debe adoptar una posición lo más neutral posible mediante la puesta en duda de sus ideas previas, de la modificación de sus concepciones originales y el tratar de ponerse en las nociones del otro. Esta condición no significa que el investigador no parte de concepciones previas pues también posee un bagaje cultural, sin embargo, debe modificar estas concepciones a partir de un diálogo continuo. En esta investigación este diálogo se construye a través de las observaciones reiteradas, las entrevistas y de la comparación con referentes teóricos que da como resultado la construcción de categorías de análisis ya que el potencial eficiente de la etnografía radica en su capacidad de analizar, reconstruir e interpretar actos y procesos sociales, dentro de los que se encuentran los procesos educativos. Ya no sólo se cuenta con la interpretación cuantitativa de las estadísticas, los resultados, las encuestas y entrevistas, se cuenta, además, con la recuperación de la vida y actos cotidianos de las escuelas cuyas plataformas analíticas descansan en el sustento teórico en el ámbito nacional e internacional.

En la pertinencia del enfoque etnográfico para abordar el uso de los libros de texto de historia dentro del aula, Weiss nos recuerda que esta corriente de investigación educativa ha sido desarrollada en México principalmente en el campo de la práctica docente y escolar. Instituciones como la Dirección de Investigación Educativa (DIE) han trabajado en esta corriente de investigación en la que Ezpeleta y Rockwell destacan no sólo en México sino en América Latina.³¹ En esta misma referencia Weiss indica que la Universidad Pedagógica Nacional, también ha contribuido a difundir esta metodología de investigación.

³⁰ Eduardo Weiss. *Op. cit.*

Catalina Inclán. *Op. cit.*

³¹ En esta revista española se han publicado los trabajos de Elsie Rockwell, Ruth Paradise, Antonia Candela, Ruth Mercado y Rafael Quiroz. *Infancia y Aprendizaje* No. 35. 1991.

De manera análoga Justa Ezpeleta dirige por encargo de la Organización Regional para América Latina y el Caribe de la UNESCO un estudio sobre las condiciones del trabajo docente en Argentina, Perú y Bolivia.

Justa Ezpeleta. *Escuelas y Maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina*. Santiago de Chile, OREALC-UNESCO. 1989.

Teresa Tovar. *Ser maestro. Condiciones del trabajo docente en Perú*. Santiago de Chile, OREALC-UNESCO 1989.

1.1.2 Perspectiva metodológica del objeto de estudio y su pertinencia.

Como se ha expuesto con anterioridad, dentro de las aulas escolares de educación primaria, se han establecido e interiorizado algunas normas, actividades, dinámicas y procesos destinados a promover la enseñanza de conocimientos de tipo histórico diseñadas para el aprendizaje de esta asignatura. En estas prácticas educativas, el libro de texto de historia ocupa un lugar substancial en la enseñanza, pues reúne características que sirven como apoyo a los procesos educativos de las clases como el de enseñanza, aprendizaje, evaluación y planeación.

Pero elaborar conclusiones acerca de los procesos de interacción, los diversos usos y las prácticas eficientes con el libro de texto que suceden habitualmente dentro de las aulas escolares, no pueden ser evidentemente objeto de generalizaciones *a priori* debido a la multiplicidad de factores sociales, pedagógicos, normativos, institucionales o contextuales que se involucran, así como a las interacciones sociales de tipo individual o grupal.

Es por este motivo que al abordar el uso del libro de texto de historia como el eje principal del objeto de investigación, se define la necesidad de recurrir a una metodología formal y sistemática que proporcione no sólo herramientas para abordar variantes que forman parte del problema, sino elementos de reflexión que generen construcciones teóricas de conocimiento válido y convincente pues la detección de las interacciones que tienen los docentes y el alumnado respecto a este objeto de estudio dentro de su contexto habitual sólo puede ser abordada por un método de investigación que integre el contexto, la estructura de las interacciones que se crean entre los individuos y la relación que establecen con los materiales educativos a través de las acciones cotidianas.

Anteriormente se señala que la existencia de ideas y preconcepciones que definen el objeto de estudio no significa un proceso de construcción categorial en sí mismo. Es decir, aunque hay ciertas aproximaciones, se intenta entrar al campo de estudio sin categorías previas para evitar influencia en los resultados de la investigación y, con franqueza, por dudar de supuestos previos, aunque es claro que un investigador no deja atrás sus experiencias previas y conocimientos en un intento por realizar una investigación purificada.

Posteriormente estas categorías de estudio se definen y corresponden en mayor medida a las relaciones que establece la normatividad a través de los planteles escolares, los objetivos de los docentes y las ideas acerca del aprendizaje que tienen los alumnos de

José Ivonne Nogales Subirats. *Escuelas, maestros, crisis educativa. Condiciones del trabajo docente en Bolivia*. Santiago de Chile. OREALC-UNESCO. 1989.

escuela primaria con relación a los usos del libro de texto de historia. En concreto, se definen aquí como categorías de estudio en el uso de los textos de historia, desde la normatividad, el uso desde los maestros y el uso para los alumnos. Estas categorías se componen a su vez de un número definido de variantes identificadas en el siguiente esquema y detalladas los capítulos correspondientes.

IDENTIFICACIÓN DE CATEGORÍAS, VARIABLES E INDICADORES EN LA INVESTIGACIÓN DEL USO DEL LIBRO DE TEXTO GRATUITO DE HISTORIA

USOS DESDE:	CATEGORÍAS	VARIABLES	INDICADORES
LA NORMATIVIDAD	La normatividad vigente	El texto y su apartado pedagógico	Uso del texto obligatorio, permanente y gratuito.
	La normatividad y la práctica del maestro	El texto como principal fuente de conocimientos	Horarios amplios o reducidos para las clases de historia.
		El texto y su adecuación pedagógica	Elementos indicados desde los documentos normativos
	La normatividad y el aprendizaje del alumno	El texto como principal fuente de conocimientos	Cumplimiento de normas y actividades.
		La aceptación de pautas	Validación del conocimiento.
	LOS MAESTROS	El texto como refuerzo simbólico	Material de lectura
Complemento del discurso docente			
Presencia como refuerzo simbólico			
El texto como recurso pedagógico		Fuente de consulta	Presencia de partes de su contenido en las libretas de trabajo de los alumnos.
		Fuente de investigación	
		Sustituto del docente	
LOS ALUMNOS	Actividades del alumno desde la propuesta docente	Material de lectura	Cumplimiento de las actividades en clase.
		Lectura y sus variantes	
		Copia del texto	
	Recursos con el texto desarrollados por el alumno	Consulta dirigida	Productos escritos: resúmenes, cuestionarios, copias.
		Consulta autónoma	
		Reajuste participativo	
	Recurso de socialización	Desarrollo de recursos de interacción con el texto y con sus compañeros de grupo.	
	Fuente de recreación		

Esquema No 3. Muestra en forma sintética los elementos de las principales categorías de estudio, las subcategorías y algunos de sus indicadores.

Por estas consideraciones, se elige como método de estudio el enfoque etnográfico con algunos de sus instrumentos metodológicos de intervención en el campo: la observación participante,³² la complementación de la información con el diario de campo, la recuperación de una sesión de trabajo a través de la videograbación, las entrevistas iniciales y

³² De acuerdo con autores como Duverger, la observación-participación -o participante- pasiva se distingue de la observación directa, porque la presencia del observador es notada por los miembros del grupo e influye en sus actividades, si bien el observador no interviene en las actividades de este. Maurice Duverger *Métodos de las Ciencias Sociales*. Editorial Ariel. México. 1983. p.p. 330

estructuradas, el análisis de textos, documentos normativos y las producciones escritas de los alumnos para verificar el análisis de las categorías propuestas. De manera complementaria se recurre al análisis de las producciones escritas de los alumnos y por último, pero de igual importancia, se complementa con la comparación entre los libros de texto y los documentos programáticos correspondientes al nivel.

Los referentes teóricos, como elementos esenciales del proceso analítico del objeto de estudio, comprenden revistas de divulgación, libros de instituciones de investigación, memorias de coloquios, congresos y reuniones de trabajo recientes, documentos formativos de la Maestría en Desarrollo Educativo; direcciones electrónicas y un programa de t.v.

Al esquematizar la interrelación de elementos que intervienen en el diseño de la investigación, es preciso recurrir a una estructura metodológica en una puntual descripción y en un cuidadoso análisis e interpretación.

Como el uso del LTGH³³ en educación primaria se desarrolla fundamentalmente a través de múltiples actividades que se originan o terminan, dentro de los salones de clase por alumnos y docentes, los principales momentos que favorecen la búsqueda de elementos de análisis acerca de sus diversos usos están constantemente presentes en la interacción grupal que se genera cotidianamente en los horarios de trabajo que implementan los docentes con cada grupo para la asignatura y de forma específica a través de las variantes de trabajo que surgen para cada clase del curso escolar.

Ante el trabajo previo de investigación, así como la búsqueda de incipientes categorías de estudio utilizadas como contraste durante la elaboración del diagnóstico, el objeto de estudio fue orientándose hacia una metodología de corte etnográfico por varias razones:

- A) El enfoque interpretativo de la enseñanza ha sido abordado con éxito por la etnografía como lo demuestran los estudios de Jackson, Rockwell, Delamont y King³⁴ por citar algunos.
- B) Los salones de clase están organizados por naturaleza como ambientes social y culturalmente organizados o microuniversos.

³³ En adelante, las siglas LTGH servirán para definir dentro de la investigación, el término *libros de texto gratuitos de historia*.

³⁴ Phillip W. Jackson. *La vida en las aulas*. Morata. Madrid, España. 1992.

Elsie Rockwell. "De huellas. Bardas y veredas". *Una historia cotidiana en el aula*. Cuaderno de investigaciones educativas, No 3. DIE. CINVESTAV. IPN. 1982.

King, nos recuerda que dentro del currículo oculto también son de vital importancia los procedimientos, las normas y las conductas para la selección, organización y adquisición del conocimiento en el medio escolar.

Nancy King. *Economía y control de la vida escolar*. Ideología y currículo. Akal. 1987.

Sara Delamont. "Que comience la batalla. Estrategias para la clase" En *La interacción didáctica*. Cincel-Kapeluz. Bogotá. 1984

- C) El contenido de los significados entre las relaciones de los miembros del aula que se generan durante el uso del libro de texto, se pueden detectar a través de un estudio etnográfico intrínseco a los procesos educativos.
- D) Concretamente, el uso de los LTGH sólo puede ser percibido a través de las prácticas educativas cotidianas que se reflejan a través de las interacciones sociales de sus elementos. El enfoque etnográfico que proporciona la observación participante, resulta idóneo para definir la función y estructura de estas prácticas.

Aunque la metodología de corte etnográfico tiene como instrumento principal de acceso al campo la observación -tanto abierta como focalizada- esta investigación se complementa de manera secuencial y simultánea al análisis, con entrevistas a docentes y al alumnado para concretar referencias sobre aspectos específicos al objeto de estudio, complementadas con el análisis de cuadernos de trabajo de algunos grupos escolares. El registro escrupuloso del contexto de la investigación complementa a esta perspectiva metodológica etnográfica.

1.1.3 Elementos del enfoque etnográfico e instrumentos de investigación.

El acercamiento etnográfico en la investigación del uso del LTGH en una institución de educación primaria y específicamente para los grados de 3º a 6º, en donde aparece la asignatura de manera formal, requiere necesariamente abordar la inclusión de los distintos puntos de vista que emanan de las instituciones, de los docentes, de los alumnos y desde la conjunción de los procesos educativos inherentes a toda práctica escolar.

En la asignatura de historia, en ocasiones estas perspectivas son complementarias, otras veces son divergentes y en las más de las veces coexisten dentro de la realidad cotidiana en el aula. Sin embargo, hay un eje rector sobre el que coinciden estas perspectivas, el uso de los LTGH como medio para lograr este objetivo sustenta de manera relevante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si bien estos puntos de vista poseen elementos teóricos respaldados en características pedagógicas generalizadoras, van a ser distintivas en la medida en que son adquiridas, interiorizadas, interpretadas y ejercidas por cada docente. Es decir, cada profesor dará características propias a la enseñanza de la historia y al uso de los textos gratuitos a partir de sus propias concepciones de enseñanza. Como premisa, se reconoce que dichas prácticas y usos coinciden en algunos aspectos, hasta el grado de identificar generalidades que contribuyen a explicar características de los procesos educativos con un impacto en los participantes del proceso, en su manera de enseñar y de aprender.

Los LTGH son representativos de una larga tradición de enseñanza pública en México y el actual texto de historia es producto de una tercera reforma educativa en nuestro país, vigente a partir del año de 1993. Posee características definidas de estructura pedagógica, curricular y cognitiva con la finalidad de poder ser utilizados por todos los alumnos de nuestro país. Reconocer la importancia de la interrelación entre los libros de texto gratuitos de historia y sus usuarios, así como de cada uno de los elementos que la integran, contribuye a la recuperación de aquellos usos que están diariamente en el aula, de los usos que todavía no son visibles por ser poco difundidos, de los usos que se van dejando atrás y de los que han innovado el conocimiento de una historia significativa.

El esquema presentado a continuación sintetiza el enfoque de la investigación desde una orientación etnográfica en la constante interacción entre las perspectivas que la componen:

ORIENTACIÓN DEL ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

ENFOQUE	PERSPECTIVAS	DIRIGIDAS A
		El contexto particular de la institución

	INSTITUCIÓN	La incorporación del libro de texto de historia a la Institución escolar
		La normatividad institucional en el uso del texto en las prácticas educativas
		Los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante el uso del libro de texto
	DOCENTES	La visión docente respecto al uso del LTGH
		Las concepciones docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia, con ayuda del libro de texto gratuito de historia
	ALUMNADO	Interacción cotidiana en las clases de historia
		La visión del alumnado respecto al uso del libro
	EL USO DEL TEXTO GRATUITO DE HISTORIA. (LTGH)	Panorama general de las prácticas educativas con el uso del libro de texto gratuito de historia
		La evaluación de la asignatura de historia mediante el uso del libro de texto
		Recuperación de algunas propuestas respecto al uso de los libros de texto

Cuadro No. 1 que muestra la relación entre los elementos considerados dentro de la investigación del uso de los libros de texto de historia y que son abordados desde una orientación etnográfica.

❖ Instrumentos de investigación y el proceso analítico.

Una vez definida la orientación etnográfica y su enfoque metodológico para abordar el objeto de estudio se describen los instrumentos de investigación.

Como se ha señalado anteriormente, el enfoque interpretativo de las aulas, no sólo debe contemplar los referentes teóricos correspondientes a la enseñanza y el aprendizaje, también debe contemplar el tipo de interacciones que se desarrollan entre los participantes de dicho proceso. Por este motivo, es fundamental que la elección de estas herramientas permita identificar estas características. Los instrumentos fundamentales son:

- El diseño y uso de las guías de observación cuya organización contempla aspectos como cuadro de registro, clave de observación, fecha, esquema del salón de clases, tiempo de la observación, registro de actividades y observaciones del aplicador. (Ver esquema No. 4) La nomenclatura utilizada está tomada del estudio realizado por García Herrera ³⁵ la cual tiene la ventaja de generalizar y facilitar su uso en distintas observaciones. En este uso se contempla la codificación y la transcripción de las clases observadas en 14 sesiones de clase de historia, de mayo de 2003 a marzo de 2004.
- El diseño y uso de entrevistas a docentes desde dos enfoques: entrevista inicial con el fin de obtener datos generales para tener un primer índice de registro e intervención y

³⁵ García Herrera. *Op. cit.* p.p. 43

posteriormente entrevistas específicas sobre puntos relevantes que se distinguen en las observaciones. El registro en audio se considera un apoyo esencial debido a que las sesiones de trabajo duran en promedio una hora. El registro en video se considera solamente para una o dos clases y en función de ejemplo de las sesiones de trabajo. En las entrevistas también participan algunos de los alumnos de los grupos observados, aunque se recupera la intervención en forma individual y no como miembro del grupo participante en las actividades escolares.

INSTRUMENTO DE ENTREVISTA No. 1 APLICADO EL DÍA 07-11-03
TESIS: EL USO DEL LIBRO DE TEXTO GRATUITO DE HISTORIA EN EDUCACIÓN PRIMARIA. SUPUESTOS Y REALIDADES.
ENTREVISTA INICIAL PARA DOCENTES:
1. ÚNICAMENTE NOMBRE DE PILA
2. EXPERIENCIA DOCENTE: ESCUELA DE PROCEDENCIA, TURNO, ANTIGÜEDAD, ESCUELAS DONDE HA LABORADO, ALGUNOS CURSOS ADICIONALES, COMPATIBILIDAD CON OTRA ACTIVIDAD Y LO QUE QUIERAS AGREGAR.
3. OPINIÓN GENERAL ACERCA DE LOS LIBROS DE TEXTO DE HISTORIA.

Esquema No. 4 Preguntas que formaron parte de la entrevista inicial a los docentes que participaron en la investigación.

- El uso de la guía de campo es identificado desde inicio como un referente fundamental de la misma, ya que en el registro de audio no se perciben movimientos de las personas, actitudes o registros escritos en el pintarrón de cada salón. En éste existe también la constancia de la duración de las clases observadas, las interrupciones de la misma y la descripción de las condiciones del salón en donde trabajan docentes y alumnos.
- La localización de referentes teóricos conceptuales interviene desde el momento mismo en que se define el objeto de estudio.

Estas referencias contribuyen no sólo a delimitar el tema de la investigación, también orientan, definen, enriquecen y particularizan las posibles categorías de estudio que, sin esta referencia retardarían el proceso de interpretación. Su uso se estructura como un acercamiento paralelo a todo el proceso de búsqueda en una constante interacción con el proceso. En este sentido también se recurre al análisis de los textos relativos a la materia de historia para educación primaria: El LTGH, Plan y Programas de Estudio 1993, el Libro para el Maestro de Historia y la Ley General de Educación.

ELEMENTOS DE LAS GUÍAS DE OBSERVACIÓN

I. DATOS GENERALES DEL PLANTEL.	

Cuadro de registro 5.1.U.1 OBSERVACIÓN No. 1	Fecha: 13-06-03 Ciclo escolar: 2002-2003 Día: Viernes Hora: De 11:15 a 11:50
Profesora Carolina de 3º. C	Clave de observación: Docente. U del grupo. 3º. K
Simbología: () apreciación de la observadora / / Reconstrucción el discurso. <u>Subrayado</u> Pautas para iniciar el análisis	Abreviaturas utilizadas Ma: Maestra Obs: observadora Aa: alumna Ao: alumno Aos: Alumnas y alumnos

II. Descripción minuciosa del salón de clase, presentación del mapa del salón con mobiliario y materiales, número de alumnos, ubicación de docente y el grupo, organización de la clase y otros elementos relevantes.

III. Cuadro de registro.

HORA	REGISTRO DESCRIPTIVO	OBSERVACIONES (Categorización)
8:20	Nombre del tema, actividades, transcripción del diálogo.	Características relevantes al objeto de estudio.

Esquema No. 4. Registro para la transcripción de la observación cualitativa como parte de los instrumentos planeados en el enfoque etnográfico.

- La recuperación de algunas opiniones de los alumnos acerca del LTGH se aborda inicialmente con la participación en un panel en el que se indagan opiniones acerca de los libros de texto y su contenido. Tiene como fin ofrecer un panorama para establecer criterios respecto a las ideas de los alumnos. Posteriormente se ubican las consideraciones a través de entrevistas individuales y el análisis de elementos destacados durante las sesiones de trabajo.
- Para complementar este análisis, se fotocopian cuadernos de trabajo de la asignatura para contrastar puntos importantes. Esta revisión es ajena al salón de clases para evitar un elemento de influencia en el comportamiento de los alumnos designados por los profesores para prestar su material de trabajo. La elección de estos alumnos es al azar, situación que fue dada a conocer previamente al profesor frente a grupo.

Con base en la información obtenida a través de los distintos instrumentos descritos se esbozan algunas categorías que sustentan una parte fundamental de la investigación ya que es importante detectar desde la descripción de los sucesos en las actividades de enseñanza, algunas variables que puedan determinar las condiciones del uso de estos textos para tener parámetros de comparación que pongan de manifiesto situaciones no detectadas. Dentro de la perspectiva etnográfica, esta información se determina en gran medida mediante la descripción detallada, el análisis y la interpretación de los acontecimientos cotidianos que proporciona la observación de las actividades escolarizadas en los salones de clase. Los instrumentos mencionados cumplen esta función.

Mi posición como docente antes de iniciar la investigación, la entrada al campo y la aplicación de instrumentos de indagación, el registro de la información y la recuperación teórica, forman parte de un proceso simultáneo que, sin embargo, conforman una serie de pasos que pueden definirse por separado.

Aunque las condiciones de aplicación de estos instrumentos se han señalado en apartados anteriores, el análisis de la información requiere de encontrar relaciones que se establecen entre los hechos y su interpretación en forma lógica. Es decir, poder encontrar nexos entre las acciones y el significado que las sustenta, en referencia a las prácticas educativas y a las interacciones entre docentes y alumnos que tienen como fin principal, la enseñanza y el aprendizaje. En una investigación, es decisiva la interpretación e igualmente valioso el proceso metodológico, es decir, valorar los sucesos habituales para que puedan mostrar aspectos desconocidos que aparentemente dan por hecho su sentido.³⁶ Esta relación se podría interpretar como la acción de dar significado a lo presente y a lo subyacente de los contenidos encontrados. Desde este punto de vista, el proceso analítico contribuye a encontrar el significado y relación de estas interacciones y a definir su proceso y secuencia metodológica.

Una fase importante del proceso analítico se percibe en la apreciación de las acciones detectadas en los 14 registros de observación, pues éstas van a orientar otros elementos, como puede ser la puesta a prueba del sustento de las afirmaciones para contrastarlas con experiencias a favor y en contra al validar el sentido de la afirmación propuesta.

En esta investigación, la construcción de las aseveraciones desde una postura analítica, representa el sustento de las categorías, así como la posterior reflexión de los elementos encontrados. Dentro de las particularidades de la enseñanza de la historia, el hecho de comparar, clasificar, reelaborar y regresar al registro, permitió la construcción de una estructura analítica en distintos niveles.

Otro de los instrumentos en que se apoyó la recuperación analítica fue la matriz para el registro de las regularidades y secuencias que reúne los resultados en incipientes categorías de identificación para detectar particularidades dentro de la secuencia de las observaciones realizadas e interpretar la información proporcionada para dar significado a sus elementos.

MATRIZ PARA REGULARIDADES Y SECUENCIAS

REGISTRO		ACCIONES		
Observ. categorización	A	B	C	...et

³⁶ Adriana P. García Herrera. *La instrumentación metodológica en la recuperación de la práctica docente.* (s/f) Documento de seminario de metodología 3er. Semestre de Maestría en Desarrollo Educativo. UPN. 2003-2004.

Sesión No. 1	Actividad identificada	Actividad...		
Sesión No. 2	Actividad identificada	Actividad...		

Esquema No. 5 En la matriz de regularidades y secuencias de la misma autora, se han añadido observaciones y categorización para ubicar su registro en el cuadro de doble entrada.

Al numerar registros, describir acciones y agrupar por categorías se detectaron coincidencias y secuencias, que permitieron caracterizar algunas prácticas docentes.

En el proceso analítico, existen también variantes generadas desde la experiencia de algunos investigadores. Bertely³⁷ y García Herrera se enfocan al esclarecimiento de los niveles de construcción que forman parte del proceso de investigación. Para García Herrera el acceso a los registros de observación y la estructuración de una categoría de enlace, constituye una parte fundamental del análisis en un primer nivel. Para Bertely existen otros momentos secuenciales en el proceso de acceso y pertinencia del campo. Ambas incorporan otros registros de observación y fuentes documentales. Para ambas autoras es necesaria la articulación de ensayos que profundicen ejes y categorías analíticas así como la triangulación en un tercer nivel, que incluya las categorías sociales de los participantes e integrar estos elementos en un informe de investigación. Estas orientaciones, constituyen una orientación de trabajo, que permite ver que cada situación escolar está compuesta de elementos únicos que adquieren sentido y significado en su propia cotidianeidad.

De este modo, las coherencias particulares formaron parte de un constructo de significación general.

Como complemento, Rockwell³⁸ contempla las aportaciones precisas que se derivan de una metodología formal de investigación y la dificultad que representa la determinación de las categorías sociales respecto de las categorías analíticas. Bajo esta condición, resulta indispensable recurrir a la teoría establecida para identificar la existencia de las categorías analíticas por que son el resultado del conocimiento o un camino previamente validado. Dentro de este proceso la interpretación, reconstrucción, contrastación, contextualización y la explicitación fueron recursos aplicados en fases no necesariamente secuenciales que dieron como resultado productos analíticos concretos.

Inicialmente, una de las articulaciones interesantes se localizaron en la relación encontrada entre la práctica investigativa y la práctica política. Este elemento aparentemente

³⁷ María Bertely. *Teoría y práctica etnográfica en la educación*. Compilación. 1994

Adriana P. García H. *Op. cit.*

³⁸ Elsie Rockwell. *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. (1982-1985) DIE. CINVESTAV. IPN. 1987

se encuentra fuera del contexto metodológico de la investigación, sin embargo, es la vinculación entre el marco institucional y los sistemas de dirección y organización que norman el funcionamiento de la institución, no en el estricto sentido sociológico que refiere la palabra. En esta experiencia, para Rockwell el ámbito político se encuentra siempre presente dentro de las prácticas educativas delimitado precisamente por el contexto institucional y organizativo que se define en la cotidianidad, en las posiciones jerárquicas de los sujetos intervinientes y en las negociaciones estipuladas como un reflejo de las prácticas del poder estatal.

1.1.4 Postura del investigador

En el papel del investigador como sujeto y objeto de conocimiento, es importante reiterar funciones características al campo de las ciencias sociales. La experiencia de la etnografía reconoce esta doble función e incluso las aportaciones que pueden encontrarse en la subjetividad presente a través de las preconcepciones y los supuestos personales teóricos.

El papel del docente investigador -como en este caso, en que el ingreso al campo no es ya como docente en el mismo plantel escolar- no permite la aplicación pragmática de la metodología establecida para la investigación. No obstante, la sistematización y reflexión de esta práctica deben ser condiciones que permitan generar productos expresados en aportaciones coherentes para ser comprendidas y compartidas en el campo educativo.

De acuerdo con Rockwell, considerar que la cuestión ética es un factor implícito presente en la labor del investigador en el campo de estudio, genera sentimientos de confusión debidos al cambio de rol de docente hacia una nueva adquisición del rol de investigador que ahora se puede interpretar como *intruso, espía, académico o evaluador*. Como ejemplo de esta condición, dos observaciones que tuvieron lugar el día 27 de octubre y el 7 de noviembre de 2003, dan lugar a dos experiencias significativas. En la primera, el personal docente se reunió en sesión de trabajo durante el recreo, en la que no participé porque no fui invitada a pasar a la sala de juntas quizá por la razón de ejercer la función de la observadora y no ser parte del personal, como sucedía hasta el ciclo anterior. Aunque el razonamiento es lógico, la sensación de exclusión corresponde a la inercia de la relación establecida anteriormente con los miembros de personal como compañeros de trabajo y no integrantes del campo de investigación.

En la segunda ocasión, había planteado ciertas actividades de investigación para el día y debido a los ritmos propios del trabajo en el plantel –la planeación de reuniones grupales con los padres de familia- algunos docentes no pudieron ser entrevistados ni proporcionar

material para fotocopiar. La sensación de frustración de no aprovechar cabalmente un día de labor y la posibilidad de generar rechazo entre los docentes por una supuesta invasión de su tiempo, fueron impresiones no detectadas de inicio como partes indispensables del proceso.

A partir de estas experiencias, se reitera la relevancia de insistir en los docentes participantes, que sus aportaciones son contempladas desde el anonimato y que la información proporcionada no será utilizada en forma negativa. Acciones al respecto, consistieron en dar al personal docente lineamientos generales³⁹ del trabajo de investigación, así como la intervención en las juntas de Consejo Técnico del mes de junio, del ciclo escolar 2002-2003 y en agosto del ciclo escolar 2003-2004 para proporcionar información sobre objetivos, actividades e intervenciones de este proyecto. Estas acciones estaban orientadas a entrar al campo de estudio como factor que permite el acceso a partículas de información que pueden resultar claves, como la toma de decisiones en las clases de historia ya que dentro de las posibilidades que permiten este acceso, debe considerarse la empatía con los participantes u opiniones ante situaciones de interés común como condición del diálogo. Como experiencia, se ejemplifica el dilema de elegir entre algunas alternativas: La elección del seguimiento de todos los profesores del plantel o a determinados docentes y grupos para centrar la búsqueda de elementos en *informantes clave* y definir estrategias para dar con observaciones de actividades de clase decisivas. En esta toma de decisiones, la finalidad de la investigación determina en parte la orientación de la misma pues no se puede fingir convicción o pretender que se desconocen ciertos aspectos, como estrategia para obtener información. En este sentido, el uso de las entrevistas, proporciona el instrumento idóneo para la búsqueda de datos específicos en un plano formal, aunque las conversaciones informales en los espacios de descanso también se consideraron vías de flujo de la información.

Ahondando en los significados personales que experimenta el investigador, su postura se modifica debido al esfuerzo que la actividad implica. Estos cambios pueden reflejarse en la conducta o el rol que como observador se asume. La confusión, cansancio, interpretación y anticipación surgieron en algunas fases del trabajo y se reflejaron en el avance o retraso de las producciones escritas como parte del proceso. Este conocimiento permitió aceptar y sobrellevar algunos grados de angustia y la admisión de la presencia de estas situaciones.

1.2. El contexto de la investigación desde un enfoque etnográfico.

³⁹ Para ingresar al plantel donde hasta el ciclo anterior participaba como maestra de grupo, se presentaron ante las autoridades administrativas los oficios correspondientes consignando la finalidad y orientación del trabajo de investigación además de la participación ya señalada, considerando el plantel de educación primaria como parte del campo de investigación.

La descripción del contexto de la institución, es referida en esta parte para proporcionar una orientación del funcionamiento de las escuelas primarias matutinas inscritas en un contexto urbano y de manera específica, la institución escolar del campo de la investigación. La caracterización de este campo proporciona un marco referencial para una mayor comprensión de lo aquí expuesto.

La institución educativa en donde tiene lugar la investigación correspondiente a la tesis, está ubicada en la Colonia Candelaria en la Delegación Coyoacán. Es una escuela de organización completa, es decir, atiende a los seis grados escolares de primaria. Funciona con 19 grupos: 4 de 1º grado, y 3 en los grupos restantes, para el ciclo escolar 2003-2004.

El plantel pertenece desde el mes de octubre del año 2003, a la Dirección Operativa No. 4 en el Distrito Federal que comprende las delegaciones de Iztacalco, Benito Juárez y Coyoacán, y abarca las colonias La Candelaria, Pedregal de Sto. Domingo, Los Reyes, El Rosedal, Huayamilpas y la Colonia Atlántida, ubicadas al sureste de la delegación Coyoacán.

Esta escuela se considera un plantel de gran capacidad pues se compone de 19 grupos, con un promedio de 38 alumnos por cada uno. El personal docente, administrativo y de apoyo es de 31 elementos. Entre estos, 19 profesores realizan función docente, 2 son profesores de educación física, un profesor realiza actividades de entrenamiento de los equipos de fútbol varonil y femenino después de las 12:30 hrs. con los alumnos y alumnas del turno matutino. Dos maestras de apoyo están comisionadas en la unidad de USAER.⁴⁰ En la dirección de la escuela labora un secretario, un profesor adjunto y la directora del plantel. El personal que apoya las labores de mantenimiento, así como el resguardo de puertas de acceso corresponde a 4 trabajadores de intendencia, uno de los cuales es el conserje del plantel.

Aunque hay un promedio de 38 alumnos por grupo, en primer grado inician el año escolar con 40 integrantes, pues estos son canalizados automáticamente por el sistema SAID, o Sistema Automático de Inscripción Directa dependiente de la SEP. Para el ciclo escolar 2003-2004 la población de alumnos de la institución es de 670 alumnos y alumnas.

Además de los lineamientos usuales mencionados por la Circular 001⁴¹ que emite la SEP para todos los planteles oficiales y particulares de la federación -en relación con el horario de entrada y salida, así como los 200 días laborales del calendario escolar- el plantel

⁴⁰ Es la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular que opera en las escuelas primarias del Distrito Federal y que fundamentalmente proporciona orientación al trabajo docente para la integración de alumnos y alumnas con alguna discapacidad previamente canalizada o detectada por el personal de la unidad.

⁴¹ Es el compendio de normas y lineamientos generales que rigen las actividades de los planteles de educación primaria para el D.F. y que año con año deben ser leídos y signados por todo el personal de cada plantel en la primera reunión de trabajo que da inicio al ciclo escolar. *Circular 001. Lineamientos y condiciones de trabajo para los planteles de Educación Primaria.* SEP. México. 2000

escolar promueve entre sus alumnos el uso de un uniforme azul marino con logotipo. No hay uniforme blanco para las ceremonias cívicas del día lunes, pero si hay un *pants* de ejercicio para los días de educación física. El uso de credencial se considera obligatorio para el alumnado como parte del uniforme diario revisado a la hora de entrada, en las tres puertas de acceso al plantel.⁴² El uso de la credencial no se ha habituado en el total de los alumnos, el uso del uniforme sí es de uso constante con pocas excepciones. Existe también un servicio de transporte para alumnos que así lo soliciten, aunque la organización de este servicio se encuentra fuera de la jurisdicción de la directora pues recae en la asociación de padres de familia.

1.2.1 Referencias histórico- sociales de la institución.

La mención de estos referentes tiene la finalidad de ubicar dentro de un marco temporal al funcionamiento de la escuela, como un reflejo de los cambios sociales de las comunidades. Esta escuela primaria se acerca a los 70 años de ser inaugurada, circunstancia que le confiere necesariamente un gran contenido de historicidad, vinculado con la formación educativa de los habitantes de la zona y con la ayuda del entorno que algunos docentes confieren a las antiguas construcciones de las zonas aledañas que incluso tienen su origen en la época del virreinato. Los antiguos pueblos de Santo Domingo, Los Reyes y la Candelaria, constituyen un factor determinante desde el origen histórico de la institución.

En la esquina que actualmente ocupa el plantel, al inicio de la década de los años 40's existían grandes sembradíos de maíz. Coyoacán se consideraba un pueblo aledaño a la Ciudad de México, por lo que las características de zona semi urbana se apreciaban en este período: horarios de trabajo flexibles, ocupaciones de tipo agrícola o pecuario en pequeña escala, poca necesidad de desplazamiento en transporte público, identificación entre sí de la mayor parte de familias de la zona, el inicio de grandes vías de comunicación y la conservación de tradiciones sociales de tipo comunal que proporcionaban cohesión e identidad en la vida cotidiana de los pobladores del lugar.

Uno de los pobladores del lugar⁴³ donó una extensa parte de terreno de sembradío con la finalidad de construir un plantel escolar, aunque unos años después -aproximadamente a fines de los años 50's -un descendiente directo invocó derechos de posesión sobre una

⁴² Este uso se consideró obligatorio incluso aún antes que la SEP, emitiera en comunicado especial la recomendación sobre su uso, aproximadamente en el ciclo escolar 2001-2002

⁴³ La referencia no es directa, pero esta versión es tomada de una de las profesoras más antiguas del plantel la cual es vecina del lugar desde hace 30 años. Cuadro de registro 5.1.W.1/12-02-04/W/5º L

quinta parte del terreno en dirección sureste de su actual ubicación,⁴⁴ con resultados favorables para él. No obstante, su superficie ocupa aproximadamente 1200 metros cuadrados y se ha significado, además, como una escuela de construcción antigua y larga tradición en la que han estudiado varias generaciones de habitantes de la zona donde incluso estudió una de las maestras que actualmente atiende a un grupo de 5º grado.

Un edificio de la primera época de construcción, por los años 40', revela el estilo arquitectónico de esa década: muros gruesos, techos muy altos, puertas de madera. Los tres salones del primer nivel con armario para guardar material didáctico y acceso externo, por el patio del plantel. Para los salones superiores se debe entrar al edificio, subir por una escalera de granito pulido y dirigirse hacia un largo pasillo que los comunica. Este edificio cuenta con sala de cómputo, oficina de USAER, bodega de material de limpieza, de material didáctico y de desayunos escolares, oficina-bodega para educación física y para el equipo de fútbol. Los dos edificios restantes fueron cimentados en una época posterior, aproximadamente a fines de los años 50' y revelan un concepto arquitectónico diferente: paredes laterales formadas por tragaluces, barandales metálicos y paredes formadas por tabicón sin recubrimiento o repellido. Tienen 12 aulas con las características mencionadas además de la dirección del plantel, sala de juntas, bodega de material de limpieza, baños para niños, baños de niñas y otro para profesores. La escalera que quedó en el centro de estos edificios, sirve también de comunicación para la parte superior de los salones, de esta manera el acceso es fluido como en el caso de los simulacros de evacuación en donde se registran buenos tiempos, aunque ligeramente pasados de los 2 minutos, que es lo que indica la norma para la evacuación del edificio.

El patio de juegos es amplio como para permitir un espacio suficiente a los participantes a la hora del descanso. En la parte sureste del patio existe una cancha de fútbol rápido que es muy solicitada por todos los niños de la escuela, sin embargo, su acceso está limitado a las horas de educación física. En la parte norte, detrás de los dos edificios contiguos de salones de clase existe un espacio que funciona como estacionamiento con la conserjería dentro de este espacio. Una de las actividades comunes a todos los grupos son las guardias escolares semanales en que cada docente organiza a su grupo ⁴⁵ para vigilar la hora del descanso, de 10:30 a 11:00.

⁴⁴ Esta superficie forma una cuchilla en el costado este del plantel, lo que modificó la construcción de la barda perimetral de la escuela.

⁴⁵ Alumnos y docentes denominan esta actividad de vigilancia como "la guardia". Este nombre es fácilmente habituado por los integrantes de los grupos de 1º a partir de realizar su periodo de vigilancia en la semana correspondiente.

La ceremonia cívica semanal ⁴⁶ forma parte de las actividades institucionales. Se efectúa los días Lunes a la hora de entrada y su organización corresponde de manera rotativa para todos los salones, de tal manera que a lo largo del ciclo escolar los grupos de sexto participan hasta tres veces en el año. Adicionalmente la organización de la cooperativa escolar debe abarcar la participación de los alumnos de tercero a sexto grado.

Otro tipo de actividades enunciadas en el Plan Anual de Trabajo ⁴⁷ son los concursos, el desfile del 16 de septiembre y la Mini-olimpiada que se realiza en el mes de junio.

1.2.2 El personal docente y la influencia del contexto en las prácticas educativas relacionadas con la enseñanza de la historia.

A continuación, una breve descripción del personal docente para considerar dentro de un contexto de participación, cómo se determinan y realizan las actividades de historia en el horario de trabajo.

La directora del plantel supervisa la elaboración de los documentos de tipo administrativo de toda la escuela. Se apoya en un profesor-secretario y en un profesor adjunto a la dirección.

La multifuncionalidad de labores es observable en las diversas actividades que realizan los docentes en diferentes lapsos de tiempo que dedican a sus labores diarias, como condición determinante para organizar y utilizar el LTGH. Estas labores comprenden la planeación, organización, realización y evaluación de las actividades educativas grupales, la participación en comisiones semanales, anuales y específicas⁴⁸ la organización y evaluación de concursos en participación grupal. El llenado de documentación oficial⁴⁹ por los docentes es una tarea periódica, además de elaborar, aplicar y presentar instrumentos de evaluación, participar en la recaudación de donativos, la Feria del Libro del plantel, Día del Niño y en la llamada *kermés* escolar destinada a recaudar fondos para adquisición de material.

⁴⁶ Durante la ceremonia cívica, se rinden honores a la bandera, se canta el himno nacional y se exponen temas de interés general para la comunidad escolar: efemérides, fechas conmemorativas patriotas, históricas o de interés social. Por su naturaleza son un buen recurso para recordar aprendizajes de tipo histórico.

⁴⁷ El Plan Anual de Trabajo es el documento que consigna los propósitos, objetivos, metas, estrategias y actividades que docentes, padres de familia, alumnos y alumnas determinan en conjunto lograr para cada ciclo escolar. Las actividades abarcan el salón de clase, la escuela y la comunidad. Tanto el esquema de organización como la propuesta son sugeridos por la SEP y avalado por las autoridades normativas correspondientes.

⁴⁸ Dentro de estas comisiones anuales y específicas se especifican actividades como la comisión de Cooperativa Escolar, Material Didáctico, Acción Social, Puntualidad e Higiene, participación en la construcción del Plan Anual de Trabajo, ceremonias escolares relevantes, concurso del himno nacional, etc.

⁴⁹ En la documentación oficial se enumera el avance programático, los registros de asistencia y evaluación, las boletas de evaluación, el registro de inscripción, las formas REL 1, o concentrado de evaluación por grupo, las formas CAP 1, o concentrado para acreditación del nivel de educación primaria y, para determinados docentes, los certificados de sexto grado y formas específicas de evaluación para acceder o promocionarse en el escalafón horizontal que comprende la inscripción y permanencia dentro de Carrera Magisterial.

Para las labores de limpieza, resguardo de accesos al plantel y apoyo docentes están destinados cuatro trabajadores de intendencia. Estos empleados llevan documentación a la jefatura de zona escolar y proporcionan material didáctico y de limpieza a quien lo solicite.

Las actividades de educación física están organizadas por dos profesores que atienden a los grupos en dos sesiones semanales para cada uno de ellos. De forma complementaria labora un profesor de educación física como entrenador del equipo oficial de fútbol varonil y femenil escolar. Como parte del personal de apoyo, dos pedagogas que forman parte de USAER atienden a los alumnos reportados por los profesores de grupo, en algún problema que incida en el aprendizaje.

La caracterización de la enseñanza de la historia tiene relación con las experiencias formativas y el ejercicio docente. Los años de servicio y la experiencia de trabajo en diversos planteles, proporcionan mayores posibilidades de ejercer su experiencia profesional para entender las necesidades del grupo en relación con el aprendizaje y los intereses propios de la edad. Esta experiencia es caracterizada con el ejercicio de un mayor rango de estrategias de trabajo, sugerencias y dinámicas pedagógicas que no necesariamente tienen que ver con el control de la disciplina o con el ejercicio de la autoridad desde el rol de dominación del docente. Desde luego que tampoco garantiza un enfoque docente en apertura total con las necesidades del grupo y la comprensión de problemas que surgen en relación con la enseñanza de la historia. La experiencia docente y los años de servicio se mencionan en relación con mayores posibilidades para conocer y aplicar dinámicas de aprendizaje de la historia en los grupos de trabajo.

El siguiente cuadro sintetiza algunas constantes que están presentes en la experiencia docente:

No.	REGISTRO DOCENTE	FECHA DE OBSERVACIÓN	AÑOS DE SERVICIO	GRUPO	FORMACIÓN	EXPERIENCIA DE TRABAJO ANTERIOR AL PLANTEL ACTUAL	ACTUALIZACIÓN
1. 2.	Docente V	16-06-03 29-09-03	13	4° F 3° E	Normal básica Colegio Francés Pasteur	Dos escuelas oficiales	Curso de Historia Curso de actualización
3. 4.	Docente P	19-09-03 22-09-03	18	3° G 3° G	Normal básica B.E.N.M.	Una escuela part. Interinato	2 cursos de historia Curso de matemáticas
5.	Docente X	17-10-03	24	3° T	Normal básica B.E.N.M.	Dos escuelas oficiales	_____
6.	Docente N	17-10-03	18	5° N	Normal básica Normal Mayorazgo	Escuela particular Oficinas SEP Escuela oficial	Varios cursos Curso de historia
7.	Docente H	27-10-03	9	5° H	Normal básica Luis Casarrubias	3 escuelas oficiales	_____
8.	Docente W	27-10-03	36	5° L	Normal básica Escuela Federal por cooperación	3 escuelas oficiales	Recuerda 6 cursos variados Curso de historia
9.	Docente Z	19-11-03	6	4° J	Normal básica B.E.N.M.	Una escuela oficial	Curso de comunicación
10.	Docente E	19-11-03	6	4° G	Normal básica B.E.N.M.	Oficinas SEP Escuela oficial	Estudia en el IPN Profesor de inglés
11.	Docente U	13-06-03	27	3° K	Normal básica B.E.N.M. Comunicación y periodismo UNAM.	Canal 11: Asesora de programas de prim. Dirección General de Educación:	Curso Nacional de Español.
12.	Docente D	27-11-03	22	6° L	Normal básica Ignacio Manuel Altamirano	Una escuela oficial	_____
13.	Docente G	04-12-03	2	3° R	Licenciatura en educación B.E.N.M.		Seminarios, talleres, conferencias, lecturas
14.	Docente K	05-12-03	21	6° F	Normal básica B.E.N.M.		_____

Los factores mencionados aunados al contexto histórico-social nos permiten entonces valorar la influencia que adquieren los actores del proceso educativo al expresar en las clases de historia algunos de los usos del LTGH en cada grupo de trabajo y también recapitular a continuación esta influencia.

La institución educativa cuenta con tres grupos de trabajo para cada grado de 3º a 6º grados, con 38 alumnos en promedio. Cada miembro de los grupos mencionados recibe al inicio del curso el LTGH y en uno de estos grupos se adquiere un texto de editorial privada en el que se incluyen las cinco asignaturas básicas. En los salones restantes se adquiere el material de trabajo usual como libretas y un paquete de hojas blancas pues los profesores proporcionan a sus alumnos ejercicios fotocopiados de apoyo para la asignatura por medio de una máquina de reciente adquisición. Con este apoyo, los profesores copian e intercambian ejercicios que complementen su función educativa.

Algunos otros profesores manifestaron tener una especie de álbum en el que van reuniendo distintos ejercicios como una especie de banco de datos. La mayoría se expresa generoso ante la posibilidad de compartir su material con otros compañeros, mediante esta acción el uso de ejercicios copiados de otros textos no implica un esfuerzo extra para el docente que así lo decide.

Por parte de los alumnos, la adquisición de estampas, monografías, recortes especiales, fotografías y recortes de periódico –por señalar únicamente los que están a la vista de la investigación- no parecen generar dificultades por parte de los alumnos o de sus familias.

En este sentido, la planeación de actividades proporcionada por algunos docentes también contempla la posibilidad de realizar visitas a lugares de interés cercanos a la comunidad o a lugares donde es indispensable trasladar al grupo en autobús escolar. La mayoría de los alumnos aporta la cuota correspondiente para sufragar sus gastos de traslado ya que la entrada a los museos es gratuita para los alumnos de planteles escolares.

Durante las observaciones realizadas para este estudio, una maestra utilizó la visita al Museo de las Intervenciones como parte de la exposición de clase hecha por sus alumnos. Tres profesores mencionan en las entrevistas la visita que hicieron sus grupos al Museo del Templo Mayor en la Plaza de la Constitución y otra profesora menciona las actividades de investigación que realizan sus alumnos en los edificios más antiguos de la comunidad como recurso para complementar las actividades de su clase de historia. Por parte de la normatividad vigente, los trámites administrativos que se requieren para las visitas escolares en grupo bajo la responsabilidad del plantel, se han simplificado hasta concretarse en el llenado de la solicitud, entrega de autorizaciones escritas por parte de los padres de familia y la contratación de un servicio de transporte con póliza de seguro vigente.

En referencia a estos lugares de interés, en la delegación de Coyoacán existen muchos lugares que pueden proporcionar información para el estudio de la historia en sus distintas etapas temporales. De manera frecuente, es decir, cuatro o cinco veces en promedio para cada grupo durante el año escolar, los alumnos realizan visitas a lugares de interés dentro de la ciudad de México. No todas estas visitas están relacionadas con la asignatura de historia, pero es posible afirmar que al menos una de ellas está relacionada con un lugar de interés histórico, generalmente un museo de sitio o un museo establecido. Como alternativa adicional, una profesora menciona que sugiere la visita en forma libre a algunos museos cercanos.

Entre los principales lugares de interés con que cuenta la delegación de Coyoacán se puede mencionar la Casa de Cortés (sede de la delegación Coyoacán), el Museo Anahuacalli, el Museo o casa de León Trotsky, el Museo o casa de Frida Kalho, el Museo de las Intervenciones, el Jardín Hidalgo, la Casa de Cultura Reyes Heróles, el convento de Santa Catarina, Ciudad Universitaria, el Museo Universum, la zona arqueológica de Cuicuilco, la plaza de la Conchita, el Museo de las Culturas Populares y el Museo del Automóvil sin mencionar los parques recreativos, temáticos y ecológicos cercanos a la región.

En el contexto socio-histórico al que pertenece el plantel escolar es interesante notar que la colonia Candelaria de la que son originarios muchos de sus miembros, es una zona de origen antiguo con características de trazo antiguo arquitectónico y sus orígenes pueden rastrearse documentalmente hasta el siglo XVII.

La Candelaria se forma como pueblo aledaño a la población de Coyoacán y sus pequeñas fincas mantienen parte de su diseño pretérito ya que sus habitantes poseen este territorio mediante la constitución de ejidos. Está formada por un gran sistema de callejones en trazo irregular. Al centro se localiza el templo de la Soledad cuyo terreno tiene grandes dimensiones si lo comparamos con las casas aledañas. En estas calles solo pueden circular automóviles sobre sus calles adoquinadas a través de un sentido de circulación. La mayor parte de las casas –salvo las que están en plena reconstrucción– están pintadas con tres cuartos de muro de color blanco y la parte inferior de color rojizo aunque varias casas están pintadas en otros colores. Este contexto proporciona a los miembros del plantel escolar, variados elementos para tener un panorama concreto y sugestivo que puede tener un uso complementario en el estudio de la historia.

1.3 Origen de los libros de texto de historia en educación primaria.

Un breve acercamiento al origen de los libros de texto nos permitirá identificar fundamentos de su gran importancia socio cultural

Roger Chartier (1994) rastrea el primer libro de tipo escolar⁵⁰ hacia el año de 1470, en Francia. Indica que en 1791 se habla ya de manuales como textos que contienen concepciones de ciencia dirigidos a lectores específicos y que para el siglo XVIII, sin embargo, se comienza a conjeturar sobre la conveniencia del uso de libro de texto para la educación. En 1877 se define el manual, como el libro *de mano* con contenido esencial.

Es en Francia –país donde se ha rastreado con mayor precisión el origen del libro de texto- donde se advierte la importancia y el significado de pasar de la memorización hacia la comprensión y observación como concepciones pedagógicas.

Chartier reseña desde la formación de comunidades de lectores hacia la construcción de la figura del autor, la significación de la formación de bibliotecas y la concepción de la cultura “valiosa” para la sociedad. Identifica la acción de leer, como el medio que sustituye a la institución eclesiástica en el acto comunicativo de orar, aunque este hecho en sí, no exime de una distancia social hacia textos cultos y sociales. Nos indica también que los autores, además, escriben textos que se transforman en escritos, manuscritos, grabados e impresos creando una relación dicotómica entre diversos tipos de lectura –lectura del texto y lectura de imagen, lectura letrada y lectura vacilante, lectura íntima y lectura comunitaria- que está presente incluso en avisos, pliegos sueltos y textos ocasionales.

En un enfoque de tipo global, Choppin (1998)⁵¹ nos dice que los libros de texto han sido considerados desde el siglo XIX, primeramente como manuales de instrucción para grupos de élite y definitivamente no van a ser como los textos comunes, porque son instrumentos de poder que se orientan primordialmente a espíritus jóvenes acrílicos. En la mayoría de países se reglamenta de forma diferente a otras publicaciones pues esta coerción se ejerce a través de su forma -elaboración, concepción, fabricación y autorización- y de su uso -difusión, financiamiento, concursos de selección y su utilización-

La expansión de los libros de texto, como tales se advierte claramente hasta el siglo XX y es así como se elaboran textos escolares para distintos niveles de educación: primaria elemental, primaria superior, secundaria, liceos o colegios. En el siglo XX el libro de texto es ya un compendio didáctico de formato específico que presenta fundamentos de tipo técnico,

⁵⁰ Roger Chartier. *Op. cit.*

⁵¹ Alain Choppin. “Las Políticas de libros escolares en el mundo: Perspectiva comparativa e histórica” En Javier Perez Siller. *Identidad en el imaginario nacional*. Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la BUAP. El Colegio de San Luis. Instituto George-Eckert. Braunshweig, Alemania. México. 1998

científico o educativo aunque también un producto destinado a la comercialización, determinado por políticas educativas y la demanda demográfica en un contexto determinado.

El libro de texto va a constituir entonces un indicador de poder sociopolítico en un determinado contexto, pues los grados de libertad de sus redactores y usuarios variará considerablemente. Dentro de las instituciones escolares, su eficacia dependerá de la lenta impregnación que deriva de su uso frecuente, por tanto, los textos se constituyen en poderosas herramientas de unificación lingüística, cultural e ideológica nacional. El poder político entonces, va a orientar la concepción y el uso de los libros de texto.

Este panorama, nos revela el nivel de complejidad del análisis histórico que muestra al texto sobre la normatividad programática, la edición privada, la aplicación de créditos y la función que le da el personal docente, traduciéndose en un uso especial dentro del aula.

En concreta referencia a la situación de nuestro país, García Herrera indica que la creación de los textos gratuitos en 1959, colocó a México, como “uno de los pocos países del mundo en contar con este material”⁵² pero como contrapeso a esta nacionalista concepción de ofrecer materiales de aprendizaje a todos los alumnos de educación primaria, existe un monopolio estatal que establece mecanismos definidos acerca de la creación, elaboración y difusión del libro de texto gratuito, incluyendo obviamente el texto de historia.

Desde la independencia se concibió a la educación como la llave maestra que resolvería de golpe los problemas de nuestro país y vehículo que consolidaría la identidad nacional y la ideología del grupo en el poder. A partir de 1833, las políticas educativas comenzaron a tener control de los contenidos pedagógicos y el uso de los libros de texto. En los siglos XIX y XX las discusiones en torno a la educación invariablemente han incluido a los textos.

En su función operativa, la asignatura de Historia en Educación Primaria, está presente en la estructura curricular del documento normativo de Plan y Programas a partir de la reforma educativa del año 1993⁵³ que expresa como propósito general el establecer y dar continuidad y sistematización en la formación dentro de cada línea disciplinaria de enseñanza, pero para este fin se requiere de un libro de texto acorde a lo propuesto.

Históricamente Ávila y Muñoz reflexionan, a partir de la creación de la CONALITEG⁵⁴ acerca de algunos problemas expresados por maestros -como la mención de no ser tomados

⁵² “Según la encuesta especial sobre la enseñanza primaria realizada por la UNESCO en 1991 “ En García Herrera. *Op.cit.*

⁵³ En lo que respecta a la estructura curricular de la asignatura de historia, está se encuentra enunciada y definida en el Documento de Planes y Programas para la Educación Primaria, elaborada por la SEP. como parte importante de la reforma educativa anunciada en ese mismo año. SEP. *Plan y Programas de Estudio 1993.* Educación Primaria. Secretaría de Educación Pública. México. 1994

⁵⁴ La Comisión Revisora de Libros de Texto y Consulta creada por decreto presidencial el 2 de febrero de 1954 tenía la tarea inicial de revisar los libros de texto comerciales. Durante el año de 1959 existían en lista 65 libros

en cuenta como sector de opinión y no reflejar en la estructura de sus páginas la gran diversidad en el medio urbano y rural- hasta por intereses económicos particulares, como en el caso de los editores de otros libros de texto.

Por la parte normativa, desde 1917 el artículo tercero constitucional enuncia el derecho de los mexicanos a la educación y la obligación del estado de ofrecerla, aunque restringe a su acción específicamente la generación de reformas educativas del nivel básico ⁵⁵ mientras que la ley orgánica correspondiente a este artículo, estipulada en la Ley General de Educación,⁵⁶ contiene disposiciones en el marco federal.

Esta ley conserva un carácter reglamentario al artículo tercero y su aplicación a todo el sistema educativo nacional además de que confiere de manera exclusiva la potestad de la creación, edición, autorización y reglamentación de los textos gratuitos, así como las sanciones correspondientes a la autoridad educativa federal representada por la Secretaría de Educación Pública.

Como contexto de la creación de textos oficiales, en el período de López Mateos se detectan problemas como deserción y deficiencia escolar, analfabetismo, carencias educativas y creación del CNTE (Consejo Nacional Técnico de la Educación) por Adolfo Ruiz Cortinez. En el plano operativo, los decretos y condiciones operativas de la creación de textos gratuitos el cabildeo entre profesores y la creación del SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación) como organismo de apoyo a las políticas estatales sirve de contrapeso a las reacciones en contra en dos vertientes, la reacción de la iglesia y la UNPF (Unión Nacional de Padres de Familia) y las disposiciones de los colegios particulares que actuaron con prudencia. Por último se consignan las diversas disputas en contra del monopolio estatal educativo expresado tanto en la elaboración de libros de texto como en el control de normas de tipo pedagógico que incluso actualmente están vigentes destacando una vez más *la ausencia del punto de vista de los profesores* en todo lo que se refiere al trabajo en el aula con los libros de texto.

comerciales, 48 de "consulta" –o particulares autorizados por la Curia del arzobispado de México- así como 198 textos rechazados que circulaban en el mercado. Posteriormente con el decreto del 13 de Febrero de 1959 se crea por decreto la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos con la presidencia de Martín Luis Guzmán.

Ana Cristina Ávila y Virgilio Muñoz. Creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. La perspectiva escolar 1958-1964. Noriega Editores. México. 1999. p.p. 95-99

⁵⁵ La restricción se advierte al señalar que: "...el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación primaria, secundaria y normal para toda la República".SEP. *Artículo 3º. Constitucional*. Secretaría de Educación Pública. México. 1993

⁵⁶ Esta ley contiene disposiciones que serán aplicables a los tres niveles del gobierno y que en el marco federal induce a las legislaturas estatales a expedir sus propias leyes en congruencia. Conserva el carácter reglamentario al artículo tercero y su aplicación a todo el sistema educativo nacional además de que confiere de manera exclusiva la potestad de la creación, edición, autorización y reglamentación de los textos gratuitos, así como las sanciones correspondientes a la autoridad educativa federal representada por la Secretaría de Educación Pública. SEP. *Ley General de Educación*. Secretaría de Educación Pública. México. 1993

Los LTGH están presentes en las instituciones educativas desde el año 1959 pero evidentemente no nacen en ese año. Desde fines del siglo XIX el libro de texto es considerado por el estado mexicano como uno de los elementos indispensables para transmitir las concepciones ideológicas de los grupos de poder y difundir una concepción de ciudadano, ideal y perfectamente identificado con su país.

Como antecedente a esta tercera generación de textos gratuitos, el Programa de Modernización Educativa (1989-1994) sienta las bases para las acciones que conducen a la reforma educativa de 1993. Galván ⁵⁷ nos recuerda que en el año de 1993 se distribuye el nuevo texto llamado “Lecciones de historia” para 4º, 5º y 6º grados y por primera vez se reparten guías de enseñanza para los maestros, aunque estas guías existen en 1972 como parte del área de Ciencias Sociales.

A partir de 1993, se van renovando los textos de historia hasta su conclusión en el ciclo 96-97 con algunos hechos sobresalientes. En la edición el libro de texto de 1993, se advierte que habían desaparecido dos representaciones históricas de nuestro país: Los Niños Héroes y El Pípila, que “se convirtieron en invisibles, y la sociedad mexicana los reclamó, no los dejó morir”. ⁵⁸ También destaca la polémica creada con la edición ganadora del texto de historia de abril de 1993 que fue resultado de un concurso público. La SEP a través del subsecretario Olac Fuentes Molinar, anunció una serie de observaciones realizadas a la esta edición y la decisión del organismo para no publicarlos⁵⁹, suspende la convocatoria de concurso para textos de historia y para las ediciones de 93-94, reunió a un equipo técnico para su elaboración. Actualmente este equipo se encarga de la creación de libros de texto para alumnos, libros del maestro y las sucesivas actualizaciones que estos han tenido.

En el plano económico, en la página www.sep.gob.mx se señala que en el año 2003, el costo promedio por cada ejemplar de educación primaria fue de \$4.73 a diferencia de \$11.00 respecto al año 2002. Las razones por las que se economizan costos no son muy claras. Menciona también que en promedio cada alumno recibe 9.26 libros en este nivel. Si bien es evidente que el volumen de libros que se editan anualmente representa uno de los mayores gastos para la SEP, basta recordar un índice como referencia: Durante el sexenio de Adolfo

⁵⁷ Luz Elena Galván “La enseñanza de la historia en México: 1992-1997. Nuevos libros, nuevas tendencias, nuevas alternativas” Correo del Maestro. Año 2 No. 22. Marzo 1988. p.p. 88

⁵⁸ Raúl Dorra. “La interacción de tres sujetos en el discurso el pasado”. En Pérez Siller Javier. *Identidad en el imaginario nacional*. BUAP El Colegio de San Luis. A.C. Instituto Georg-Eckert. Braunschweig, Alemania. México 1998. p.p. 216

⁵⁹ Galván refiere que la SEP decidió no publicarlos por cuestiones de fondo y forma que no habían considerado los autores de la propuesta y daban como resultado que las obras no reunieran “los requisitos indispensables para convertirse en libros de texto de carácter nacional” citando a La Jornada 18 de Agosto de 1993. Luz Elena Galván *Op. cit.* p.p.. 55.

López Mateos –de 1960 a 1965- se repartieron 117, 122, 628 ejemplares y para el sexenio de Vicente Fox -de 2000 al 2006- está proyectado el reparto de 1,468,563,000 ejemplares.

Actualmente, existe un ejemplar gratuito texto de historia, geografía y civismo para el 3er. grado, un texto de historia para los grados de 4º, 5º y 6º para cada alumno y un Libro para el Maestro de Historia, en los grados de 3º, 4º, 5º y 6º.

No debemos perder de vista que los textos de las editoriales privadas coexisten con la emisión de libros de texto oficiales. Mac Gregor ⁶⁰ indica que su esfera de influencia e interés se adhiere a los esquemas normativos gubernamentales para definir qué es lo que se debe enseñar y aprender como ideal histórico de tipo lineal, parcial y unívoco.

1.3.1 Estructura, contenido y fundamentación de los libros de texto gratuitos.

En comparación con los textos de generaciones anteriores, los LTGH recientes han variado en la adecuación de un diseño dirigido a niños en edad escolar y una mínima inclusión de actividades didácticas. A decir de Lerner, estos nuevos textos tienen algunas deficiencias respecto al contenido tradicional de la enseñanza que se caracteriza por su orientación político-militar y la ausencia de nuevas corrientes historiográficas de estudio que permitan acceder a temas de amplio corte social a través de la incorporación de metodologías de investigación. ⁶¹

De modo particular es importante señalar que en los textos de historia, se advierten ausencias en referencia a la valoración de la diversidad cultural y la composición social que ha caracterizado a nuestro país, pues a decir de Sánchez Quintanar ⁶²

Hace apenas tres años y cinco meses, por ejemplo, en México se ha levantado 'la voz de los sin voz', que nos hacen percibir que está presente el sentido de pertenencia, el sentido de identidad y el sentido de raíz histórica.

En este sentido, no sólo la mención al respecto es necesaria, pues el LTGH es el vehículo idóneo para elevar a un plano de reconocimiento la existencia de una sociedad mexicana que se ha caracterizado históricamente por una composición plural, que solo puede

⁶⁰ Josefina Mac Gregor Gárate. "Los libros de historia en la escuela primaria" *Ponencia presentada en el I Encuentro de Profesores de Historia de Educación Básica*. 1996. p.p. 87

⁶¹ Lerner indica, además, que por estas mismas razones los contenidos de varios temas no se renuevan con la frecuencia deseada y se repiten incluso textualmente como en el caso el temario del libro de 4º que se repite en 6º grado con la tradicional secuencia cronológica. Victoria Lerner. Análisis y sugerencias para los materiales didácticos de historia En Básica. Revista de la Escuela y del Maestro. No. 13. Septiembre-Octubre de 1996 P.p. 54

⁶² Las referencias al movimiento zapatista de Chiapas, son mínimas en los materiales consultados. Andrea Sánchez Quintanar. "Identidad y conciencia en la enseñanza de la historia" En Pérez Siller Javier. *Identidad en el imaginario nacional*. BUAP El Colegio de San Luis. A.C. Instituto Georg-Eckert. Braunschweig, Alemania. México. 1998. p.p. 296

ser entendida a través del ejercicio de la aceptación y el reconocimiento de los derechos sociales.

La pertinencia de este reconocimiento cobra cada vez mayor significado como herramienta de comprensión ante los sucesos y relaciones que ya no son exclusivos de ciertas regiones o países. Al decir de Besalú Costa ⁶³

Aunque el concepto de diversidad que aparece en los documentos oficiales suele tener un carácter bastante restrictivo, centrado en los productos culturales de una sociedad determinada y ceñido a los aspectos individuales, nada impide tener en cuenta la variable cultural como tal y reflejarla en la oferta cultural que se realice.

No obstante las carencias detectadas, los LTGH actuales incorporan avances de diseño y reformas de contenido que marcan una importante distancia respecto de sus antecesores. Una breve descripción del nuevo formato de estos textos, permitirá identificar componentes de actualización tecnológica que forman parte de su modernización e intento de identificación con sus jóvenes usuarios, sin contemplar aun su contenido, lo cual se verá posteriormente.

❖ **Características de los LTGH.**

Los LTGH de 3º, 4º, 5º y 6º grados tienen en común varias características, entre ellas las físicas. Tiene el mismo formato y tamaño de 27cm. de largo por 20 cm. de ancho en una dimensión manipulable para manos infantiles. Las portadas están ilustradas en un recuadro a color con motivos que forman parte de la cultura de nuestro país: una vista aérea de la ciudad de México en el de 3º, una imagen de Miguel Hidalgo para el de 4º, una alegoría de Juárez en la batalla de Puebla para el de 5º y la marcha de Madero con los cadetes del Colegio Militar para 6º. En la parte superior de cada texto se indica el nombre de la asignatura y el grado al que corresponde. En la parte posterior se muestra la misma ilustración de la portada en una reducción, la ficha técnica de cada ilustración, las siglas de la SEP, el código de identificación, así como el logotipo y siglas de la CONALITEG.

En la ficha bibliográfica de cada texto se menciona a Felipe Garrido como coordinador y responsable de la edición a la SEP. Se mencionan también a los responsables de la coordinación, portada, producción, fotografías, prensa y edición.

Los textos se componen en el orden ya señalado por 160, 184, 208 y 112 páginas, organizadas en contraportada, presentación –con los propósitos y una perspectiva temática dirigida a los padres de familia- las lecciones divididas por temas, una invitación para realizar comentarios y en los libros de 4º a 6º, un trazo inferior en varios colores de 2.5 a 3 cm. cuya

⁶³ Una interesante reflexión acerca de la incorporación de los conceptos de interculturalidad y reconocimiento a la diversidad en el currículum escolar de las instituciones educativas españolas es ofrecida por Besalú Costa en *Diversidad cultural y educación*. Editorial Síntesis. España. 1992. p.p. 83, 84.

función es representar una línea de ubicación cronológica pues indica fechas, acontecimientos y sucesos relevantes a la temática de cada uno de los textos.

En la composición de cada uno de los ejemplares se advierte una multiplicidad en la variación de diferentes tipos y tamaños de letras posiblemente con el fin de evitar una imagen gráficamente monótona en comparación con otros textos, característica que también proporciona relevancia a los títulos, lecciones, subtítulos, pies de foto e ilustraciones.

Los textos contienen una gran profusión de ilustraciones –en ocasiones intercaladas y en otras superpuestas- que acompañan constantemente al texto de manera que la parte escrita representa aproximadamente el 50% del total con algunas ligeras variantes. La mayoría de estas ilustraciones muestran en forma dinámica o en movimiento, individual y en colectivo a los personajes del capítulo que se desea ejemplificar y paisajes costumbristas de nuestro país con sus habitantes y circunstancias más representativas. De manera importante otros actores sociales forman parte de las ilustraciones en estos nuevos textos: las mujeres, los indios, los niños.

Para Galván⁶⁴ las ilustraciones de los textos revisten una gran importancia pues retoman en ocasiones los símbolos del imaginario nacional y permiten la revelación de ciertos invisibles como la indumentaria, los grupos étnicos y los alimentos, especialmente si se insertan en el contexto en el que se construyeron.

En el libro de 3er grado se utilizan mayormente fotografías, esquemas y mapas. En los textos de 4º y 6º grados se incluyen los grabados, litografías y pinturas como forma de ilustrar el texto. Se recurre también a la inserción de fotografías de personajes, situaciones, inventos, fragmentos de obras artísticas y murales mexicanos. Para el texto de 5º grado que abarca un panorama de la historia universal, se utilizan profusamente fotografías de arquitectura y edificios característicos, obras artísticas, objetos de uso común, actividades sociales de la época y algunos ejemplos de expresión escrita.

En el ejemplar de 3er grado se utilizan 19 mapas de diversas representaciones del Distrito Federal, desde las primeras versiones del virreinato hasta los actuales. En el texto de 4º en un primer acercamiento a la historia de México se incluyen 29 mapas en relieve y color entre los que se incluyen 6 representaciones antiguas con un color distinto para el área específica del tema a tratar además de incluir en 3 de ellos, espacios en blanco para realizar las localizaciones y anotaciones correspondientes. Para el texto de 5º grado se incluyen 25

⁶⁴ Luz Elena Galván "Héroes, Antihéroes y la sociedad mexicana: En los libros de texto de historia (1994-1997). En Pérez Siller Javier. *Identidad en el imaginario nacional*. BUAP El Colegio de San Luis. A.C. Instituto Georg-Eckert. Braunschweig, Alemania. México. 1998. p.p. 205

mapas elaborados por *Mountain High Maps Images*, que van desde un cuarto de página hasta una página completa. Están representados a escala y tienen representación orográfica a color y digitalizada, lo que les da un mayor realismo y posibilidades de interpretación. Para el texto de 6º grado, que abarca el mismo período histórico, se recuperan 8 mapas del libro de 4º grado. Aunque los mapas de 6º grado ya no se apoyan en la representación del relieve si consignan puntos cardinales, zonas a color, acotaciones y recuadros para su explicación.

En el estilo narrativo, los libros de historia recurren a la expresión en tercera persona para que el texto se explique a sí mismo y en ocasiones se intercalan narraciones tomadas de documentos o autores antiguos. Para apoyar el desarrollo de las nociones históricas de tiempo y espacio, de 4º a 6º grados se incluyen exposiciones cronológicas en forma de líneas del tiempo que relacionas hechos trascendentales del país con el año del suceso, así como su concordancia con acontecimientos de importancia mundial, posiblemente por el impacto de los descubrimientos científicos y los procesos sociales.

Adicionalmente, en el libro de 4º grado hay un cuadro cronológico en las páginas 42 y 43 con la división periódica, duración y ciudades representativas de Mesoamérica. En el texto de 5º grado hay dos cuadros cronológicos. El primero de ellos, en las páginas 74 y 75 identifica con colores los ocho primeros temas del texto con su periodización, duración y ubicación temporal. El segundo de ellos, en las páginas 204 y 205 abarca los seis temas restantes.

En un libro, la organización del diseño es importante, pero cuando se trata de un libro de texto, Dorra nos indica que:

...este material adquiere una importancia decisiva y, junto con el material, el orden en que se lo dispone, el sistema de prioridades acordadas (no es mismo, por ejemplo, lo que está colocado sobre el lado izquierdo de la página que sobre el lado derecho, lo que está arriba o lo que está abajo, lo que va encerrado en un recuadro o lo que se expone sin un énfasis especial): todo ello va a constituir un estilo de transmisión y, en última instancia, la forma que tomará el diálogo con el niño.⁶⁵

Ahora bien, respecto al contenido, hay diferencias de estructura y organización entre el libro de 3er grado y los demás textos. El primero está diseñado como introducción al estudio de la historia y la geografía a partir de la entidad en donde se vive, la Ciudad de México. Para esto, se utiliza una parte de información escrita intercalada con abundantes fotografías, pequeños recuadros con información, así como algunas sugerencias de actividades. En su mayor parte es un texto para leer y comentar.

Los textos de 4º a 6º grados son similares en su presentación, estructura y forma de tratar los contenidos. Como parte de esta estructura, en el libro de 4º tiene pequeños

⁶⁵ Raúl Dorra. *Op. cit.* p.p. 203

recuadros insertos en las hojas de color amarillo que sugieren actividades a realizar por los alumnos. En los textos de 5º grado, hay recuadros en color gris ubicados generalmente en los extremos de las hojas o al final del tema. Estos aportan referencias temáticas importantes como complemento de la información y se refieren a tópicos de carácter social, aunque en proporción muy breve si se compara con el texto principal. En el texto de 6º grado las referencias se concentran en información de tipo biográfico y de episodios de importancia histórica con el origen de la fuente de información. Las actividades en este grado se encuentran al final del texto organizadas para las ocho lecciones en que se divide el libro.

El tipo de discurso que encontramos a lo largo de los textos es de tipo descriptivo, narrativo e informativo. En este discurso se adicionan implícitas sugerencias de tipo moralizante dirigidas a valorar y evaluar las actuaciones individuales a lo largo de los sucesos históricos en un lenguaje relativamente formal con un vocabulario amplio y con algunos términos de difícil de comprensión observándose una complejidad creciente desde el libro de 3º hasta el texto de 6º grado. Aunque los textos están diseñados como un material estructurado en función de las clases de historia en primaria, necesariamente se requiere tener acceso a un diccionario si se trabaja en forma individual, lo cual es poco probable. Términos como *inestabilidad*, *mercenarios*, *emisario*, *desamortización* o *eclesiástico*, requieren de un trabajo vinculado al docente y al interior del grupo para ser comprendidos en el contexto histórico del tema.

El texto de 3er grado inicia con un breve estudio geográfico del Distrito Federal, una introducción al estudio de la historia y la mayor parte de las lecciones con narraciones de los principales períodos históricos de nuestro país hasta llegar a la época contemporánea.

Para los textos de 4º a 6º grados con una organización de contenidos de perspectiva histórica, se observa una intención narrativa que privilegia visiblemente las decisiones y la actuación individual por sobre la explicación del origen social de los acontecimientos.

En el caso del estudio de la historia universal como tema del 5º grado esta condición se puede apreciar en sentido inverso. En contraste al tratamiento de la historia de México, el tratamiento narrativo-descriptivo de antiguas culturas en Europa, Asia y Mesoamérica tienen una intención narrativa de corte social en el que no destaca la mención de personajes centrales. Esta característica encontrada en este texto en particular, es señalada por Galván⁶⁶ como un ejemplo de la incorporación de las nuevas tendencias en el estudio de la historia como las propuestas por la Escuela de los Annales y la Nueva Historia.

⁶⁶ Como ejemplos la autora cita las diferencias que se establecen entre la “supremacía de la historia económica y social, la propuesta de larga duración o bien la historia de las mentalidades” En Luz Elena Galván. “Héroes, Antihéroes y la sociedad mexicana: en los libros de texto de historia (1994-1997). En Javier Pérez Siller. *Identidad*

Los conflictos bélicos internos y externos constituyen uno de los ejes de formación histórica para la asignatura y si bien forman parte insoslayable de la historia en general, hay pocas menciones sobre los puntos de vista de la gente común, de niños, de ancianos o en el caso de la historia de México, la visión de los pueblos indígenas. De la misma manera, temas como la perspectiva de género, la vida cotidiana y la multiculturalidad sólo pueden ser apreciados a través de un análisis cuidadoso, situación que requiere cierto ejercicio docente y un acompañamiento constante en el acercamiento de los alumnos.

Las referencias acerca de las costumbres actuales de otras poblaciones y el aprecio a sus expresiones culturales como puede ser la escritura, los alimentos, las escuelas es un tema tratado únicamente en el texto de 3º posiblemente por integrar una visión geográfica del estudio.

Como ya se había mencionado en las características del formato, el contenido de los LTGH está profusamente acompañado de ilustraciones compuestas por dibujos, fotografías, mapas, reproducciones de pinturas murales, de paisajes y de personajes de la historia. En una cierta correspondencia a la intención de ilustrar los temas tratados en los textos, el uso de la fotografía se utiliza para hacer referencias a la primera mitad del siglo XX a partir de la vestimenta, inventos, paisajes y personajes importantes de este siglo. Para el texto de 5º grado, estas fotografías son el elemento principal que ilustra elementos culturales de la antigüedad. La pintura de personajes es característica para describir a individuos como figuras relevantes de nuestra historia. Los textos de 4º y 6º grados contienen pinturas y fotografías de Juárez, Hidalgo, Madero, Díaz o Santa Anna mostradas en un tamaño correspondiente a su dimensión histórica. Juárez ocupa un mayor espacio que Santa Anna y Maximiliano de Habsburgo, así como Madero le gana en espacio a Díaz. El uso de pinturas también es abundante en la segunda parte del libro de 5º grado en historia para documentos, objetos de uso cotidiano, mapas de época y elementos culturales correspondientes al período histórico que se estudia. Para el texto de 3º se utiliza exclusivamente la fotografía sobre todo en lo referente al estudio de aspectos geográficos.

Deceano,⁶⁷ llama la atención acerca de la importancia de las ilustraciones para lograr aprendizajes en la materia porque complementan el texto que se estudia y porque pueden servir como un medio para identificar las nociones, ideas previas y el desarrollo de conocimientos que están ya presentes en los alumnos.

en *el imaginario nacional*. BUAP El Colegio de San Luis. A.C. Instituto Georg-Eckert. Braunschweig, Alemania. México. 1998. p.p. 39

⁶⁷ Soledad Deceano. "La enseñanza de la historia y las imágenes de los libros de texto gratuitos". *La tarea*. No. 17. Marzo de 1997. p.p. 6

La necesaria relación de los elementos encontrados en los libros de texto con la fundamentación programática de los objetivos de enseñanza es una constante en la organización del trabajo docente. Esta presencia de objetivos y propósitos de enseñanza para historia se pueden describir en varios niveles de análisis.

Un primer nivel, contemplaría la intención de proporcionar información de sucesos históricos para tratar de motivar el interés por la asignatura en correspondencia a los objetivos planteados en Plan y Programas de la SEP.

Pero por otra parte y en nivel intrínseco, los textos de 4º, 5º y 6º grados están redactados en una constante reiteración de referencias a la patria así como crear una conciencia de identidad común entre todos los mexicanos en la que se aprecia un claro sentido e intención de reivindicar a la historia desde el recuento cronológico de acontecimientos políticos y bélicos así como de las acciones de personajes o héroes, a través de los cuales debemos obtener una lección moralizante.

Lerner nos ilustra con algunos ejemplos al respecto:

La revolución se presenta como una “gran” gesta popular particularmente de los campesinos, los cuales lucharon al unísono por los mejores ideales humanos: la libertad, la justicia, la igualdad, un pedazo de tierra. En cambio se pasaron por alto a aquellos que no lucharon y los que participaron por motivos menos puros y más contradictorios porque eran obligados...

También en el caso de los soldados se enaltece su espíritu y se idealiza su necesidad de enrolarse.⁶⁸

Estas menciones al respecto son numerosas y en este mismo sentido Dorra nos comenta:

Nuestro libro de texto usa con reiteración el adjetivo “heroico” (y su derivado, el adverbio ‘heroicamente’) pero la calidad de héroe (es decir, de alguien que es constitucionalmente un héroe, no que actúa heroicamente en una determinada circunstancia) la reserva para un pequeño conjunto de figuras que, a su vez remiten a una sola: la de Hidalgo.⁶⁹

En este nivel, se aprecia la intención del texto de reorientar una visión hacia la reivindicación de la lucha y sacrificio de personajes o héroes a favor del país, así como de exhortos dirigidos a interiorizar en los alumnos, las concepciones oficiales de patria, bienestar social, progreso, país y buen ciudadano. A excepción del texto de 3º, todos los demás terminan con una página dedicada a los símbolos patrios.

Desde otra perspectiva, en todos los LTGH se aprecia un estilo narrativo en un aparente tono neutral respecto a la descripción de hechos históricos. Esta postura refleja en primer lugar una cierta distancia objetiva en el tratamiento de la información que trata de evitar

⁶⁸ Victoria Lerner. “La reescritura y enseñanza de la revolución mexicana” En Perez Siller Javier. *Identidad en el imaginario nacional*. BUAP. Colegio de San Luis. A.C. Instituto Georg-Eckert. Braunschweig, Alemania. México 1998. p.p. 118

⁶⁹ Raúl Dorra. *Op. cit.* p.p. 201

juicios de valor, pero resulta un tanto inquietante que este mismo estilo no inicie actitudes para favorecer una postura crítica hacia la historia y poder formar un criterio en alumnos que reciben este tipo de información.

Ahora bien, los LTGH tienen contenidos de estudio organizados de acuerdo a los objetivos de enseñanza reflejados en el diseño y contenido pero para contextualizar su sustento pedagógico y normativo es necesario realizar un acercamiento al Plan y Programas de Estudio 1993, como el documento rector que norma los fines, propósitos, fundamentos jurídicos, enfoques y objetivos de la enseñanza de la historia en primaria.

En 1991, el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE) pone a discusión pública una propuesta para la orientación general de la modernización de la educación básica, contenida en el documento denominado “Nuevo Modelo Educativo” que ya en la década de los 90’ presentaba en el país retos como una población numerosa con altas tasas de crecimiento, una gran diversidad lingüística, una geografía difícil y limitaciones en los recursos financieros.

Para tratar estos retos se diseñan propósitos concretos. De manera sintética, señalan a los planteles de educación primaria como la institución elemental que forma a la población creciente de nuestro país y su intención de que las escuelas aporten una educación básica y sólida, pero flexible para adquirir y aplicar conocimientos en los distintos aspectos de la vida. Estas ideas se relacionan con las necesidades de productividad y aplicación de criterios racionales de utilización de los recursos naturales, así como la protección del medio ambiente. Del mismo modo, se plantea un cambio en el equilibrio de la participación política para atender la demanda de una intervención social en mayor pluralidad y con la participación en organizaciones representativas.

Otro de los propósitos importantes de la planeación curricular propuesta por el sistema educativo mexicano es que las acciones establecidas se articulen con una política general que contribuya a crear las condiciones para mejorar la calidad de la educación primaria y que la reformulación del plan y programas de estudio incluya acciones fundamentales como la renovación de los libros de texto gratuitos y otros materiales educativos, dando prioridad al criterio participativo de los maestros y especialistas, aunque no se explica claramente elementos de esos mecanismos de participación.

Otra acción se dirige al apoyo constante de la labor del maestro y la revaloración de sus funciones a través de un programa permanente de actualización y estímulos a la labor docente, al mejoramiento profesional, la consideración de las diferentes condiciones de los planteles y la atención al rezago mediante un programa compensatorio hacia escuelas y alumnos con riesgos de abandono escolar.

En este plan de estudios, el propósito concreto para la asignatura de Historia indica que se pretende: “que los alumnos adquieran un esquema de ordenamiento secuencial de las grandes etapas de la formación histórica de la nación y que ejerciten las nociones de tiempo y cambio históricos, aplicándolas a períodos prolongados”.⁷⁰

Operativamente, este plan sugiere una distribución de tiempo para la historia de 60 horas anuales dosificadas en 1.5 horas semanales. Si comparamos esta dosificación con las 240 y 200 horas anuales que se proponen respectivamente para español y matemáticas con una frecuencia de 6 y 5 horas, podemos decir que la historia y su enseñanza representa una parte del discurso educativo pero no una prioridad en el mismo.

Entre las características de la historia se especifica que los temas de estudio están organizados de manera progresiva, –de lo más cercano y concreto hacia lo más lejano y general- que estimulan el desarrollo de nociones como el ordenamiento y comprensión del conocimiento histórico, la diversificación de objetos de este conocimiento, el fortalecimiento de la función del estudio de la historia en la formación cívica y la articulación del estudio de la historia con el estudio de la geografía.

Desde esta propuesta en primero y segundo grados se reflexionan temas pertenecientes al pasado inmediato, la familia y la localidad en que se habita con el propósito de adquirir paulatinamente la noción de cambio y tiempo. En tercer grado se estudian ya rasgos generales de la geografía, la historia y la organización sociopolítica de la entidad federativa correspondiente, que en este caso, es el Distrito Federal. El cuarto grado inicia con un curso introductorio de las grandes etapas históricas de México. En quinto grado, aunque se menciona en el programa que se estudia la historia de México inserta en un contexto mundial, la mayor parte de las lecciones se refieren al estudio de la historia del mundo. En sexto grado existe una segunda revisión de la historia de México.

Mac Gregor,⁷¹ identifica en estos contenidos programáticos, una selección *ex profeso* en torno a la orientación de la importancia de la *identidad nacional* anteriormente comentada como el concepto que posibilita el desarrollo del país en una forma de ver a la historia como el medio que permite cumplir un propósito estatal señalado en los programas de estudio: estimular el sentimiento nacional que garantiza la lealtad de sus ciudadanos.

Galván⁷² coincide en mencionar que la historia de bronce –término acuñado por Luis González y González- describe correctamente esa concepción al resaltar los acontecimientos

⁷⁰ SEP. *Plan y Programas...* Op. cit. p.p. 90

⁷¹ Josefina Mac Gregor. Op. cit. p.p. 80

⁷² Mireya Lamóneda y Luz Elena Galván. “Clio y algunos de sus problemas en la enseñanza” *Colección Horizontes y alternativas para docentes II*. ISCEEM/SMSEM. México. 1999. p.p. 41

políticos, bélicos y sus personajes, como la esencia de lo que es importante en la visión de la historia. En este orden de ideas, las pequeñas comunidades, los indígenas, las mujeres, los niños, los ancianos, los pobres, los analfabetas, los que ostentan diferentes preferencias sexuales a las aceptadas socialmente, los críticos al sistema y todos aquellos que no hemos realizado una acción históricamente trascendente, no tenemos los méritos suficientes para ser reconocidos por la sociedad. Desde este punto de vista las estrategias docentes en el manejo de los libros de texto no proporcionan un conflicto cognitivo, porque en lo fundamental, el texto cambia de formato pero no se actualiza desde una amplia visión histórico-social que utilice para su aprendizaje elementos como la reflexión, el análisis y la crítica de los sucesos presentados tal como vienen en el texto, pero distintos a nuestra realidad social.

De acuerdo al análisis del Plan y Programas de Estudio como a la síntesis que realiza Bobadilla⁷³ el planteamiento curricular que organiza los contenidos de lo cercano y cotidiano, a lo más lejano y general, sugiere que el diseño de los textos responde a un aprendizaje dinámico y complejo de la historia que pone en juego distintos niveles de análisis para su comprensión, aunque desde la cotidianeidad del aula esta forma de estudiar la disciplina es contradictoria, pues resulta que los alumnos la conciben como aburrida, memorística y fragmentada.

El programa de estudios también reconoce que los alumnos inician sus procesos educativos con conocimientos adquiridos de manera formal e informal. Este elemento es importante para seleccionar estrategias y temas significativos con el fin de otorgar significados a los hechos y fenómenos que podrían parecer aislados. No obstante, las propuestas didácticas para la asignatura se enfrentan al dilema en que se pretende comprender el mundo a través de las nociones de cambio, tiempo, causalidad, relación histórica y ordenamiento cronológico pero se dificulta a los alumnos pues no se apoyan en experiencias de tipo personal o en esquemas previos de organización e información. De este modo el sentido del pasado, o lo que existía *antes*, es impreciso en relación con la medición del tiempo -años, décadas, siglos, milenios- pues no existe un referente significativo para ellos. De este modo, el contenido de los textos recurre con frecuencia a la ubicación de fechas, nombres y lugares que con frecuencia permanecen aislados. No se establece entonces una relación con hechos representativos, su antecedente, duración y las características socioculturales que le acompañan.

⁷³ Irma Bobadilla. "Plan y Programas de historia en educación primaria. Fundamentación disciplinaria, fundamentación pedagógica". En Yolanda I. Hernández coord. *Memoria I Encuentro de Profesores de Historia en Educación Básica*. México. 1996. p.p. 28

Como parece estar representado únicamente en el texto de 3º, no hay que olvidar que la ubicación temporal tiene una relación directa con el espacio geográfico y sus elementos de influencia como el clima, el medio natural y aspectos de la vida humana relacionados con el conocimiento histórico como es el uso de localización de lugares en mapas. Estas menciones están en el texto de geografía pero disminuidas o poco ilustradas.

Aunque el programa de historia menciona también a la ciencia, la técnica y la vida cotidiana en relación con los descubrimientos, los inventos e ideas por su impacto social, existe una mención relegada al respecto. La conciencia sobre la formación de valores, la diversidad social, el respeto hacia la humanidad y el entorno ambiental, son elementos que existen en la asignatura de civismo pero distanciados de la historia.

Con relación al tema, Mac Gregor ⁷⁴ indica que el punto de vista oficial se caracteriza por ofrecer una versión acabada del conocimiento histórico en la actuación de personajes y su relación con nombres, fechas y datos en un esquema que conduce primordialmente hacia aprendizajes de tipo memorístico. Al decir de Lerner, ⁷⁵ se cubre el programa de estudios con defectos que deben analizarse y corregirse: Faltan por actualizar contenidos, vincular la historia local con la historia estatal y nacional, incluir recursos didácticos más amenos para la enseñanza, aplicar elementos teóricos de la didáctica de la historia y de la pedagogía de la formación histórica. Estos componentes se incrementan por las condiciones laborales que tienen que ver con la formación y preparación de los maestros, la intensificación de sus labores administrativas y la falta de recursos para adquirir materiales de enseñanza.

En resumen, la diferencia de los actuales libros de texto con los anteriores, se destaca principalmente en un formato más dinámico y atractivo elaborado con materiales de calidad, recursos técnicos actualizados y se aprecia un mayor tratamiento didáctico en la manera de presentar el contenido, el cual está pensado para los alumnos. Sin embargo, el contenido de los textos no varía en sus propósitos: presentar una visión narrativa de la historia considerada como oficial, concentrada en la enumeración de los conflictos políticos de nuestro país a través de sus principales actores y describiendo etapas de la historia de otras culturas en el mundo en función de la historia de nuestro país.

⁷⁴ Josefina Mac Gregor. *Op. cit.* p.p. 80,81

⁷⁵ Lerner. *Análisis y sugerencias para los materiales didácticos de historia*. BÁSICA. Revista De la Escuela y del Maestro. No. 13. Septiembre-Octubre 1996. p.p. 56

Historia...

“...una totalidad que la abarca y de la cual forma parte: la comunidad restringida de otros hombres primero, la especie humana después y, tal vez, en su límite, la comunidad posible de los entes racionales y libres del universo”

LUIS VILLORO

II. PRIMER ENFOQUE: PRESENCIA DEL LTGH EN EL AULA Y SU FUNCIÓN DESDE LA NORMATIVIDAD.

La SEP como dependencia gubernamental encargada de la educación en nuestro país, establece una serie de normas jurídicas y pedagógicas para orientar en los planteles educativos el uso de los libros de texto.

Estas normas son de carácter regulatorio –enunciadas en la Ley General de Educación- y también de carácter pedagógico –contenidas en la circular 001 que indica el uso del libro de texto de historia dentro del plantel, en el documento de Plan y Programas de Estudio 1993, en el Libro para el Maestro de cada grado y en la presentación de cada LTGH- que tienen como fin orientar y mediar la intención docente para que estos textos se utilicen.

A este respecto, MacGregor nos indica que la enseñanza de la historia se ha sostenido en gran medida a través de este material y por esta razón, adquieren un carácter prioritario en la enseñanza. Para Galván, el LTGH de primaria es un instrumento educativo de alcances incuestionables.⁷⁶

Uno de los argumentos históricamente sustentados como en la iniciativa a favor de la alfabetización que propone José Vasconcelos a principios del siglo XX, consiste en proponer un mismo tipo de texto que contribuya a borrar las diferencias en la concepción de valores y principios de actuación necesarios como camino para lograr la formación de ciudadanos ideales.

Inmersa en esta igualdad, la homogeneización lleva implícitos algunos inconvenientes. Por una parte subsiste la no-observancia del principio de soberanía que rige las normas de nuestra federación al relegar la visión cultural de distintos grupos sociales como las etnias en sus necesidades, tradiciones, lenguas y costumbres para favorecer la formación de un modelo ciudadano. Otro de los criterios que determinan el uso del LTGH se verifica en su estructura curricular y en la correspondencia que existe entre el texto y los programas de estudio para la educación primaria.

Como se ha mencionado en el capítulo anterior, la asignatura de historia en primaria está presente en la estructura curricular 1993 de plan y programas a partir organizada en propósitos, objetivos, conceptos básicos, un acercamiento metodológico propuesto, distribución temporal y evaluación.

⁷⁶ Un análisis concreto acerca de la estructura y el concurso establecidos para el diseño de los textos de historia de 1992-1993 en educación primaria además de la presente referencia se encuentra en Luz Elena Galván de Terrazas. *La enseñanza de la historia en México: 1992-1997. Nuevos libros, nuevas tendencias, nuevas alternativas*. En Luz Elena Galván de Terrazas. Correo del Maestro. Año 2 No. 22. Marzo 1998. p.p. 35.

El temario de historia de primaria se imparte de 3º a 6º grados, en 60 horas anuales -de un total de 800 horas para todas las materias- en 200 días hábiles que comprende el calendario escolar. Con la sugerencia de hora y media a la semana y la importancia que se da al español y matemáticas, no es sorprendente que algunos docentes manifiesten la dificultad de revisar durante el año escolar la totalidad de los contenidos del texto o del programa de estudios. Aquí se enuncian una serie de propósitos desglosados como objetivos de enseñanza que pretenden estar organizados de manera que los alumnos tengan un acercamiento progresivo,⁷⁷ sin embargo, este enfoque no es viable en los propósitos marcados de 3º a 6º grados porque los textos privilegian la visión política y económica de los sucesos históricos.⁷⁸ Los hechos cotidianos o de participación social dentro de la perspectiva histórica están ausentes y la sugerencia que realiza el plan y programas para aprovechar la curiosidad innata de los alumnos desde sus conocimientos previos hacia los procesos de cambio, corresponden en forma mínima a la historia política de México.

Otro de los materiales distribuidos en 1993 a los docentes de cada grado es el Libro de historia para el Maestro, en el que se indican los enfoques pedagógicos, las sugerencias didácticas y los recursos de evaluación para la asignatura. Dada la importancia que estos elementos representan para incorporar a las nuevas posturas educativas de la historia en la actuación docente, se revisan a continuación con detenimiento.

En general los Libros para el Maestro tienen el propósito de apoyar el desempeño de la práctica docente, son de entrega gratuita y sin condición de resguardo. Además del formato, presentado en un delgado volumen con pasta plastificada en color gris y 100 hojas en promedio con texto e ilustraciones en blanco y negro, estos libros comparten únicamente la presentación y posteriormente se estructuran a partir del grado al que van dirigidos.

El Libro para el Maestro de 3er grado especifica las características del curso en los contenidos de Historia, Geografía y Educación Cívica, para los demás grados se especifica el estudio de la historia. En su contenido, estos textos ofrecen a los docentes, perspectivas de

⁷⁷ SEP. *Plan y Programas...* Op. cit. p.p. 89

⁷⁸ Por ejemplo en el texto de historia de 6º grado, el tema de la guerra con Estados Unidos (1847) abarca 5 páginas. En ellas, el texto principal menciona las rebeliones del norte del territorio mexicano antes de la guerra, la fecha de la unión de Texas, las tres vías de entrada del ejército norteamericano, la división entre los partidos liberal y conservador, referencia, participantes y fechas de las batallas de la Angostura, Cerro Gordo, Churubusco, Molino del Rey, Chapultepec y la Ciudad de México, características del tratado de Guadalupe Hidalgo y los tres presidentes involucrados en el conflicto. Esta información se complementa con tres mapas que muestran el conflicto bélico y su ubicación en el territorio nacional. En texto amarillo o información complementaria, se puede leer la biografía de un conservador, Lucas Alamán y un emotivo párrafo de la toma de Padierna. En este texto, que se basa en el mismo formato que el libro de 4º grado, y en esquema similar al texto de 3º y 5º grados, es evidente la visión que asume el libro de texto al privilegiar la referencia a los personajes, las fechas, los lugares, los tratados y los conflictos bélicos que caracterizan al estudio de la historia de México en la Educación Primaria. *Historia. Sexto grado*. Primera edición revisada 1995. SEP. p.p. 36 - 41.

enseñanza de la asignatura articulados con el programa de estudios y explicaciones sobre la adquisición e importancia de las nociones relacionadas con la sociedad, temporalidad, espacio y cambio histórico. También ofrecen sugerencias de consulta de una gran cantidad de textos ⁷⁹ y estrategias didácticas para el desarrollo de los contenidos de la asignatura, como el uso de las opiniones de los alumnos en forma organizada, uso de documentos y fuentes de información, recorridos por la localidad, la entrevista, las noticias, las fotografías, el uso de la conferencia escolar, la asamblea del grupo, la escenificación, la línea del tiempo histórica y personal, la línea de los cambios en la comunidad, los testimonios orales, el uso de croquis, mapas, maquetas, elaboración de una historieta, el noticiario histórico y la elaboración de una carta a personajes del pasado. Incluyen una revisión del uso de los libros de texto, un capítulo dedicado a la evaluación, anexos y una bibliografía compuesta por obras de investigadores relevantes.

En referencia al uso del LTGH, el Libro para el Maestro de 3er grado indica textos de consulta para docentes y alumnos, como la Monografía estatal, el Atlas de México y el ABC de los derechos humanos. ⁸⁰ En el libro del maestro, se expresa claramente que la memorización de los textos –como en el caso de la Constitución Política– formaría un elemento nimio en el aprendizaje de historia. Sugiere la lectura como una forma de trabajo en la que el docente debe seleccionar los textos a leer durante la clase y acompañar esta acción con actividades que permitan el análisis, la elaboración de juicios, la consulta de otros textos así como el análisis de las fotografías que pueden estar presentes en el texto del alumno o en otros más.

En el libro para el Maestro de 4º grado, hay un apartado para el uso del libro de texto y breves menciones correspondientes a sugerencias de enseñanza como el requerimiento de su lectura anticipada y de otras fuentes de consulta ⁸¹ para organizar por anticipado las actividades y formas de trabajo que empleará con sus alumnos. De igual manera, se indica el

⁷⁹ Dentro de las sugerencias bibliográficas para los docentes, existen autores representativos de las nuevas corrientes historiográficas y los nuevos enfoques pedagógicos en la enseñanza y el aprendizaje de la historia como Georges Duby, Daniel Cosío Villegas, Enrique Florescano, Enrique Semo, Josefina Zoraida Vázquez, Serge Gruzinski, François Xavier Guerra, Luis Villoro y Carlos Monsivais por mencionar a algunos.

Adicionalmente para la elaboración de los Libros para el maestro hay referencias de autores como Marc Bloch, Fernand Braudel, Georges Duby y Marc Ferro de la corriente de Annales; Mario Carretero, Juan Ignacio Pozo, Mikel Asensio, Juan Delval, y Gimeno Sacristán de la corriente pedagógica constructivista española y Daniel Cosío Villegas, Luis González y González, Enrique Florescano, Andrea Sánchez Quintanar y Josefina Zoraida Vázquez en la investigación historiográfica mexicana.

Libro para el maestro. Historia, Geografía y Educación Cívica. 3er grado. Libro para el maestro. Historia 4º grado. Libro para el maestro. Historia 5º grado. Textos elaborados por la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. SEP. 2001.

⁸⁰ Hay una referencia concreta al enfoque pedagógico de los libros de texto de 3er grado en este ejemplar.

Libro para el Maestro. *Op. cit.* p.p. 31

⁸¹ Libro para el maestro. Historia. SEP. 2001. p.p. 15

temario correspondiente en relación con la lectura y el análisis en clase para incorporar variantes que hagan de estas acciones un ejercicio de reflexión y no de memorización. El manejo de mapas se ve como un recurso de investigación y fuente de información y no como un documento. Elementos a destacar de este material, es la perspectiva que juega el profesor en el uso del LTGH, su correlación con el Avance Programático y el programa de estudios. En esta definición de elementos ⁸² y su análisis existe una concepción del uso del texto principal, de las lecturas de apoyo, recuadros, mapas, ilustraciones, cronologías y su relación con otros textos como en el caso de los Libros del Rincón.

El Libro para el Maestro de 5^o grado, coincide con todas estas indicaciones y nombra el temario de las 15 lecciones en correspondencia con el Avance programático y el Programa. Al igual que en el libro de 4^o y 6^o grados, hay un apartado correspondiente a la definición y enfoque de enseñanza de los textos de historia, en la importancia de utilizarlo de manera similar a los textos de otras asignaturas. Aunque se reconocen como prioritarios la lectura y el análisis del LTGH se reitera a los docentes el enfoque dinámico deseable para trabajar como en esta cita:

Para aprovechar todos estos elementos se requiere guiar a los niños para que realicen una lectura dinámica... En otras ocasiones el trabajo puede iniciar con la observación de las ilustraciones y dedicarse posteriormente al análisis y revisión del texto principal ⁸³

Al relacionar el enfoque de estos documentos se percibe cierta incongruencia entre el discurso propuesto para enseñar historia y el diseño del LTGH ya que en el contenido de los mismos no se indican elementos como el género, los campesinos e indígenas. En este sentido, la mención de fechas y datos favorece más la memorización o repetición de datos que la discusión, porque el diseño de los textos recurre a una redacción de hechos secuenciales con enumeración de datos. Esta afirmación se sustenta en que actualmente la preocupación de los docentes por renovar sus puntos de vista y estrategias didácticas se dirige más a su función pedagógica y no a criticar el contenido del libro de texto. Un ejemplo al respecto sería este comentario:

Bueno, para entrar de lleno al tema, primero vemos los libros de la SEP ¿si? ...bueno en este caso de historia primero vemos lo que es el tema de historia, subrayamos lo más importante, sacamos lo más importante, les hago preguntas y luego ya lo rellenamos con bueno, estas hojas que son de actividades para que ellos escriban un poquito más de lo que hablamos. Dependiendo también si voy a dar un tema primero lo explico y luego lo podemos complementar con los libros de la SEP, dependiendo del orden ⁸⁴

⁸² Estos elementos han sido analizados en el capítulo 1 correspondiente al origen y estructura de los libros de texto de historia en educación primaria de esta investigación.

⁸³ Libro para el Maestro 4^o grado. *Op. cit.* p.p. 17

Libro para el maestro 5^o grado. Historia. SEP. 2001. p.p. 32

⁸⁴ Cuadro de registro/5.2.N.1/12-02-04/N/5^o. N

En ocasiones esta situación, produce cierta confusión en el profesor para valorar entre la manera deseable y oportuna de enseñar contenidos de historia y la evaluación que la institución escolar hace de su enseñanza de la materia, como en el siguiente ejemplo:

A mí en particular, me cuesta trabajo manejar esto de la historia. Entonces creo que depende mucho de lo que (los niños) hacen antes para trabajar, más que ellos dependan de lo que yo hago. Por ejemplo nosotros en este año no abarcamos algunos temas, por ahondar que les quedara claro la etapa que estábamos viendo. Por ejemplo si era antes de la Independencia o la Independencia. Yo prefiero, que vayan entendiendo más las costumbres, las características de la gente común de los personajes más importantes, eh, cómo son las manifestaciones como edificios, transportes, etcétera y ya pasar al siguiente momento ya cuando ellos ya sienten que han entendido, cuando ya pregunto yo "Bueno ¿se acuerdan que vimos de la Independencia? Cómo eran –por ejemplo- las formas de producción ¿Qué sentido tenía la hacienda? Ya, si ellos se acuerdan, ya paso a lo siguiente, pero yo siento que más que marcarle, no, ellos van marcando.

En otro momento de la entrevista, la docente agrega...

Es que es muy difícil. Yo siento a veces que me gustaría que (el texto) contuviera más información. Entiendo que está la mínima, entiendo que es lo que necesitan manejar por lo menos... elementos mínimos, pero a veces si ampliaran esto un poquito más para que fuera más de consulta efectivamente. No sé... a lo mejor marcar con un cuadro los elementos claves y con otro color cosas, las cosas adicionales –yo sé que así lo hacen- porque está por ejemplo en medio de página te explican tal personaje o algunos datos adicionales pero que tuvieran una hilación con el texto, no sé si me estoy explicando, el texto es explícito pero más, (sic) agregándole más datos.⁸⁵

Si el Estado mexicano cumple con el objetivo de la gratuidad del texto, también pareciera ser que asume el derecho de proponer su visión acerca de la historia de nuestro país, proponer condiciones acerca de su uso y aplicar sus propios mecanismos de verificación del cumplimiento de estas condiciones. Quizá sea oportuno recordar que estas cuestiones se derivan del análisis de las propuestas de los documentos normativos en enfoques, estrategias y señalamientos acerca del LTGH, sin embargo, existen también otros cuestionamientos derivados de los procesos pedagógicos presentes alrededor de los libros de texto en los que intervienen docentes y alumnos de los grupos de trabajo.

2.1 Los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante el uso del libro de texto.

La importancia del libro de texto en el proceso de enseñanza de la historia en nuestro país es un rasgo capital que permite llevar un seguimiento historiográfico de los procesos educativos en México a través del estudio y comparación de diversos ejemplares de estos.

El alto grado de responsabilidad educativa que se confiere a los textos gratuitos, abarcan aspectos que van desde considerarlos como el vehículo que permite consolidar la concepción

⁸⁵ Cuadro de registro 5.2.V.1/12-02-04/V/4º. F

del estado acerca de la formación de un modelo ciudadano, hasta la herramienta principal para acceder a conocimientos de tipo histórico. En el intermedio se encuentran posibilidades como el conceptuar al libro de texto de historia como el principal recurso de enseñanza y aprendizaje de la disciplina dentro del aula, el reemplazo de la presencia o función del docente y en ciertos casos como el manual que programa y guía el conocimiento.

Esta investigación acerca de las prácticas educativas en las que se utiliza el LTGH nos permite advertir algunas experiencias de enseñanza y aprendizaje que docentes y alumnos van incorporando de manera cotidiana. Con los elementos que aporta esta investigación, el LTGH no es el primer material presente en las actividades escolares ya que de las 14 observaciones realizadas, en 4 sesiones no estaba presente el libro de texto mientras que la libreta o cuaderno de trabajo siempre lo estuvo. El origen de esta afirmación proviene del análisis de las características del proceso de enseñanza y aprendizaje obtenidas en la investigación.

A continuación, una breve descripción de los elementos relevantes en las catorce observaciones realizadas de 3º a 6º grados, en el período de mayo de 2003 a marzo de 2004:

- A) Cinco profesores no utilizaron el LTGH de manera directa. Es decir, en sus clases se excluyó el libro de texto porque en la planeación no se contemplaba su uso. Esta idea es más usual de lo que habitualmente se cree, pues estos profesores manifiestan que en sus clases de historia no necesariamente se requiere el libro de texto para abordar los temas.
- B) En tres clases el LTGH está presente sólo en las manos del docente quien lo utiliza para leer en voz alta, para preguntar, dosificar los temas vistos o por verse y estructurar actividades que requieren de una interpretación del conocimiento en las libretas de trabajo de los alumnos.
- C) En una clase de 4º grado, la profesora utiliza el libro de texto pero en la edición de 1972, anterior a los textos actuales. Como solamente hay un ejemplar, el grupo de trabajo sigue las indicaciones de la profesora para el desarrollo de la sesión.
- D) Por otro lado, en las cinco clases restantes se advierte un uso compartido del texto en el que el docente puede o no leer o consultar su contenido pero en los alumnos si hay una consulta o lectura explícita de manera individual o colectiva.

Veamos en mayor detalle esta presencia del LTGH y su función desde las sugerencias que a través de diversos documentos realiza la normatividad.

El fin pedagógico que la normatividad escolar propone en principio, es el del aprendizaje de la historia. Para este fin, plantea una serie de orientaciones desde un punto de vista constructivista y partiendo de los intereses de los alumnos. No obstante, en las instituciones

escolares se utilizan evaluaciones cuantitativas para verificar estos conocimientos como las que tienen lugar en forma estandarizada a fin del ciclo escolar.

En las cinco aulas en donde no está presente el LTGH, se observan algunas tendencias. Por una parte una profesora manifiesta expresamente que no puede abordar la lectura del texto sin establecer ideas de causalidad y tiempo en el grupo como antecedente. En su grupo, lleva al cabo actividades en dos sesiones de clase para construir una línea del tiempo personal ilustrada con fotografías o dibujos, para apoyar la comprensión de las nociones de cambio y el tiempo como magnitud. Esta profesora ha valorado algunas dificultades que son básicas para la comprensión de las nociones de la historia en sus alumnos y considera que el texto muestra un nivel de redacción más elevado. En este caso es posible determinar una orientación pedagógica de las actividades planeadas pues se intenta abordar la dificultad de los alumnos con el manejo del tiempo, previa identificación de la profesora. Si dentro de las estrategias que ella diseña para afirmar nociones de tiempo y cambio se requiere prescindir del texto de manera temporal, entonces se pospone el uso del texto sin ningún conflicto.

En tres grupos restantes los docentes realizan diversas funciones porque en una misma fase de la clase se lee material adicional, se consulta y pregunta, se evalúan respuestas dadas, verifican el avance programático o temario y se detectan participaciones de los alumnos en su clase. Estas actividades se verán con detenimiento en el análisis correspondiente.

Por otra parte, los docentes que utilizan el texto en una multiplicidad de funciones, se esfuerzan en verificar mecanismos de evaluación mediante interrogatorios, cuestionarios, exposiciones de clase y actividades en fotocopias detectados durante las observaciones. Además, verifican el cumplimiento de la programación inicialmente propuesta para la historia y la cuantificación de datos que se han incorporado a la memorización de los alumnos a través de una serie sistemática de repeticiones o repasos en clases anteriores. Estos objetivos implícitos en sus prácticas se orientan más hacia aspectos del aprendizaje en función de pautas que están estrechamente ligados con el cumplimiento de objetivos, el esfuerzo individual, la constatación de resultados y las recompensas que van desde una felicitación del docente hasta pasar de grado.

En las clases donde está presente el LTGH se observa la lectura, consulta y redacción como usos habituales en correspondencia a las sugerencias normativas como la verificación de lo repasado, la pertinencia de la dosificación, el valor de la participación individual y sobre todo, la validación del libro de texto como fuente de información para estructurar las clases. Si bien los elementos anteriores forman parte del enfoque normativo de las instituciones, estas

prácticas no se efectúan de la misma manera y en presencia de todos los docentes ya que están enriquecidas con una variedad de estrategias desde los enfoques de sus participantes y en distintos niveles de apreciación.

Es importante aquí recalcar que los objetivos educativos del estado concretados a través de la institución escolar se difunden en gran parte, pues si estos objetivos explícitos se manifiesta al diseñar propósitos educativos para aprender la historia de nuestro país y su relación con los principales hechos históricos del mundo, un objetivo implícito se manifiesta en proporcionar información básica para la formación histórica de los individuos.

Esta afirmación se sustenta en las dificultades y resultados que diversos instrumentos de valoración manifiestan en torno a la historia sin que el estado perciba la necesidad de implementar un cambio o nuevas estrategias al respecto. Además, las disposiciones normativas estructuradas y los resultados de evaluación para esta asignatura son una prueba manifiesta de esta condición. Que los resultados de las calificaciones sean usualmente mínimos, es evidentemente consecuencia de esta estructura educativa que considera a la enseñanza de la historia a través de un control constante de las disposiciones normativas.

Cuando en el ámbito escolar se comentan procesos de enseñanza de la historia, usualmente se relacionan con supuestos que la caracterizan, como la lectura, el resumen y el interrogatorio verbal o escrito –en sus variantes- para constatar aprendizajes. Sin embargo, con todo lo que se pueda discrepar o coincidir alrededor de estas estrategias de enseñanza, es esencial advertir que no son las únicas que se utilizan en los salones de clase. Una de las razones por las que se afirma lo anterior, obedece a un argumento de lógica común: estas prácticas se determinan por el contexto particular en el que se labora, las alternativas de formación docente y su actuación ante el grupo, la formación social de los alumnos y las interacciones educativas particularizan en las aulas escolares las maneras en que se interpretan los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia.

Otra de las razones pertenece al ámbito pedagógico ya que las tendencias de planeación y organización del trabajo escolar van desde las evidentes – como leer el texto, exposición del tema por el docente y verificación del conocimiento- hasta las enriquecidas con nuevas alternativas de trabajo en las que se integran recursos didácticos novedosos y la opinión de los alumnos en las propuestas de trabajo, así como la incorporación de enfoques pedagógicos constructivistas. Respecto a la didáctica, hay una intención evidente en la propuesta estructural de los textos por parte de la SEP “De manejar en forma más certera los principales parámetros de la historia: el tiempo, el espacio, los protagonistas de la historia y el

tipo de hechos”⁸⁶ Aun sin que el motivo principal de esta exposición, sea el determinar qué tipo de enseñanza y aprendizajes son idóneos para la asignatura, es necesario reconocer que dentro de este proceso, existen algunos más o menos favorecedores para lo que se considere aprendizaje, por tanto, es menester realizar un recuento de los mismos como aporte al conocimiento acerca de esta materia.

Desde las proyecciones educativas que el estado tiene acerca de la historia, estos factores van a intentar ser reunificados en torno al LTGH como el material que media entre la información que recibe el docente, los alumnos y los propósitos normativos de la enseñanza, de ahí la gran trascendencia que determina la intención del estado mexicano respecto a la estructura y al contenido que tiene este material.

Como evidencia al respecto, se observa la decisión de la SEP de no publicar el libro de texto de historia para 4º grado en el año de 1993, que resultó ganador de una convocatoria expresa. Una participante del equipo ganador, Mac Gregor,⁸⁷ menciona que no sólo la decisión de revocar el texto elegido significa una falta de apertura estatal, sino que se pierde una valiosa oportunidad para intentar verdaderas innovaciones desde la práctica pedagógica. Aún así, es posible advertir en las clases de historia una amplia gama de recursos pedagógicos que intervienen en su enseñanza y el uso del libro de texto.

Para abordar en este trabajo esta consideración, se han estructurado dos aproximaciones analíticas. En la primera se describen desde las prácticas educativas más conocidas hasta las consideradas como enriquecidas dentro de parámetros establecidos en esta investigación y que sintetizan sus elementos en un esquema que identifica su presencia, frecuencia y variantes que las caracterizan. En la segunda aproximación analítica, se presenta una consideración de las secuencias que integran estas prácticas educativas, denominadas como fases de la clase de historia con algunas particularidades.

Una consideración: Si bien la primera aproximación nos conduce a inferir que los recursos pedagógicos utilizados por los docentes pueden actuar de manera independiente o interactuar en distintos grados de variabilidad, dentro de la segunda se infiere cierto orden secuencial, que responde a distintos niveles didácticos y de planeación de las actividades de enseñanza y aprendizaje de la historia.

⁸⁶ Una evaluación general respecto a los materiales utilizados en las clases de historia como son los libros para el maestro, el conjunto de materiales didácticos que se adquieren o se elaboran dentro de las aulas escolares es mencionada en Victoria Lerner. *Análisis y sugerencias para los materiales didácticos de historia*. BÁSICA. Revista De la Escuela y del Maestro. No. 13. Septiembre-Octubre 1996. p.p. 54

⁸⁷ Josefina Mac Gregor. *Los libros de historia en la escuela primaria*. Ponencia presentada en el I Encuentro de Profesores de Historia de Educación Básica. 1996. p.p. 85

Como veremos a continuación, existe una variedad de estrategias didácticas para el estudio de la historia, pero se hace énfasis en las que corresponden al uso del texto.

2.1.1. Estrategias del uso del LTGH desde los procesos educativos.

Para iniciar con la identificación de las principales estrategias pedagógicas que tienen lugar en las clases de historia, se presenta el siguiente cuadro:

CARACTERIZACIÓN DE ACCIONES SOBRE EL USO DEL TEXTO DESDE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

<i>Acciones más frecuentes realizadas con el texto en los grupos de trabajo</i>	<i>Frecuencia en 14 sesiones</i>	<i>Variantes de uso</i>
Consulta estratégica del texto en los alumnos	En 8 sesiones de clase	Los alumnos lo consultan como recurso o estrategia para participar en clase, seleccionando la información específica. Mención expresa de un docente de no se consulte el texto en una clase.
Uso estipulado del texto gratuito	En 8 sesiones de clase	Usos habituales del texto en clase como preguntas hechas por el docente o por los equipos, preparación de exposición de un tema o contestar un cuestionario. Dos profesores consideran importante mencionar que no lo utilizan para dejar cuestionarios en clase
Lectura grupal	En 6 sesiones de clase	Lectura colectiva; lectura por el docente al grupo; lectura en silencio.
Uso de un libro de texto adicional	En 4 sesiones de clase.	Uso de un texto grupal; uso de un texto distinto por el docente
Uso de material fotocopiado	En 3 sesiones de clase	Fotocopias de un texto adicional; fotocopias de un ejercicios sueltos.
Recurso de evaluación	En 3 sesiones de clase	Interrogatorio oral para evaluar la sesión; interrogatorio para evaluar varios temas,
Contraste: No hay uso del texto en dos sesiones de clase planeadas así por la docente		

Cuadro No. 2 en el que se sintetizan diversas estrategias de uso del libro de texto empleadas por los grupos de trabajo participantes en las 14 sesiones de trabajo.

En primera instancia es de suponer que la actividad ideal es la del ejercicio de lectura en cualquiera de sus variantes. No obstante, la función más destacada en las dinámicas de trabajo grupal es utilizar el LTGH como fuente de consulta estratégica del texto en los alumnos.

❖ **Consulta estratégica del LTGH.**

Una primera consideración: para realizar una consulta estratégica del texto, éste primero debe leerse y esto es verdad, pero para analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia, se recurre metodológicamente a la presencia de acciones en el aula para relacionarlas con sus posibles significados desde el punto de vista de los actores. En estas acciones, la interacción más frecuente con el LTGH es la consulta estratégica del mismo.

La circunstancia que distingue esta dinámica en el grupo, posee rangos de permanencia en las clases de historia. En ellas, se descarta la instrucción expresa del docente frente a grupo para que utilicen su libro de texto en la consulta de datos, pues son los mismos alumnos quienes van desarrollando estrategias para consultar su libro de historia cuando tiene esa necesidad.

La consulta estratégica del libro de texto actúa como sustento cuando el docente intercala cuestionamientos en medio de su exposición verbal y con la siguiente mecánica: Durante la fase expositiva del docente, es frecuente que se incorporen preguntas sobre temas vistos en clases anteriores a manera de repaso o antecedente del tema, es decir, la sesión de trabajo está dirigida a servir de revisión de algunos tópicos abordados y se incorporan preguntas acerca de nombres propios, fechas, o conceptos breves. En ocasiones, el docente dirige esta pregunta a un alumno en particular o también los demás pueden completar una frase que el docente con intención deja suspendida en el aire o inconclusa durante su discurso expositivo. Es en este, cuando algunos alumnos⁸⁸ utilizan la estrategia educativa de detectar en las ilustraciones, recuadros, líneas cronológicas, mapas y texto, la información que se requiere en el momento al circular las hojas del texto en orden convencional -de adelante hacia atrás- o a la inversa. Otros alumnos relacionan conceptos o palabras clave del discurso docente para llevar un seguimiento en el texto por medio de ilustraciones, títulos o subtítulos. Esta estrategia se reconoce en la actitud de los alumnos cuando miran alternativamente al docente, al texto y señalan con el dedo y para sí mismos, alguna ilustración o una palabra clave. Esta condición se observa en el ejemplo de la observación 5.1.W.1/27-10-03/W/5º L/:

(Algunos alumnos están estructurando preguntas para sus demás compañeros)
Ma: ...A ver, una última pregunta. (Levanta la mano Ao 1)
Ao 1: (Formula una pregunta) El nombre de la puerta de, la ciudad de ¿Atenas?
Ma: Otra vez porque no te la entendí muy bonita, (sic) muy bien digo...
Ao 1: Nombre de la puerta de entrada a la ciudad amurallada de Micenas (Esta leyendo del texto)
Aa: (Está alumna es de su equipo y al parecer mira el párrafo de donde el alumno está sacando la información) Yo, yo, maestra.
Ma: A ver...
Aa: La puerta de los leones
Ma: ¿Cómo te enteraste Isabel? Porque está con ¿el qué?. ¿En dónde está?
Isabel: (...) (Parece que no entiende el sentido de la pregunta)
Ma: Si, la respuesta está correcta. En dónde te enteraste que así se llama.
Isabel: En el libro.
Ma: En el libro, pero en que parte.
Isabel: En los cuadritos...
Ma: ¿En los que?
Isabel: En los cuadros grises (Recuadros de información adicional al párrafo principal)

⁸⁸ Aun cuando no se recurrió a la cuantificación de los alumnos que recurren a esta estrategia para participar en la dinámica de la clase, el registro en video permite señalar aproximadamente al 50% de los miembros del grupo como usuarios de dicha estrategia.

Ma: En lo que luego muchas veces no leemos. En que... en un que...
 Aa 1: En un cuadro.
 Ma: En uno de los recuadros que traen el libro y que a veces nos saltamos y no leemos. Bueno, nadie preguntó algo muy importante. Algo sobre Alejandro y el helenismo. Nadie preguntó nada. ¿Sí? (Señala a un alumno que levanta la mano)
 Ao: Cuál de los... (No se escucha)
 Ma: Bueno yo estaba preguntando ahorita, o diciendo que nadie hizo una pregunta de Alejandro y el helenismo. Tu me estas diciendo otra cosa, me estás preguntando sobre otra cosa. Yo estoy preguntando ahorita, a ver, ¿quién me quiere, quien quiere hacer una pregunta sobre eso?

Otra manifestación de la consulta estratégica es evidente cuando un compañero de clase responde y si en el grupo hay discrepancia sobre la respuesta dada, los alumnos intentan verificar en su texto la respuesta correcta para poder participar. Por último, esta estrategia se aprecia cuando en medio del discurso docente, los alumnos se interesan por alguna idea y se detienen en un párrafo o ilustración específica del texto durante breves momentos. A continuación el ejemplo de la sesión 5.1.H.1/27-10-03/H/5º H/ en que se realiza esta consulta estratégica del texto por los alumnos.⁸⁹

Ma: Si estamos... cómo estamos hablando de aspectos comunes quiere decir que las 4 civilizaciones, que estamos analizando, distribuyeron o tuvieron estas actividades en forma similar. Omar ¿cómo tenían la organización social estas?
 Omar: (...)
 Ma: ¿Sabes o no sabes?
 Omar: (...)
 Ma: No sabe. ¿Quién me dice? Víctor
 Víctor: (Víctor está viendo su libro) En... (no se entiende)
 Ma: ¿Perdón?
 Víctor: ¿En clases sociales?
 Ma: Tú ya te, ya te profundizaste, ya especificaste. Quiero que me lo digan en forma general, de acuerdo a lo que leyeron. Supuestamente esta es la 2ª o 3ª lectura que ya le dieron.
 Aos: (...)
 Ma: ¿Cómo es...?
 Aa: (Consulta su libro, señala con el dedo una palabra y levanta la mano) ¿Por medio de actividades?
 Ma: Por medio ¿de?... actividades ¿verdad? ¿Qué actividades eran esas?
 Ao: Religiosas?
 Ma: (Se voltea a escribir al pintarrón) Actividades ¿verdad? Esas pueden ser, religiosas. ¿Otra?
 Aa: (no se escucha)
 Ma: ¿Perdón?
 Aa: (Hojeando su texto) ¿La de la escultura? (ilustración de la página 32)
 Ma: No, no, no ahorita no vamos a, profundizar en cada una. En forma general.
 Ao: (No se entiende)

Estos acciones de consulta estratégica no son censuradas por los docentes, porque en cierta forma, están relacionadas con aprendizajes deseables en todo proceso educativo como memorizar y correlacionar oportunamente datos para la clase de historia. Además,

⁸⁹ La terminología y signos de codificación de este y los ejemplos posteriores están descritos en el capítulo correspondiente a la metodología y los instrumentos de investigación de este mismo trabajo. Las transcripciones se identifican como Ao: Alumno. Aa: Alumna. Aos: Alumnos. Aas: Alumnas. Ma: Maestra o Maestro.

complementan el requerimiento implícito de participar en la evaluación de los datos que los alumnos son capaces de incorporar a su discurso.

No todos los alumnos de un grupo de trabajo recurren a esta consulta. De ahí la denominación de estratégica, pues aunque no hay índices precisos del momento en que es aprendida, es posible que se llegue a ésta por imitación o por un cierto grado de reflexión en respuesta a la información proporcionada en la sesión de trabajo. El desarrollo de esta habilidad – como recordar datos concretos del conocimiento histórico- está relacionada con la participación oportuna, utilizada para la verificación de los mismos ya que la mención de conceptos claves en una evaluación oral o escrita se significará como evidencia de conocimiento histórico.

En el cuadro de acciones se detecta un ejemplo que ratifica por contraste, la existencia de esta consulta estratégica que es oportuno citar.

Dentro de la fase de actividad de los alumnos organizada por una profesora en una sesión de trabajo, se dedica un cierto lapso a desarrollar ideas del tema de clase. La maestra recuerda con claridad al grupo, que no deben consultar el LTGH para resolver esta actividad. Aún más, vuelve a repetir la condición y se dedica a recorrer el aula, de modo que visualiza los lugares para constatar su indicación. Esta acción nos da idea de la frecuencia con que los alumnos recurren a la consulta estratégica del texto, para hacer evidente su participación durante la clase, para suplir algunas carencias de conocimientos o economizar el tiempo dedicado a la actividad, como en el ejemplo de la sesión 5.1.D.1/27-11-03/D/ 6º L/:

Ma: No quiero ver nada afuera. Luego sacamos nuestro libro y cuaderno de trabajo. Bien, vamos a ver Luis Ángel, ¿qué me recuerdas tú sobre la independencia de Texas?) ¿Qué me recuerdas?
Luis Ángel: (...)

(En otro momento de la clase)

Ma: Bien. (...) Van a empezar a trabajarme la parte de arriba del cuestionario y, les voy a dar... no tenemos mucho tiempo. Por lo menos 5 minutos para que me contesten las 5 primeras. Lean bien. Posteriormente recortamos y pegamos ¿De acuerdo? (Se dirige a su escritorio) Acuérdense que no se vale sacar ni libros, ni cuaderno de apuntes porque es para comprobar hasta donde sabemos. Lo contestan con lápiz para que luego podamos hacer las correcciones necesarias.

Las reflexiones docentes al respecto pueden abarcar varias conceptualizaciones como la inquietud de una profesora al señalar que en el aprendizaje de la historia, la memoria es un recurso muy débil y que en su lugar, los alumnos deben aprender a desarrollar habilidades como la búsqueda oportuna de información.

2.1.2. Uso específico del LTGH.

En ocho observaciones de clase de historia, están presentes actividades consideradas como habituales: el uso del texto para responder preguntas realizadas por el docente o por los compañeros de grupo después de la lectura del tema y la búsqueda de información para participar y preparar una exposición de clase.

Para algunos docentes, el interrogatorio acerca de lo visto en clase forma parte de las estrategias de aprendizaje más accesibles. Estos cuestionarios son realizados en forma oral o escrita, con preguntas abiertas o cerradas y mayormente de respuesta directa. Sólo en una sesión de trabajo se utilizaron preguntas orales en inferencia. Para proporcionar las respuestas en este caso, los alumnos en conjunto buscan datos y consultan hojas del libro de texto a partir de un capítulo determinado por la docente. En los demás casos el docente elige a los alumnos para que contesten una pregunta directa u opta por dictarlas para ser escrita en el cuaderno junto con la respuesta.

En lo que corresponde a las exposiciones de clase, el docente organiza el tema que un equipo de trabajo va a repasar para exponer ante el grupo con información contenida en el LTGH. Los alumnos memorizan o repasan lo correspondiente para interpretarlo ante sus compañeros.

La evidencia de estas actividades se muestran tanto en el registro de los cuadernos de trabajo como en las exposiciones de clase. Es importante mencionar que en la mayor parte de los casos la información proporcionada por los alumnos durante estas exposiciones corresponde a fragmentos del LTGH. Adicionalmente algunos expositores optan por transcribir esta información en pliegos de papel que pegan al frente del salón de manera que es posible seguir la lectura de su discurso tanto en el LTGH como en el material pegado al frente.

❖ **Lectura grupal.**

Con menor asiduidad se realiza la actividad de interacción con el texto por antonomasia: la lectura. Esta actividad posee variantes como la lectura grupal tutelada por el docente, la lectura colectiva con inclusión de participantes del grupo, la participación de alumnos en la lectura en voz alta por turnos sin intervención directa del docente o la designación de un lapso de tiempo para la lectura en silencio bajo su supervisión.

A partir del supuesto de que las habilidades de decodificación del signo escrito fundamentales para interpretar el contenido del libro de texto usualmente están en posesión y desarrollo en este grado, en los registros de observación sólo un grupo de 3º acudió a la lectura como actividad de clase. En ella, el texto se usa para preparar una exposición de clase y posteriormente se utiliza para consultar algunas respuestas en la fase de evaluación

de la misma. En los otros grados, la actividad más frecuente es la lectura colectiva sin un espacio para los comentarios sobre su contenido. La lectura puede pasar de un alumno a otro y al terminar cierta parte del texto, pasar a la siguiente actividad.

De manera similar, se recurre a la lectura grupal tutelada en la que se determina la cantidad del texto o el tema que corresponde a la clase de historia. En la lectura tutelada por el docente, la dicción, la pronunciación y la consideración hacia los signos ortográficos que permiten la respiración y el orden de ideas, se vuelven factores muy importantes en contraste con la pasividad y la poca participación de los miembros del grupo.

Como excepción a la lectura grupal, una profesora determinó impartir la clase de historia sin que correspondiera al horario de clase, lo cual implicaba que no se contara con material de trabajo y libro de texto. La docente optó por leer la parte principal del contenido del libro de texto –es decir, sin incluir los recuadros, las ilustraciones los pies de las mismas- ante el grupo. Los alumnos no tenían texto para seguir la lectura y escucharon por un lapso de 4 minutos, de la página 52 a la 54, la información del mismo. En el registro de video, puede apreciarse el estado de alerta inicial de los alumnos, para llegar al término de la lectura, en un estado de leve inquietud manifestada en movimientos del cuerpo o en actitud de reposo a lo largo de su mesa de trabajo.

En la variante de lectura en silencio, un grupo trabajó sin profesor y otro con profesor en el aula. En ambos casos se indica una fracción de páginas del libro de texto para ser leídas en silencio. Coincidentemente en ambos grupos, los alumnos comienzan a leer -o a revisar- las páginas indicadas pero no todos los alumnos leen. Al contrario de esta indicación, una parte de los alumnos comienzan a socializar o interactuar entre ellos en similar dinámica de actuación. Los alumnos reciben la instrucción y comienzan la lectura, en minutos una parte de los alumnos sondan la supervisión del docente – o en este caso, mi presencia como adulta y observadora- e inician discretamente actividades de tipo socializador como risas, señales y plática en murmullos entre compañeros o arreglo de su material de trabajo.

El aumento en el volumen de los comentarios le indica al docente que puede pasar a la siguiente fase y así lo indica a sus alumnos. Cuando el docente que está ausente del grupo y entra, la existencia de estos murmullos le indican lo mismo y pasa a la siguiente fase.

En la actividad de la lectura así como sus variantes descritas, es posible identificar una de sus principales mediaciones que son utilizadas en referencia al conocimiento curricular propuesto para el aprendizaje de la historia: Leer supone una adquisición directa de los conocimientos y hechos históricos. No obstante, dentro de esta práctica es posible percibir distintos procedimientos para concebir la lectura del texto. Si las enumeramos en cierto grado de complejidad, se advierte que la lectura se enriquece con la incorporación de distintos usos,

estrategias y objetivos de aprendizaje determinados. En este orden de ideas la significación de la participación que tienen los alumnos en las actividades es fundamental, así como la modificación del papel del docente. Por lo tanto se reitera uno de los ejes de la investigación: no hay prácticas de enseñanza y aprendizaje buenas o malas *per se*. Todas ellas coexisten aunque sea en grados mínimos de presencia en las sesiones de trabajo. La diferencia fundamental estriba en la complejidad y la capacidad de incorporar mayores alternativas de trabajo por parte de sus principales participantes.

Bajo esta premisa se sintetizan las variantes de lectura del texto como un recurso de aprendizaje de la historia: la lectura y adquisición de información por medio de un cuestionario escrito o interrogatorio verbal; la lectura e interpretación de la misma que hace el docente a través de un discurso; la lectura grupal tutelada por el docente; la lectura colectiva con inclusión de participantes del grupo; la participación de alumnos en la lectura en voz alta por turnos sin intervención directa del docente y la designación de un lapso de tiempo para la lectura en silencio bajo su supervisión.

❖ **Uso de un texto adicional y material fotocopiado.**

Ahora bien, el uso de un texto adicional aparece en una clase y durante la observación correspondiente, este texto no se convierte en el elemento sobre el cual giran las actividades de la clase, únicamente forma parte de la reafirmación de acciones como el discurso expositivo y la participación de los alumnos, considerada como actividades de aprendizaje.

En cinco clases más aparece un libro de historia adicional, pero de uso exclusivo para los profesores. Estos textos son utilizados en un grupo, como base para estructurar un resumen, en otro grupo para hacer una lectura adicional al grupo y en los tres restantes, elegir un ejercicio que será fotocopiado y repartido a todo el grupo.

Desde este punto de vista, el uso de las hojas fotocopiadas abarca una parte considerable del tiempo destinado a la clase de historia. Incluso en una de ellas, la copia está presente desde la presentación de la clase hasta el cierre de la misma.

Las actividades de lectura, recortado, coloreado, elección y pegado en la libreta de trabajo, giran en torno a este elemento, es decir, las fotocopias se vuelven el material fundamental que a su vez promueve acciones concretas en los alumnos. En esta forma de concebir el aprendizaje, ellos ya no son aprendices pasivos mientras lean, recorten, iluminen y peguen pues estas acciones no son tan accesibles por medio del LTGH.

La estrategia de trabajo que se manifiesta en consecuencia, es el uso que se le da al texto para respaldar las actividades de clase como si se tratara de leer y de retener como actividades que se caracterizan por la interacción del texto y sus participantes en actividades de clase consideradas como partes del proceso educativo.

Usualmente esta interacción de leer y retener se valora a través de un producto escrito, un dibujo, un comentario, responder o elaborar un cuestionario o una participación oral y también en el caso de organizar una exposición temática por equipos. Esta estrategia de trabajo se traduce al proporcionar información de un texto para que se memoricen fragmentos del mismo o en la lectura de sus párrafos o síntesis. Usualmente la exposición del equipo se acompaña con ilustraciones en referencia copiadas de las páginas del LTGH, un mapa, o la ampliación de la misma parte del texto que ha sido expuesta.

❖ **Recurso de evaluación.**

En un solo grupo, se distinguió que la consulta organizada del texto por la profesora, sirvió para estructurar una dinámica de preguntas, respuestas y comentarios en clase. Si bien esta dinámica fue indicada para ser efectuada por equipos y derivó en participaciones individuales, el transcurso de la clase resultó fluida para los alumnos porque la mayoría de ellos participó en la sesión de preguntas y respuestas y, además, se mostraban atentos, receptivos e incluso algunos de ellos redactaron algunas ideas en su libreta de trabajo.

Esta actividad por equipos que deriva hacia la participación personal, demuestra claramente que en los procesos de enseñanza y aprendizaje existen diferencias en la adquisición de actitudes, aptitudes y el desarrollo de habilidades y estrategias para interactuar con la información escrita para los participantes del grupo.

Como se puede inferir a lo largo de esta exposición, hay claras estrategias para expresar las concepciones de enseñanza y manifestar las ideas de aprendizaje. Cada una desde una propia perspectiva, es identificada a partir de la actuación del docente y del alumno.

2.1.3. Descripción de las fases de clase

Posteriormente y una vez identificadas las principales actividades o dinámicas de trabajo, es posible abordar con ciertos referentes los usos de los LTGH en las fases de clase. Se abordan primero las que componen las sesiones de trabajo de la asignatura. Dentro de estas sesiones hay generalidades interesantes que responden a un fin pedagógico y no epistemológico. Es decir, las prácticas educativas se identifican a partir de una actuación docente y no a una percepción de que la asignatura de historia posee características y problemas particulares. Como resultado tenemos que si bien la historia como objeto de estudio tiene sus propias especificidades y problemas, usualmente se aborda en la misma dinámica con que se abordan las demás asignaturas.

A través de la recapitulación de la información obtenida, es posible describir las fases como iniciales, prominentes y la fase de cierre.

En la fase inicial se descartan de este análisis las palabras que el docente utiliza en la primera clase para saludar al grupo o indicarles que cambien el material de trabajo anterior por el material de historia por ser un tanto irrelevantes. En esta fase se considera determinante la manera en que los docentes introducen las actividades de historia en el ánimo del grupo, porque si bien algunas de ellas son planeadas, algunas otras son propuestas sin preámbulo alguno, ni observación de las necesidades de los alumnos.

Aunque las referencias a la asignatura son constantes a lo largo de la sesión de trabajo, en la fase prominente se concentra la presencia de la información vertida a los alumnos a través de un discurso, lectura o intercambio. Al parecer, en esta fase la estructura analítica de la información dada en clase requiere de la intervención directa e indirecta del docente, además de un mayor esfuerzo de atención por parte de los alumnos.

Por último, en la fase de cierre se relaja un tanto el requerimiento de concentración de la clase por parte de sus participantes y se utiliza este lapso de tiempo para actividades más participativas que refuercen lo aprendido. En algunas ocasiones, en esta fase el docente dedica su atención a otra labor que desempeña en su escritorio o fuera del salón de clase.

En una primera descripción es posible contabilizar la presencia de dinámicas plenamente identificadas, aunque los resultados no determinan la influencia directa sobre del uso del libro de texto, sino solamente su presencia.

A continuación las fases anteriormente descritas:

FASE INICIAL DE LA CLASE.

Elementos representativos de esta fase	Presentación del equipo de trabajo por el docente. Interrogatorio utilizando el libro de texto Interrogatorio de la clase anterior Plática de socialización Reparto de material de la clase anterior Lectura del texto por equipos Lectura individual del texto Lectura del texto por la profesora
--	---

En esta fase los docentes recurren a estrategias variadas para introducir a los alumnos a las actividades de historia que se caracterizan por establecer diversos recursos de introducción a los temas con acciones que van desde la planeación de actividades cercanas a los alumnos formuladas en pláticas de socialización de temas concretos que introducen gradualmente a las actividades de clase, hasta el reparto de material e inicio directo con lectura e interacción con la información sobre un tema específico.

En esta fase, es posible describir actividades para la clase de historia en las que hay indicaciones relativas a la organización de material e instrucciones de trabajo.

De un total de catorce observaciones, de manera específica se observa el inicio de la clase con la presentación de la exposición de equipos de trabajo en donde hubo consulta del LTGH. En dos sesiones distintas, se observan las estrategias de interrogatorio verbal de lo que el docente considera substancial de la clase anterior sin recurrir al libro de texto, como en el ejemplo 5.1.D.1/27-11-03/D/6º L/:

Ma: No quiero ver nada afuera. Luego sacamos nuestro libro y cuaderno de trabajo. Bien, vamos a ver Luis Ángel, ¿qué me recuerdas tú sobre la independencia de Texas? ¿Qué me recuerdas?
Luis Ángel: (...)
Ma: Lo del tema que vimos de Independencia de Texas.
Luis Ángel: Este...
Ma: Algún personaje, algo así que te venga a la mente.
Luis Ángel: Que los ciudadanos pidieron permiso
Ma: ¿Qué ciudadanos? ¿Qué ciudadanos.
Luis Ángel: ¿De México? pidieron permiso...
Ma: Pero que ciudadanos ¿mexicanos? O que...
Luis Ángel: (...)
Ma: A ver ¿quién se acuerda qué ciudadanos? (dos o tres alumnos levantan la mano, mientras que otros miran hacia donde yo estoy)
Ao: Los norteamericanos
Ma: Los norteamericanos, pidieron permiso ¿para qué?
Aos: (Algunos) Para habitar Texas.
Ma: (Levanta la mano como para ejemplificar la forma de pedir turno y señala a un alumno)
Ao: Para habitar ese territorio
Ma: Para habitar ese territorio. ¿Qué más pasó?
Ao: (Habla en la parte de atrás y no se escucha) Que querían... en ese territorio...
Ma: Ajá. ¿Quién se acuerda? Hay un río muy famoso, dos ríos.
Ao: El río Bravo y...

También se inicia con una plática de socialización con temas cercanos a los alumnos o se reparte sin mayor preámbulo el material que se va a utilizar para la clase. En dos ocasiones los alumnos leen la parte correspondiente al inicio del tema de la clase aun sin la presencia del docente. En uno de estos dos últimos casos la lectura es en voz alta, se detiene el alumno en un punto y aparte, y continúa el siguiente de la lista de asistencia mientras que en el otro grupo los alumnos leen en silencio y de manera individual.

En una ocasión se observan estas variantes: la maestra inicia el interrogatorio de la clase utilizando el LTGH. En otra, la maestra organiza una consulta e indica el subtítulo que cada equipo debe leer antes de participar en un interrogatorio colectivo. Por último se ejemplifica la sesión 5.3.Z.1/19-11-03/Z/4º J/ en que una maestra lee frente al grupo un fragmento del texto para trabajar con posteriores comentarios.

(La maestra les indica a los alumnos que van a tener clase de historia pero como no tienen los útiles de la materia, van a escuchar lo que ella va a leer) *
Ma: ...esa historia se me fue, pero es la segunda parte de un tema que nosotros ya vimos. ¿Se acuerdan de todo lo que vimos sobre Cristóbal Colón? ^^La maestra camina continuamente por el frente del grupo. Los alumnos están atentos a lo que ella dice. No tienen material de trabajo en las mesas ^^
Aos: Siii

Ma: Desde dónde parte, cuáles son sus aspectos y qué hace. La segunda parte, la continuación la vamos a ver ahorita. Cómo no nos toca historia, les voy a leer yo alguna parte de lo que viene en su libro de historia. Escuchen muy bien. Si no le entienden ahorita nada más lo leemos y después vamos a hacer nuestro resumen ¿sí?
 Ao: Ah ya...
 Ma. Vamos a ver, "la conquista de México" ¿sí? (Lee el LTGH Lección 6, pag. 52)

*Los signos ^^ indican registro en video.

Estas observaciones permiten identificar que no hay formas generalizadas de iniciar las clases.

FASE PROMINENTE DE LA CLASE.

Elementos representativos de esta fase	Lectura del texto de historia por el docente Lectura del texto de historia por los alumnos Socialización del conocimiento entre los alumnos Dictado de un tema Sesión de preguntas y respuestas Preguntas hechas por los alumnos Recapitulación del tema por el docente Exposición por equipos Preguntas de evaluación Anotaciones o esquemas en el pintarrón Trabajo en historia con materiales adicionales
--	--

Esta fase podría caracterizarse por el desarrollo de actividades involucradas directamente con la enseñanza y el aprendizaje de la historia. En ellas, la interacción verbal entre los participantes, el discurso docente, la información comentada, la lectura e interacción con los materiales de trabajo se relacionan con temas de estudio comprendidos en los objetivos curriculares de la materia.

Dentro de las catorce observaciones realizadas, la actividad que más se presenta en esta fase es la intención de la transmisión de datos o conocimientos de tipo histórico a través del discurso docente en dos variantes: en siete ocasiones es utilizado el discurso para explicar o recapitular las principales nociones del tema de clase y en siete ocasiones se utiliza el interrogatorio verbal informal a los miembros del grupo. Es llamado informal, porque no se aprecia una sistematización para identificar y registrar a los alumnos que participan o el contenido de los datos que son preguntados.

El discurso docente dentro de esta fase prominente, aunque con sus particularidades, se centra en dos aspectos: la explicación que realiza el profesor de un tema específico a través de su interpretación personal o de la recapitulación de la información tomada del LTGH o de la exposición de un tema por parte de los alumnos.

Usualmente en este discurso se comenta acerca de la información leída en clase o sirve para que el docente proporcione sus opiniones en forma similar a lo leído en el texto.

Es frecuente que se intercale el uso informal de preguntas, con excepción de una actividad en el grupo de 4º F en la que la profesora de grupo registra en una lista de calificaciones a los alumnos que contestan correctamente datos de los temas anteriormente vistos como una especie de repaso. El registro de estas participaciones tiene como fin inmediato sondear aquellos datos que no están manejados aún por los alumnos e integrar estas participaciones a otras formas de evaluación dentro de la asignatura.

En contraste con el uso informal, en este único grupo donde se registran las respuestas, la profesora hace la indicación previa de que cuentan para la evaluación y que estarán anotadas en la lista de grupo, lo cual realiza puntualmente.

A continuación, la transcripción del ejemplo 5.1.V.1/16-06-03/V/4º F/ al respecto:

Claudia: En la lección quince maestra, en la lección quince, lección quince maestra...
Ma: ¿Lección cinco?
Aos: ¡ quince!
Claudia: La Intervención y el Segundo imperio...
Ma: Miguel, están hablando mucho... A ver primero vamos a... vamos a platicar (En ese momento la maestra toma la lista de asistencia y el silencio es significativo) Claudis... y vamos a dar los últimos puntitos, antes de que yo pase, la lista a las boletas. (Los alumnos ponen atención y se emocionan a través de gestos y fijando la mirada en la maestra) A ver, nos quedamos...
Ao: Maestra, en la lección ciento cincuenta se encuentra (no se oye la última parte)
Ma: (Respondiendo) en Civismo. ¿Si? A ver, nos quedamos... en que Juárez nos cuenta cómo fue a la escuela. ¿Quién quisiera ser como Don Benito Juárez?
Aos: Yo, yo, yo.

El registro que supone conseguir puntos para la calificación es una especie de motor para la actividad. Los alumnos escuchan con atención y enuncian las preguntas.

En las catorce sesiones observadas, se presenta con una frecuencia de cuatro veces estas actividades: la lectura de una parte del texto realizada por los alumnos pero indicada previamente por el docente; la asignación de un espacio de la clase para realizar actividades con material en la que generalmente los alumnos construyen intercambios verbales ajenos a los objetivos de trabajo lo que proporcionan un espacio de descanso y los comentarios informales entre los mismos alumnos en el reparto de material u hojas de trabajo para que realicen actividades relacionadas con la clase.

Con una recurrencia de tres ocasiones, se presenta la exposición de un tema por equipos con la variante en la que el tema de la exposición es asignado previamente o en el momento para hacer un intercambio posterior de preguntas entre los alumnos organizados en equipos. En esta actividad se detecta la lectura del texto realizada por el docente y las anotaciones sintéticas o esquemas que los profesores hacen en el pintarrón.

Solamente en dos ocasiones se presenta la actividad de dictado y preguntas que los alumnos hacen al docente sobre el tema durante la clase.

Existe un señalamiento de manera importante, el uso del texto sirve como referencia precisa en todas las clases observadas. Incluso en las que no está presente, se estudia la historia pensando en que el tema se va a repasar, abordar o conocer tarde o temprano en el LTGH, pero en las clases donde está presente, este uso aparece dentro de un rango que va desde la breve lectura de un fragmento del texto hecha por el docente o los alumnos, hasta el uso complejo del texto como fuente de investigación libre y fuente de verificación para las preguntas y respuestas de la clase.

Es posible también describir el uso del texto en forma directa o indirecta. En forma directa el docente hace una indicación precisa para comentar, contestar o participar en clase, en la indirecta se consulta libremente.

En once ocasiones se puede identificar desde una breve localización o búsqueda de datos hasta una explícita consulta de información para la participación en clase a través de la exposición por equipos, síntesis de la información y la recapitulación de lo platicado en la clase mediante algunas preguntas de evaluación.

En suma estas actividades son interesantes porque las actividades como el dictado, el trabajo de los alumnos con el material utilizado en clase y las preguntas que hacen, pueden o no ser consecuencia directa del tema contenido en el libro de texto.

FASE DE CIERRE.

Elementos representativos de esta fase	Cierre de actividades mediante discurso docente Dictado de tarea Dictado de actividades Interacción de los alumnos con material adicional Redacción de conceptos Socialización de las actividades
--	--

En esta fase, que se distingue al final de las clases de historia, se reconoce la organización de actividades de cierre que son propuestas a los alumnos para ser realizadas en forma individual y que usualmente involucran la práctica de habilidades y destrezas como redactar, colorear, recortar, pegar o copiar la información-producto del pintarrón, o por medio de una charla del profesor que condensa a su juicio los puntos importantes de la clase o en el dictado de actividades que los alumnos harán de tarea.

Es posible que esta fase de cierre sea utilizada por el profesor para una inspección breve de las actividades que involucran el desarrollo de las habilidades o la verificación de comportamientos manifestados en sus alumnos, pues no todos participan en las fases anteriores.

Este espacio de tiempo le permite también al profesor, asistir a labores administrativas o cumplir con alguna comisión escolar. En las dos clases donde los profesores se ausentaron al final de la clase, se impartieron instrucciones para un trabajo directo con el libro de texto.

A continuación el ejemplo 5.1.V.1/16-06-03/V/4^o F/ de este uso del texto:

Ma: ¿Oye Iván? Tú ya vas a tener como un "20" de calificación. Hasta ahorita llevas "18" (puntos) fíjate...
Aos: ¡Ah...! Que bien...
Aa: ¿Tanto así?
Ma: Aja...
Aa: ¿Y va a salir en primer lugar?
Aa 1: Si maestra, va a ser el más alto del salón...
9: 50 hrs. *El maestro Ernesto, que es el secretario de la escuela interrumpe con un comunicado a los 40 min. de iniciada la clase de historia.*
Ma: Vamos a sacar nuestro cuaderno, para... hacer nuestro resumen. Ustedes solitos, ustedes solitos...
Ao: ¡(Pero) No subrayamos!
Ma: No, ya subrayamos esto... Pero, vamos a hacer las preguntas ¿sí?...
Aa: ¡Siiii!
Ma: ...y ustedes mismos van a dar las respuestas. Saca tu cuaderno Joel.
(se escucha el ruido de murmullos, cambio de material, gente moviéndose en el salón...)
Ma: ¿Ya? (En tono de dictado) La intervención francesa...(el ruido sigue) ¡Ahora quito los puntos de conducta! (El ruido sigue, la maestra se distrae dando individualmente unas indicaciones para el cuaderno de trabajo) ¡Siéntense para no quitar puntos! (el ruido continúa...) La intervención francesa. Punto y aparte (el ruido continúa) ¿Se va a cambiar de lugar Daniela?
Ao: Yo también, yo también
Ma: ¡Oigan están hablando mucho!
No sé a que hora nos den el recreo, yo creo que como a las diez y media, porque como hay tanto platicón hoy... (el ruido disminuye)
Ma: (sigue dando indicaciones de manera individual) Lo vamos a hacer así el resumen. Verdad que cuando iniciamos ¿lo hicimos con preguntas?
Ao: Si...
Ma: Observen su primer párrafo, o sea, este (lo marca en el texto en alto para que todos vean) y de ahí... Daniela! Vas a ocupar una silla mi vida, en la otra silla vas a poner (no se entiende), aunque lo pongas en el suelo. Tiene que quedar la primera pregunta de ese párrafo.
Aa: ¿La primera pregunta? (la maestra asiente)
Ma: Ya todos deben de estar listos y... ¿quién quiere formular la primera pregunta sobre este párrafo nada más? (....) Bien pequeñito... (Después de esta instrucción, la maestra sale del salón)

En esta ocasión, el LTGH es utilizado para redactar preguntas mientras la docente se ausenta de la clase.

En este cierre de actividades, en nueve ocasiones en que los profesores organizaban actividades para sus alumnos, consideraban elemental avisarme de alguna manera que la clase había terminado y en consecuencia yo salía del salón. En las demás clases, la fase de cierre se prolongó durante un tiempo mayor al de las dos fases anteriores, hasta que el profesor consideraba que debía revisar las libretas de trabajo o pedir a los alumnos que guardaran el material.

En esta misma fase las actividades de repaso también se hallan de manera única o combinada. Es decir, los docentes utilizan una o dos variantes para concluir con el lapso de la clase. De esta manera se advierten hechos comprendidos en nueve sesiones en las que los

alumnos se dedicaron a interactuar con material proporcionado por el docente. Al recibir hojas con material para colorear, recortar, leer, decorar y pegar, la mayor parte de los alumnos participan de manera activa. En una de ellas hay una lectura del LTGH mientras que la maestra sale a la dirección.

En cinco ocasiones los alumnos se dedican exclusivamente a copiar conceptos indicados por el profesor. En tres de las observaciones los profesores utilizan un discurso sintético del tema visto con elementos relevantes desde su punto de vista. Con el mismo número se utiliza el dictado de este mismo contenido sintético.

En dos ocasiones los docentes generan un espacio de socialización de los conocimientos en el que se propicia la colaboración entre los alumnos para que entre ellos comenten en forma explícita sobre el origen y la exactitud de las repuestas o datos que se requieren para cumplir con las instrucciones previamente estructuradas por el docente.

Por último, en uno de los grupos, interviene un "Fichero para 6º grado" o complemento de las seis materias básicas, en el cual los alumnos leen, resuelven, recortan, iluminan y pegan material en la parte de historia.

Las fases anteriormente identificadas y descritas durante las observaciones de la clase de historia, permiten identificar lapsos adecuados a las dinámicas implementadas por los docentes en intervalos. Estos intervalos aparentemente están constituidos para presentar, mediar y reforzar la carga de información correspondiente a la dosificación del programa de historia. En correspondencia a lo anterior, las fases en que se estructuran las clases de historia tienen un mayor principio pedagógico que epistemológico porque se orientan a presentar y reforzar información propuesta en el programa de estudios desde diferentes niveles de apreciación de las dificultades propias de la asignatura, sí como el desarrollo de las nociones de tiempo, cambio y causalidad.

Especialmente las actividades realizadas en la fase de cierre existen como el lapso necesario para relajar en los alumnos el nivel de atención que se requiere para la abordar las actividades de la siguiente clase.

Como un punto importante, es posible señalar que en las fases descritas se aprecia una gran variedad de recursos que no es posible caracterizar como tradicionalistas, constructivistas o conductistas. Es posiblemente que las formas en que se enseña y aprende historia sean características a un período de transición. Las reformas educativas como las que en 1993 dieron origen a la reestructuración del LTGH van a estar presentes de manera cíclica, principalmente porque es necesario ir adecuando a las nuevas corrientes, interpretaciones y evidencias en la historia que van sustituyendo a las antiguas

representaciones que hoy día están desfasadas e incluso rebasadas. Mac Gregor ⁹⁰ señala que a estas interpretaciones se adicionan estrategias de carácter pedagógico que posibiliten la incorporación de la visión histórica del estado. Es decir, los textos de historia se renovarán con la prioridad de sostener evidencias de carácter histórico que afirmen los propósitos del estado para garantizar una formación específica de los ciudadanos.

Desde la evidencia de estas prácticas educativas, el LTGH no supone solamente el recurso didáctico por antonomasia.

A los usos que a lo largo de esta exposición se han detallado podemos agregar uno más: En múltiples ocasiones el LTGH ejemplificará el medio por el cual alumnos y maestros se relacionan a través de roles de actuación dentro de los salones de clase.

⁹⁰ Josefina Mac Gregor. *Op. cit.* p.p. 78

“La historia no es la serie, o el conjunto, de hechos que el historiador o la memoria colectiva- propone sino el discurso que los organiza y los da a conocer”

RAÚL DORRA

III. SEGUNDO ENFOQUE: LA INTEGRACIÓN DE LA PERSPECTIVA DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA MEDIANTE EL USO DEL LTGH

La visión docente de la enseñanza de la historia comprende todas aquellas experiencias que los profesores frente a grupo integran día con día y que se incorporan a sus nociones, conceptos e ideas sobre la manera en que se enseña la historia.

Estas ideas se reflejan cotidianamente en la planeación y ejercicio de sus estrategias de enseñanza, en la consideración de la incorporación de recursos para complementar los aprendizajes de esta asignatura y sobre todo en el implícito ejercicio de las actitudes, discurso, rol docente y la transmisión tácita de valores que se dan por medio de las interacciones sociales ejercidas por los miembros del grupo.

En este capítulo, se tomarán como ejes de estudio los elementos anteriormente señalados que caracterizan la enseñanza de la historia utilizando el LTGH aunque se deben contextualizar condiciones de trabajo que Lerner⁹¹ ubica en las crecientes y múltiples obligaciones, los bajos salarios y la distracción que implica en algunos profesores dedicarse a otras actividades para subsistir genera un círculo vicioso que va en contra de elevar la calidad de la enseñanza.

Desde esta perspectiva docente y como parte de los antecedentes que nos proporcionan un punto de partida, es necesario mencionar que debido a las características de su formación profesional, los profesores no poseen –y no tienen por qué poseer- una formación sólida en los diversos aspectos del campo del conocimiento de la historia en virtud de que esta formación educativa docente no contempla la formación de historiadores sino de educadores.

Los profesores que laboran en el plantel educativo donde se realiza la investigación, poseen particulares concepciones acerca de la enseñanza de la historia manifestadas durante los períodos de preactividad⁹² o planeación de las actividades de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, ninguno menciona algún factor socio-económico que pueda repercutir en la calidad de su práctica docente. Ni la duplicidad de la carga laboral, ni la saturación de funciones administrativas o burocráticas se mencionaron en las entrevistas.

⁹¹ Adicionalmente Lerner menciona que otros problemas de la docencia implican el desconocimiento de la materia de estudio, la falta de recursos y el encarecimiento de algunos materiales de trabajo para poder ser adquiridos. En Victoria Lerner. *Op. cit.* p.p. 56

⁹² Términos utilizados por Jackson para definir lo que hace un maestro con relación a sus alumnos. Utiliza *interactivo* para definir lo que el docente hace cuando está laborando dentro de la clase, cuando su espontaneidad, inmediatez e irracionalidad se constituye como la característica más importante. Utiliza *preactivo* para definir lo que el docente hace cuando el salón de clase está vacío.

Phillip. W. Jackson. *La vida en las aulas*. Morata. Madrid. 1992

A continuación, el cuadro de representaciones categoriales en el que se identifican las dos principales perspectivas desde las cuales los docentes estructuran las principales dinámicas que caracterizan el uso del LTGH como refuerzo a la exposición en clase y como recurso pedagógico:

CARACTERIZACIÓN DE ACCIONES SOBRE EL USO DEL LTGH DESDE LA VISIÓN DEL DOCENTE.

<i>Usos del LTGH por el docente</i>	<i>Frecuencia por 14 sesiones</i>	<i>Variantes de uso</i>
Como material de lectura	En 8 sesiones de clase	Lectura colectiva; lectura del docente y lectura del texto adicional
Como refuerzo simbólico	En 6 sesiones de clase	Permanencia del texto en manos del docente sin uso aparente; validación del discurso de clase usando como referencia el texto Diferencia entre el lenguaje coloquial y el lenguaje de redacción similar al del texto.
Clase complementada con el uso de un texto adicional	En 4 sesiones de clase	Texto solo para el docente; texto de uso grupal
Como recurso de evaluación	En 4 sesiones de clase	Interrogatorio verbal; interrogatorio escrito.
Como material presente en la clase, más no utilizado	En 4 sesiones de clase.	El texto está en la mesa pero no se usa.
Ausencia de texto oficial. Presencia de un texto adicional en forma de material fotocopiado	En 3 sesiones de clase.	Intercambio de fotocopias entre docentes; fotocopias tomadas de otro texto.
Estrategias variadas	En 1 sesiones de clase	Como referencia programática Soporte ante la ausencia del docente Complemento del discurso
Contraste: No hay uso del texto en dos sesiones de clase planeadas así por la docente		

Cuadro No. 3 en el que se sintetizan diversas estrategias acerca del uso de los libros del texto desde la perspectiva docente, durante las 14 sesiones de trabajo analizadas.

❖ Principales acciones con el LTGH desde la visión docente.

Las principales actividades realizadas por los docentes en el tiempo escolar dedicado a la asignatura y con el apoyo del LTGH se manifiestan en dos tendencias generales de uso, su presencia durante la clase y la interacción del alumno con parte de su contenido mediante acciones estructuradas por el docente.

Estas tendencias generales comparten la orientación del docente para que el trabajo del grupo esté bajo su dirección e indicaciones revisando que las disposiciones se cumplan puntualmente, y en forma indirecta, en donde el maestro permite cierta flexibilidad al verificar en forma flexible que los alumnos se dediquen a estas actividades.

Como la actividad didáctica más frecuente, se presenta la lectura del texto por parte del profesor y alumnos con o sin su presencia.

La siguiente actividad más frecuente, es la presencia del LTGH en las manos del profesor o en las mesas de trabajo como una especie de refuerzo simbólico. En esta misma frecuencia se utiliza el libro como recurso de evaluación en el que su contenido se utiliza para estructurar un interrogatorio verbal o escrito.

Durante las sesiones de trabajo los docentes realizan consultas o se apoyan en un texto adicional para leer en voz alta, verificar información o como fuente de ejercicios. A veces la presencia del libro se sustituye por ejercicios fotocopiados de un texto adicional, por lo que la presencia de estos es significativa.

Con menor frecuencia dentro del discurso docente, la mención de algunos datos relativos a la clase se complementa con la idea de que la información “*está en su libro de texto*” en un supuesto refuerzo a dicha idea.

En las dos últimas variantes, el LTGH funciona como suplente de la profesora cuando tiene que salir a la dirección en una sustitución de la función docente que implica enseñar y mantener al alumno ocupado, así mismo, esta misma docente planea junto con sus alumnos, la dosificación del temario al revisar las lecciones que le faltan para terminar el texto. Veamos ahora estos elementos desde una perspectiva analítica.

❖ **Como material de lectura.**

La principal función del texto desde el uso docente es la lectura. En los procesos de enseñanza y aprendizaje, la lectura ocupa un lugar muy importante en las actividades educativas en la que la dirección del docente es manifiesta ya que él determina la manera de leer cuando se realiza la lectura en voz alta. Usualmente esta actividad tiene poca duración ya que la participación de los alumnos es un tanto pasiva y en un lapso corto de tiempo – alrededor de 10 a 15 minutos- se perciben actitudes de distensión en el grupo.

Las variantes se centran en que los alumnos participan de la lectura, aunque el profesor determina la lección, la página, el fragmento y al alumno responsable de la lectura o quién, cuándo, cómo y de qué manera se lee. La dirección docente es patente cuando se verifica en dos ocasiones que el grupo se realiza la lectura sin su presencia y con mecánicas preestablecidas. Esta situación nos indica un sinnúmero de relaciones que se establecen entre un alumno, el docente y los fines educativos que persigue la escuela y se expone el establecimiento de las interacciones que se construyen entre el maestro y sus alumnos con fines educativos.

El conocimiento del contenido de los LTGH a través del ejercicio de la lectura, se puede caracterizar como la dinámica de interacción indiscutible, dada la interpretación del código de escritura que compone a la mayor parte de los textos. En la asignatura de historia, a partir del 3er. grado de educación primaria, la decodificación del signo escrito existe en mínima medida

o con un grado de eficiencia aceptable. Se comprende entonces que la lectura –identificada como una competencia específica que proporciona el nivel de educación primaria- sea una de las recurrentes a través de la interacción con el texto.

Dentro de esta actividad de la lectura, no se identificó un espacio dedicado a los comentarios respecto al contenido de las páginas, de sus recuadros, de las ilustraciones ni se integra la recuperación de ideas o conceptos contenidos en la lectura previa.

No obstante, esta dinámica de recuperación puede variar al registrarse preguntas escritas, la elaboración de un mapa conceptual o la redacción de preguntas basadas en el texto. Aunque no existen evidencias del porcentaje de alumnos del grupo que cumplen con las actividades, es probable que la mayoría de ellos desempeñen los requisitos de trabajo propuestos porque la revisión de los cuadernos de trabajo de los alumnos es una actividad habitual y periódica en los docentes.

Excepcionalmente y en sentido inverso a la intención de favorecer la reflexión de lo que se comenta en clase, ocurre un suceso en un grupo de grado superior.

La docente de este grupo ha organizado una dinámica de preguntas, respuestas y comentarios de apoyo relativos a la clase. Si bien la dinámica fue propuesta en un principio por equipos, las diferencias de participación entre los alumnos, declinó en una mecánica de participación individual. En un momento dado, un alumno ofrece una respuesta textual obtenida de su libro, la cual mereció una actitud de elogio por parte de la profesora como en la sesión 5.1.W.1/27-10-03/W/5º L/:

Ma: Hubo muchas cosas. A ver Antonio
Antonio: Organizó un ejército.
Ma: No oigo.
Antonio: Organizó un ejército.
Ma: Organizó un ejército. ¿Y para qué?
Aos: Yo, yo maestra, yo.
Ma: A ver, ¿para qué lo organizó? Para qué organizó el ejército Mario
Mario: Para conquistar ¿varios territorios?
Ma: Para conquistar varios territorios. Y... ¿qué más hizo? (señala al alumno Ao 1)
Ao 1: Organizó un ejército de...
Ma: No oigo
Ao 1: (Habla de modo fluido) Organizó un ejército de griegos y macedonios logrando juntos conquistar, el imperio de los persas...
Ma: (Admirada) Oh... Muy bien. ¿Qué más? ¿Qué más? Bueno no nada más... hay algo muy importante, descúbralo, acuérdense de que, no les digo tan fácilmente a veces las cosas, sino que ustedes me las descubren. ¿Qué más era de Alejandro? Que más, que más... Algo muy importante, muy importante de Alejandro, qué mas, que más. (El alumno Ao1, Jorge mantiene la mano levantada) ¿Nada, nadie más que Jorge?

En este sentido, es importante el significado del aprendizaje por medio de la reproducción acertada de frases, nombres, ideas o fechas obtenidas a través de la información del LTGH.

❖ Como refuerzo simbólico.

La representación simbólica del LTGH es tan evidente que su simple presencia en manos del docente proporciona una certificación del discurso pues mientras los profesores exponen su clase frente al grupo sostienen el texto, lo dejan en el escritorio y lo vuelven a tomar, sin consultar aparentemente alguna de sus páginas. Es como si el texto validara la intención de su discurso y el contenido de la enseñanza de la historia que éste transmite a diferencia de otras materias de estudio. Es posible que el hecho de tomar el libro entre las manos, dejarlo en el escritorio y repetir esta acción determine un tipo de refuerzo en la actuación del rol docente ya que tradicionalmente se ha asociado al profesor con el uso de los libros. Esta autoridad no se observa con otros ejemplos de palabra escrita como las redacciones de los alumnos o las hojas de las fotocopias.

Como se ha mencionado en la descripción de las principales estrategias de enseñanza, la idea de que *está en el libro de texto* posiblemente es mencionada al grupo para no dejar dudas de un conocimiento validado a través de una representación histórica, en la que no se aceptan cuestionamientos. Veamos el ejemplo de la sesión 5.1.V.2/29-09-03/V/3º G/:

Ma: Pero no hablamos de aztecas todavía. Para eso falta mucho.
Aa: Maestra...
Ma: Lo vamos a trabajar pero..
Aa: Maestra de que color...
Ma y Aa 1: ... los hombres estaban hechos de maíz.
Ma: Eso les dio mucha risa. Bueno, vamos a hablar de eso entonces. (Escribe en el pintarrón) "Los hombres hechos de maíz"
Aos: (Se ríen en voz alta)
Ma: No se rían. Eso pensaban esas personas. Vamos a buscar ahorita un libro de 4º y se los voy a enseñar, cómo en sus códices hasta los dibujaban este, adentro de las mazorquitas. Ahorita se los enseño.

Ya no es necesario cuestionar el conocimiento porque está tan comprobado que incluso *ya está en el libro*. Como contraejemplo durante la sesión 5.1.V.1/16-06-03/V/4º F/ la docente indica expresamente que la información que acaba de dar "no está en los libros" por lo que invita a sus alumnos a poner toda su atención a los detalles de la clase:

Ma: (Repasando temas vistos de clase, interroga al grupo) Don Porfirio...
Aos: (en coro) ¡Díaz!
Ma: Ah. En ese momento él era, pues, pues era general pues él estaba muy joven, tenía muchos deseos de combatir y de que se acabaran las injusticias, entonces nuestro presidente Juárez lo mandó a combatir... ¿Qué no se acuerdan? Yo les dije, que llegó hasta allá (señalando el mapa de México) y entonces ¡ya! se fueron yendo los franceses, pero él dijo "¡no! son capaces de

regresarse” y él los persiguió hasta que de veras vio que se iban y le dijeron que ya se viniera y, “ahorita no’más que vea yo que ya no hay ninguno...” Ya hasta que los persiguió, los vio que se fueron, que se alejaron en sus barcos, todo eso, entonces ya (estaba) mas tranquilo. Pero de eso no hablan los libros, acuérdense que muchas cosas no las dicen. Por eso nos hemos tardado tanto en leerlo... Porqué lo estamos viendo muy despacito. Porque aunque no terminemos de leerlo –sí lo vamos a terminar- pero quiero que asimilen bien porque, probablemente en quinto, lo vean un poquito más ligero y en sexto pues lo van a ver todo a nivel mundial, entonces, no van a alcanzar a agarrarlo. O a lo mejor ya no van a ver esto, hasta que estén en la secundaria...

Esta incorporación del conocimiento histórico al LTGH está ya tan interiorizado al imaginario social, que incluso el cómico Ponchito, -Andrés Bustamante – menciona la remota posibilidad de aparecer en él como un *plus* o alegoría máxima.⁹³

Por otra parte, esta carga histórica no limita a que otros profesores reconozcan en su contenido un diseño estático que no permite interactuar a los alumnos con su contenido:

(A una pregunta expresa acerca de su idea de enseñar historia, el docente contesta...)
Exactamente, porque bueno la historia, es lo que nos complica a nosotros la vida ¿no? De las fechas, los personajes, los lugares. Cosas como que, tratamos siempre de ver la forma de cómo los niños aprenden los lugares y las fechas es complicado, hasta para nosotros mismos. Nos preguntan alguna fecha y ya sabes estamos volando por otro lado. Yo pienso que es complicado, pero yo insisto en que sí tendríamos que buscar... ciertos materiales, los maestros, y tal vez aquí, (en el texto) estén como apoyo algunas actividades muy específicas, tal vez generales de cómo poder hacer que el niño, -si no se aprenda exactamente las fechas- pero sí que tenga noción del tema o de los personajes⁹⁴

En relación con esta percepción algunos docentes prefieren recurrir al uso de libros de editoriales privadas, adquiridos como un texto secundario o utilizado en forma de fotocopias seleccionadas para que los alumnos recorten, iluminen, ilustren o lean la información proporcionada. Cuando el texto adicional está presente en la clase se lee, comenta, recorta, colorea y pega una hoja de este texto. También es utilizado un solo ejemplar en manos del docente quien lee parte de su contenido ante el grupo o recurre a él para fotocopiar material:

Porque realmente el libro de texto es un resumen, pero yo me tengo que dar a la tarea de buscar ejercicios, en este caso el fichero (libro de historia adicional) es un instrumento para mí muy bueno, porque hace que ellos aparte de que hagan un orden cronológico de las cosas, recuerden fechas, nombres importantes y trae unas viñetas, donde ellos van a hacer su propio resumen, sobre lo que entendieron. Entonces realmente el libro (LTGH), a mí en lo personal me parece con muy poco contenido, yo le pondría... más información y le pondría ejercicios adicionales. Vamos, como es el libro

⁹³ El valor del LTGH está tan presente en el imaginario social que en una entrevista de Ponchito a Carlos Monsiváis, en el que el segundo ponderaba las virtudes únicas y privilegiadas del peinado –o despeinado según se vea- del cómico, este preguntó a Monsiváis que si su cabellera tenía tal grado de importancia, podría incluso “estar en la portada de los libros de texto de historia”. Aunque la respuesta de Monsiváis fue intrascendente al contestarle a Ponchito que su escenografía capilar era digna de estar en la portada de cualquier texto, en realidad el trasfondo refleja parte de esta consideración en el imaginario nacional a través del diálogo de un personaje de la televisión comercial como Andrés Bustamante y un reconocido intelectual que pone de manifiesto el lugar preponderante que tienen los libros de texto para la sociedad mexicana.
Andrés Bustamante. “El show de Ponchito”. *Entrevista de Ponchito a Carlos Monsiváis*. Ponchivisión. Canal 42 de Cablevisión. Viernes 1º. De Mayo de 2003. 21:00 hrs. Repetición.

⁹⁴ Cuadro de registro 5.2.E.1/12-02-04/E /4º G.

de Español, porque realmente yo al menos quiero salir de lo tradicional que es trabajar en historia -porque yo así lo trabajé un tiempo y realmente no me funcionaba- que era leer, subrayar, sacar resumen y si bien me iba, pues jalarme de aquí o de allá algún ejercicio para reforzar mi clase y luego dar el famoso cuestionario. Entonces yo me di a la tarea, para ver porqué era tanto índice de reprobación en mi grado o porqué a los niños no les gustaba la clase de historia –ni a mí me gusta la clase de historia- me parecía muy apática, es decir, muy recta. No había algo nuevo. Y cuando yo me fui al finalizar del libro, venían algunas actividades que nos sugieren. Pero para esas actividades yo siento que ellos tienen que ver más información, entonces lo que hice yo fue a darme a la tarea de buscar un libro que complementara mi clase y que les diera información adicional.⁹⁵

Dentro del plantel escolar, cuatro de los profesores utilizan reproducciones fotocopiadas de otros textos, mientras que la profesora arriba citada adquiere un libro adicional sobre el que asegura mayores resultados que el LTGH, en una visión en la que este texto ocupa un lugar secundario o de apoyo para trabajar con los contenidos de la asignatura ya que la característica definida de los ejercicios fotocopiados es que no contienen párrafos extensos de contenido, únicamente pie de ilustración. Aunque la presencia de material de apoyo adicional para la enseñanza de la historia no es un factor generalizado, es evidente en algunos grupos de trabajo e incluso no sería exagerado afirmar que en algún momento del ciclo escolar todos los grupos escolares recurren a un ejercicio fotocopiado como apoyo al proceso de enseñanza en la asignatura

Si en clase, cuando los alumnos participan, el tiempo de la sesión parece transcurrir con mayor ligereza, esta cuestión es preferida por los docentes que usualmente asocian el aprendizaje con una relación más dinámica que se establece entre el maestro y el alumno. En las libretas de trabajo se aprecia una mayor diferenciación de labores al distinguirse recortes coloreados y pegados intercalados con las redacciones e ilustraciones usuales y en esta cuestión, indudablemente debe reflexionarse sobre el origen y contenido de la información que algunos de estos materiales comerciales suministran. Aunque en términos cualitativos, no puede definirse esta cuestión, es sabido que el enriquecimiento de una sesión de trabajo con diferentes materiales es una preocupación constante en el magisterio.

Otro de los usos del texto desde el enfoque docente, es la utilización del contenido del texto como recurso de verificación o evaluación de las actividades. Usualmente esta verificación se realiza a través de preguntas sobre el contenido del mismo en forma oral o escrita. Es decir, después de la lectura del texto, el docente elige quién debe contestar parte de la misma o estructura un cuestionario para ser resuelto con lo ya leído. En esta verificación, es necesaria una revisión reflexiva de lo ya leído por parte de los alumnos, ante

⁹⁵ Cuadro de registro 5.2.D.1/12-02-04/D/ 6º L

la posibilidad de ser evaluados y puede significar la razón por la que cuatro de los profesores utilizan dentro de su planeación esta dinámica y en los demás las preguntas esporádicas a lo largo de la clase están siempre presentes. Generalmente hay un lapso –en las fases de inicio o de cierre- dentro de la misma clase, dedicado a las prácticas de evaluación por medio de preguntas estructuradas por el docente o instrucciones para que dichas preguntas sean realizadas por los mismos alumnos en forma oral o escrita.

Otras variantes interesantes son el pedir que saquen el LTGH antes de empezar cualquier actividad o pedir que se saque aunque no se utilice.

En contraste, durante el mes de septiembre una profesora de 3er año realizó algunas actividades en la clase de historia para poder utilizar *posteriormente* el libro de texto. Estas actividades se relacionaban con la verificación de los cambios y su relación con las nociones de tiempo divididas en antes, ahora y después. Ella expresa específicamente que debe realizar algunas actividades dirigidas a la comprensión de estas nociones de tiempo y cambio en sus alumnos como premisa para que puedan abordar un texto de historia que a su juicio es complicado en cuanto al discurso, el nivel de vocabulario y la estructura de exposición de contenido que presenta:

Primero partimos de sus experiencias, de su tiempo, de ver los cumpleaños, las fechas más importantes, porque se me hace así como muy difícil, abordar los temas del libro directamente. Meternos a este, al pasado a las culturas todo eso, como que se me hace muy lejano para él, como que no me va a entender el niño. Entonces primero prefiero partir de la línea del tiempo de él, personal y ya a partir de ahí pues ya irlo ubicando un poquito en su tiempo, en el espacio también.⁹⁶

Esta premisa nos remite a considerar de inicio, un análisis previo del texto y a una valoración de las capacidades que la docente considera desarrollar en sus alumnos para así iniciar una relación de aprendizaje con el texto. Posteriormente se verificó en este grupo, usos cotidianos del LTGH como la lectura, subrayado y la redacción. Indudablemente, y se menciona este punto como tesis central del capítulo, estos usos parten de una serie de reflexiones previas y una actitud del trabajo en historia por parte de la profesora. Aunque se muestra de inicio una enfoque diferente a los empleados por sus demás compañeros, representa uno de los caminos a través de los cuales los docentes construyen estrategias para trabajar con los textos.

Otro uso específico, un tanto más complejo se distingue en el uso del LTGH por parte de la maestra de grupo, para cotejar junto con el grupo el temario faltante por abordar, en relación con la secuencia programática establecida en la sesión 5.1.V.1/16-06-03/V/4º F/:

⁹⁶ Cuadro de registro 5.2.P.1/12-02-04/P/3º. G

Ao: Maestra ¿a qué hora vamos a tener nuestro festival?
 Ma:.. ¿Puedes poner atención hija? (Refiriéndose a una alumna) Se acuerdan que nosotros tenemos una comisión del (festival del) día de las madres. ¿Verdad? Que era sacar el mobiliario. Bueno... como la fiestecita de los papás va a ser a las nuev..., a las diez y media, a nosotros nos toca igual la comisión, por eso quiero que adelantemos nuestra clase, porque... vamos a tener que sacar el mobiliario, guardarlo y prepararnos para salir a comer... Bueno, y como no sabemos si va a ser muy largo luego nos quedamos sin la clase de historia. De los libros es que nos falta más, probablemente terminemos ya, en esta clase, en esta semana.
 Claudia: Maestra, y los que no van a bailar, ¿van a salir también?
 Ao: ¿Esta hoja?
 Ma: Esta semana terminamos. Bueno este mes lo tenemos más cargadito. Bueno, vamos a ver... su libro... en la página...
 Claudia: ¿En qué página "mayestra"?
 Ma: (refiriéndose a dos que platican) Voy a ir a sus lugares, esa parejita es una de las que voy a disolver
 Claudia: En la lección quince maestra, en la lección quince, lección quince maestra...
 Ma: ¿Lección cinco?
 Aos: ¡ quince!
 Claudia: La intervención y el segundo imperio...

En este grupo, los alumnos verificaron en el índice del texto el número de lección donde iniciaban en ese día de trabajo y con ayuda de la profesora, contabilizaron las lecciones que faltaban para terminar el año. La práctica resultó para el grupo un tanto usual, pues la mayor parte de los alumnos identificaban y contabilizaban con relativa facilidad la ubicación y el número de lecciones del texto. De esta forma el LTGH no solo resulta importante como instrumento de enseñanza sino que se le confiere, además, la responsabilidad de ser la guía programática de lo que se debe aprender en el año escolar. Este uso no se constató en los demás grupos de manera explícita, pero existen trabajos en las libretas de los alumnos en la materia de historia que se componen de un temario para el mes con redacciones, ilustraciones, pegado de material adicional y copias directas de párrafos del este texto.

De manera única, el LTGH fue utilizado como soporte de actividades ante la ausencia de una profesora de 4º grado. La llamada inoportuna de la docente por la dirección del plantel, derivó en la improvisación de una actividad que consistió para los alumnos en redactar una serie de preguntas a partir de los párrafos leídos previamente en la clase y que esas preguntas serían posteriormente evaluadas por ella.

A través de esta compleja actividad para 4º año, pues los alumnos debían inferir las preguntas a partir de la información expuesta, la docente se aseguró implícitamente de algunas condiciones para ausentarse: que la actividad no sería resuelta en un lapso corto de tiempo, y también sería evaluada, por tanto, los alumnos estarían concentrados en su trabajo y no se saldrían del salón o reaccionarían en respuesta al aburrimiento –como correr, discutir o jugar- al menos durante un lapso de tiempo ya considerado. Es decir, el LTGH opera aquí como el sustituto de la docente y el soporte de actividades ante la ausencia de la profesora.

Al hablar de participación en clase, vemos que no todos los alumnos de los grupos pueden leer, contestar o explicar el resultado de sus actividades. Investigadores como Jackson (1990) y Postic (1982)⁹⁷ coinciden en que es imposible asegurar una buena estructura de comunicación con más de 25 alumnos. Condición difícil de asegurar en un turno matutino en escuelas de educación primaria en la Ciudad de México.

Bajo esta condición los docentes van a filtrar las participaciones de sus alumnos en la clase de historia por varios motivos. Usualmente el docente cede la participación a los alumnos que responden en palabras deseadas o que leen de manera fluida para reiterar así, los conocimientos que se intentan facilitar al grupo. En otra variante, el profesor puede señalar directamente a un alumno. Esta última condición tiene fines disciplinarios e intenciones pedagógicas pues usualmente se repite la pregunta y se reitera la importancia de estar callado y atento en la actividad.

En esta misma vía, el profesor decide al momento el rechazo de la participación de algunos alumnos sobre todo si percibe que van a proporcionar información equivocada que interrumpa la fluidez de la clase y produzca distracción grupal como consecuencia que no debe ser ignorada pues el docente no designa al azar al alumno que conteste. Incluso en forma espontánea tiene la tendencia de dirigir las conversaciones, privilegiar a los participantes y restringir las respuestas equivocadas.

Esta actuación puede generarse a partir de varios supuestos: Como circunstancia que retrase el progreso del grupo, como recurso para no generar ansiedad en el alumno que se equivoca, como un medio de asegurar la disciplina en clase o por el contrario, para acelerar el ritmo de la clase. En estas circunstancias, los docentes van a valorar la paciencia que los alumnos muestran ante su discurso y las rutinas de la clase, aunque no explícitamente.

Ahora bien, en relación con las estrategias concretas que el docente utiliza para lograr aprendizajes de historia en sus alumnos, a partir de la información obtenida en el LTGH, se observan regularidades.

En ocasiones el profesor utiliza la *reformulación*⁹⁸ o repetición de las respuestas de sus alumnos, para recuperar conceptos de forma positiva, para sintetizar las participaciones o como una forma de propiciarlas, como en el ejemplo 5.1.W.1/27-10-03/W/5^o L/:

⁹⁷ Phillip W. Jackson. Opiniones sobre los profesores. Morata. Madrid. 1990

Marcel Postic. "Estudios psicológicos de la relación educativa". La relación educativa. Narcea. Madrid, España. 1982

⁹⁸ Marcel Postic. *Op. cit.* p.p. 104

Ma: Eso es ya una, reafirmación, porque ya vimos el tema. ¿Sí? No vino en el examen pero, pero ya lo vimos. Es una reafirmación. A ver... Otra vez, la pregunta.
 Aa: *¿Qué fabricaban los griegos?* (Mientras la alumna pregunta, está mirando el LTGH)
 Ma: *¿Qué fabricaban los griegos. ¿Nada?*
 Aos: A ver ¿No fabricaban nada? ¿No hacían nada?
 Ao: *¿Herramientas?*
 Ma: *Herramientas. ¿Qué más?*
 Aa: Armas de bronce
 Ma: No oigo
 Aa: *Armas de bronce*
 Ma: *Armas de bronce. ¿Qué más?*
 Aa: *¿Edificios?*
 Ma: *Edificios. ¿Qué más?*
 Aa: *Cerámica*
 Ma: *Cerámica. ¿Qué más? Casi todos los pueblos hacían cerámica de, ¿Para qué era la cerámica?*
 Aos: (...)
 Ma: A ver, ¿para qué era la cerámica? ¿Para qué usaban la cerámica? ¿Nada más porqué sí?
 Aa: Para escribir sus, este, su historia y para (no se escucha)
 Ma: A ver, ¿para qué? Tienen su escritura ¿y qué más?
 Aa: *Para escribir en la cerámica su historia y... (no se escucha)*
 Ma: *Ah, para escribir su historia en la cerámica y para los servicios principales. ¿Alguna pregunta más? (Se levanta una mano) A ver.*

En este claro ejemplo de reformulación, se aprecia una referencia constante a la interacción verbal de la docente y de muchos otros profesores consiste en la repetición de las respuestas que considera adecuadas como una manera de reafirmar lo que se considera importante de aprender dentro de la clase o –como lo ha señalado Postic- la *reformulación*, que es la repetición inmediata o diferida, dentro de la transposición o canalización y el uso de la información comunicada para resolver ejercicios.

Algunas veces la *reformulación* subraya la información importante, en ocasiones es una invitación para seguir con las participaciones o para confirmar o contradecir una acción directiva por parte del docente.

Para el autor, este recurso es usualmente utilizado como medio de progreso del pensamiento y estrategia de acción para la consecución de objetivos educativos, no como medio de clarificación de obstáculos en las interacciones socio-afectivas del grupo. Al trabajar de este modo, el docente se asegura que los alumnos escuchen las respuestas correctamente y quizá sean aprendidas o recordadas como parte del tema en general.

En la parte final, se observa que esta repetición también tiene como fin recuperar las intervenciones orales que hacen los alumnos en tono más bajo. Buena parte de la participación se recupera gracias a la repetición que hacen los profesores de las respuestas de sus alumnos. En esta acción es posible que se hagan pequeñas modificaciones de lo que dicen los alumnos para corregir errores. El tono de la voz en el docente, se reafirma un poco al hacer esta corrección.

El docente también opta por el *juego del refuerzo*. En esta característica de actuación Postic indica, que el refuerzo aparece en los procesos pedagógicos como la manipulación docente de las conductas positivas a través de ganancias, recompensas, elogios o satisfacciones, o de las negativas a través de las sanciones, insatisfacciones o comentarios irónicos.⁹⁹

Entre las consecuencias que tal juego provoca se pueden observar claramente reacciones del alumno aprendidas, repetidas y esperadas, que el docente identifica como un aprendizaje educativo y no como recurso de respuesta en mayor asociación con un enfoque conductista del aprendizaje.

El autor también indica, que esta dinámica del refuerzo posee cierta ambigüedad porque en muchos casos el docente no percibe que los alumnos se adaptan rápidamente a las estrategias demandadas por él. En realidad es sólo un acuerdo consigo mismo reforzado por sus juicios de valor, las reacciones que percibe y las conductas que obtiene como resultado.

Esta condición es rápidamente captada por el grupo, cuyos participantes se sirven de ella como estrategia de vida en el aula y les permite convivir con un docente que, como se ha mencionado, no eligieron y al cual no tienen alternativa de cambiar. También le permite a los miembros del grupo, prever las reacciones de un interlocutor y así poder manejar niveles de angustia ya que el docente puede elegir entre hacer preguntas abiertas o cerradas e incluso con su comportamiento puede inhibir o generar participaciones. Entonces, un alumno comprenderá una pregunta cabalmente al percibir no solamente el tipo de cuestionamiento, además, comprende la actitud pedagógica con la que actúa su profesor.

Es indiscutible que las escuelas primarias son la primera instancia de contexto en el que actúan tanto profesores como alumnos. A este respecto Cazden¹⁰⁰ las precisa como el sistema de reglas preexistente en el sistema sociocultural y al uso de las interacciones verbales como el medio de control de las actividades del salón de clases que se pueden explicar a partir del contenido y uso del lenguaje que los docentes crean y cambian de manera continua, incluso en una sola sesión.

Es decir, las sesiones de trabajo, los docentes usan cierto vocabulario cuando se refieren a conceptos de la clase de historia y una entonación formal y precisa cuando leen el LTGH pero en los momentos dedicados a comentar con los alumnos, el lenguaje es sencillo y

⁹⁹ Postic identifica claramente que este acuerdo logrado por el docente con sus alumnos y alumnas, en realidad es sólo un acuerdo consigo mismo reforzado por sus juicios de valor, los modos de reacción que percibe y las conductas que obtiene como resultado. Marcel Postic. *Op. cit.* p.p. 103, 104.

¹⁰⁰ Courtney Cazden. El discurso en el aula. 1984. En M. Wittrock. La investigación de la enseñanza. Cap. III. Profesores y alumnos. Barcelona. Paidós/Ministerio de educación y ciencia. 1990 p.p. 634

coloquial. Esta circunstancia representa uno de los factores necesarios para aligerar el impacto sociocultural que representa para los alumnos, el hecho de incorporarse a un rígido sistema de normas y valores representado por el plantel escolar.

Sin embargo, estas premisas actúan de modo tan oculto, que no son fácilmente apreciadas o por otro lado no son definidas como un freno a los procesos de la enseñanza de la historia. Para Cazden, hay maestros de los que los alumnos pueden y deben aprender pero infortunadamente mucha de su labor no es apreciada y sólo se queda dentro del espacio físico en donde laboran.

3.1 La percepción docente respecto al uso del libro de texto de historia.

Se ha mencionado ya, que una gran parte de los conocimientos que los docentes tienen de la historia, provienen de los mismos textos que leyeron en su etapa formativa o en su ejercicio docente y que esta información se incorpore al trabajo de los textos oficiales para enseñar a sus alumnos de ciertas maneras que tienen que ver con factores como su preferencia por la asignatura, su experiencia docente, sus posibilidades e intenciones de actualización, la normatividad vigente que sustenta sus procesos de planeación y la integración de sus experiencias de actualización dentro del plantel escolar.

Estos factores se sintetizan a través de la actitud asumida hacia la asignatura, pues los docentes van a sustentar la planeación, aplicación y valoración de estrategias de enseñanza en la normatividad institucional representada por los documentos normativos que no se encuentran entre las fuentes de consulta más frecuentes para definir el carácter de su enseñanza. Ninguno de los docentes menciona haber recurrido a Plan y Programas o el Avance programático para consultar algunas dudas o revisar el nuevo enfoque pedagógico que orienta al LTGH.

El uso del texto también genera algunas problematizaciones de carácter pedagógico pues en una encuesta general hecha a todos los maestros del plantel, se afirma en diferentes niveles de preocupación que la asignatura representa ciertas dificultades de carácter pedagógico y epistemológico:

Si (busco) algo porque (el texto) está muy austero. Nada más viene el resumen, ya viene resumido y luego tenemos que hacer otra vez resumen, yo siento que algunos ejercicios, algunas preguntas relacionadas, que dicen que a lo mejor historia es muy este, que ya no es bueno estar haciendo cuestionarios, ya no estar haciendo cuestionarios de lo que se está viendo ¿no? Pero si es básico hacer algunas preguntas para que los niños vayan entendiendo más o menos.¹⁰¹

¹⁰¹ Cuadro de registro 5.2.N.1/12-02-04/N/5º. N

De modo similar, el LTGH no es un material de sencilla percepción. Recibe de los docentes calificativos como complicado, simple, austero, extenso, difícil, exiguo y adecuado en un contexto que tiene que ver más con una apreciación simplificada y de modo directo con las dificultades pedagógicas de su uso, que con una valoración de las alternativas para abordar su contenido desde la institución educativa. Es decir, se conciben dificultades para trabajar con el texto desde un proceso pedagógico y no desde las carencias o dificultades que su contenido muestra en discrepancia al enfoque propuesto por el discurso institucional.

Adicionalmente se percibe que no todos los docentes se preocupan por indagar acerca de las alternativas para optimizar el uso del texto. Lerner ¹⁰² señala que algunos de los criterios de los Libros para el Maestro no se aplicaron siempre en los LTGH quizá porque los primeros son elaborados en tiempo posterior al de los alumnos. Da como ejemplo que en los del maestro se proponen diferentes formas de tratar la geografía desde el estudio de la historia pero en los textos de los alumnos sólo se marca la ubicación geográfica por medio de mapas, es decir, se omite un factor esencial, la influencia de los factores geográficos en los procesos históricos.

En otro orden de ideas, recordar que conceptuar a los docentes como agentes del sistema educativo que propician aprendizajes y no como historiadores que poseen conocimientos específicos del área, nos permite vislumbrar dos aspectos fundamentales de las prácticas educativas: la actuación docente y su práctica desde el campo didáctico de la historia en una formación que puede o no permitirle incorporar al aula las últimas corrientes historiográficas o las novedades teóricas en el campo y en consecuencia, la multifunción que se otorga a los textos para la programar, dosificar, como fuente documental y como recurso de enseñanza.

¹⁰² Lerner contempla también dentro de los textos dirigidos a los docentes a la Antología de la historia de México. Documentos narraciones y lecturas 1993, que es repartida a cada maestro en este mismo año. No se incluye en este trabajo porque es la única ocasión que se reparte y no todos los docentes poseen esta referencia. Victoria Lerner. *Op. cit.* p.p. 55

3.2 Las concepciones docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia, con el LTGH.

No es exagerado señalar que la enseñanza de la historia atraviesa por una crisis. Además de que los docentes perciben en sus alumnos el desinterés y el aburrimiento que en ocasiones provoca la asignatura, los actuales problemas sociales aparentemente no pueden ser explicados con los razonamientos de tipo histórico que se enseñan en el aula.

La historia como asignatura, es percibida como un conocimiento estático y acabado. Esta definición se concreta en actividades ya mencionadas como la lectura del texto, el subrayado mecanizado, la elaboración de resúmenes y el uso de cuestionarios. Al reflexionar sobre estos problemas Prieto indica:

Lo anterior propicia una educación memorística que no logra crear una conciencia histórica como memoria colectiva del desarrollo social, y que si bien informa a los estudiantes, no los forma”¹⁰³

No es novedoso que estudiosos de la enseñanza de la historia como Galván de Terrazas y Lamonedada¹⁰⁴ señalen que las actuales prácticas educativas no enseñan a los alumnos a pensar históricamente, a reflexionar acerca de los procesos sociales y sus significados y a utilizar diversos recursos metodológicos. Mucho más distante queda el conocimiento de las diversas teorías históricas, las categorías de estudio y el ejercicio del análisis y crítica. ¿Algunas de las razones? El LTGH no está diseñado para generar una reflexión, la propuesta curricular no está diseñada para reflexionar en los procesos sociales, la formación profesional de los docentes no les permite ubicar estas circunstancias. Que algunos profesores detecten problemas en la enseñanza, reflexionen acerca de su práctica, incorporen alternativas de trabajo y, además, compartan con otros profesores estas inquietudes, es un indicio del surgimiento de opciones que responden a una necesidad específica en la enseñanza de la historia, pero que no tienen oportunidad de ser conocidas y compartidas.

Entre los problemas más comunes manifestados por los docentes del plantel, se mencionan los diferentes puntos de vista que tienen otros docentes acerca de la adquisición de aprendizajes como la lectura, la repetición de nombres y fechas históricas o la memorización de datos importantes.

¹⁰³ Ana Ma. Prieto Hernández. “Construir y pensar la historia en preescolar y primaria” En Yolanda I. Hernández. Coordinación. Memoria I Encuentro de Profesores de Historia en Educación Básica. 1996 p.p. 107

¹⁰⁴ Mireya Lamonedada y Luz Elena Galván. “Clío y algunos de sus problemas en la enseñanza” *Colección Horizontes y alternativas para docentes II*. ISCEEM/SMSEM. México. 1999.p.p. 35

Estas estrategias abarcan rangos de aprendizajes distintos en un conocimiento histórico predeterminado, en el que no hay posibilidades de cambio, críticas ni desaprobación de diferentes versiones del hecho histórico. Este enfoque puede originarse, entre otras causas, porque una parte mayoritaria de profesores y profesoras en el nivel de educación primaria, determinan sus prácticas educativas a través de un enfoque curricular normativo-dependiente.

En este enfoque, los docentes toman como primera y general referencia, las sugerencias del documento de Plan y Programas de Estudio en el que se detecta la saturación de contenidos particularmente visible en el temario de 5º grado. Es importante aclarar, que cada docente aborda la clase de historia de acuerdo a su criterio y grupo en particular, por tanto, las estrategias y metodologías con las que se abordan sus contenidos no son objeto de este análisis.

Por otra parte, considerando las interacciones dentro del aula entre docentes y alumnos, una de las dificultades se aprecia en la asignación de la responsabilidad del aprendizaje en un constante reequilibrio que se asigna al docente y al alumno. Es decir, la idea docente que primordialmente ubica una responsabilidad de enseñar pero que traslada en mayor compromiso la responsabilidad del alumno para que aprenda en el grupo de trabajo, podríamos definirla como un desequilibrio ontológico en el docente. En esta consideración, los docentes mencionan falta de interés hacia la historia pues para sus alumnos ésta es algo distante o ajena a ellos y no les gusta. Como consecuencia, los alumnos no memorizan las fechas y los datos requeridos por los instrumentos de acreditación y, además, no se “centran” (sic) en la etapa en que viven.¹⁰⁵

Se menciona también que los alumnos no entienden para qué se hizo la historia y que consideran su temario tedioso y aburrido. En la lógica docente, los niños y niñas no ponen atención, ni muestran interés en clase. El maestro cumple con enseñar, cumple con organizar, cumple con proponer, pero el alumno no cumple con interesarse, no cumple con ser responsable de su aprendizaje ni con memorizar lo que el maestro presenta en las clases de historia.

Esta carencia de innovaciones estratégicas para actualizar una forma de enseñar que sea estimulante, ha estado oportunamente señalada en Rockwell dentro de un contexto de investigación escolar más amplio. En un principio, la autora identifica que la relativa estabilidad en las formas tradicionales de impartir la enseñanza, ha funcionado para algunos

¹⁰⁵ Mención en la entrevista No. 4, pregunta no. 3 anexa a documentos de investigación previa al tema, realizada en el mismo plantel escolar durante el ciclo escolar 2002-2003.

profesores y a su vez le permite identificarse y relacionarse con los compañeros de trabajo, condición que permite de inicio la sobrevivencia del docente en la escuela.¹⁰⁶

Ahora bien, dentro del perfil del conocimiento histórico, muchos profesores han incorporado en su formación cultural, la visión lineal y rígida de la historia maniquea generalmente aceptada para generaciones de adultos que consideran a la acumulación de este tipo de conocimiento como verdad indiscutible.

En el momento de enseñar historia usualmente predomina esta concepción sin considerar la complejidad que las nociones temporales e históricas representan para los niños pues esto implicaría para el docente buscar otros caminos en una disciplina que requiere de herramientas, métodos y categorías diferentes a otras asignaturas, no para convertir a sus alumnos en maestros de historia y sí para concebir el conocimiento como un camino que conduzca a los alumnos a diferentes ciencias.

Una interpretación de este enfoque es mencionada por Mac Gregor en el que el docente puede estar consciente de que las estrategias que siguen para la enseñanza de la asignatura no son las más adecuadas pero espera iniciativas de actualización por parte de la normatividad oficial y aparentemente, no se asume su responsabilidad en las necesidades de actualización.

En esta misma vía, Eggleston¹⁰⁷ manifiesta que los sistemas educativos frenan y limitan el acceso o la permanencia dentro de las instituciones escolares, a los profesores que intentan innovaciones en su práctica escolar.

Esta condición puede abordarse desde dos puntos de vista: el caso de los docentes que dejan de tener en cuenta o han superado las limitantes marcadas por la normatividad escolar y ejercen en el grupo su libertad ante los propósitos de la institución escolar, así como la visión de los docentes que tienen tan interiorizada la habituación de su tarea educativa, que difícilmente adquieren conciencia sobre su falta de libertad. Estos últimos cumplen su rol y principio de autoridad de manera que contribuyen a conservar el orden social existente percibiendo las críticas al sistema, como críticas a su propia labor educativa.

¹⁰⁶ La autora refiere que incluso algunas formas de enseñanza se adquieren de la formación del profesor, de la imitación de sus experiencias escolares y de la observación de otros profesores pero "hay mucho menos control sobre el trabajo en el aula y la multiplicidad de tradiciones pedagógicas que encuentra (él y la docente) en una escuela, (esta) suele más bien abrirle opciones que imponerle restricciones" Elsie Rockwell. "De huellas. Bardas y veredas. Una historia cotidiana en el aula". *Cuaderno de investigaciones educativas*, No 3. DIE. CINVESTAV. IPN. 1982. p.p 24

¹⁰⁷ El análisis sociológico de este autor se inscribe dentro del enfoque de la teoría crítica de la educación que aparece en el capitulario de esta referencia. Ver John Eggleston. Cap. 1. Sociología y Currículo. Cap. 2. Enfoques sociológicos del currículum escolar. Cap. 4. Perspectivas ideológicas contemporáneas sobre currículum. Cap. 6. Los alumnos y el currículum en: *Sociología del currículum escolar*. Editorial Troquel. Buenos Aires, Argentina. 1980.

Existe una reiteración. Aunque los libros de texto tienen mucha información y ésta es poco funcional porque está muy segmentada, definitivamente se pueden utilizar como material de consulta pues poseen una cantidad extensa de información:

En cuestión de 5º sí. Es muy extenso. Mucho muy extenso y por ejemplo “El Renacimiento” lo estamos viendo en un ratito. No, no es muy recomendable ver un tema tan interesante, tan bonito como si fuéramos corriendo. Nada más se les da una embarrada, por eso están... ¡se les olvida! Aparentemente están, como vamos viendo más y más y más se les va olvidando. Si queremos regresar a repasar pues no adelantamos en lo que sigue. Seguimos pero con mucha aceleración. En cuestión de historia es lo que veo.¹⁰⁸

Esta tendencia de trabajo se relaciona con la graduación *temporal normativa* como la preeminencia del Plan y Programas de estudio para organizar las competencias, contenidos, propósitos y tiempos-hora del proceso de enseñanza y aprendizaje en la asignatura de historia. En esta organización temática se percibe la preferencia que tienen asignaturas como español y matemáticas, en relación con la historia específicamente en los grados de 4º, 5º y 6º.¹⁰⁹

Una variable considerada como parte de las estrategias docentes para la enseñanza de la historia, se identifica en la motivación hacia el estudio por medio de la interacción verbal, es decir, se ha comprobado que a los niños y a las niñas les gusta que les platicuen temas de historia en forma amena o relacionada con las prácticas sociales conocidas de la vida cotidiana. En palabras de un profesor:

Sí pues ya luego este, platicamos ¿no? Estar comentando cosas que, que les interesan más que nada. Aparte del libro cosas que a ellos les interesan, que a mí me interesan porque a mí me gusta mucho la historia.

En otro momento de la entrevista:

...como tú sabes nos concretamos a puras fechas y entonces este... hay historias muy, hasta tú las puedes inventar y puedes relacionarlas. No, no sé, la época medieval con como se vestían. “Imagínense a las mujeres que traían sus faldas” -y de repente les sacas- “en ese tiempo usaban el cinturón de castidad”
-“Ahhhh” (imita a los alumnos)
Les vas diciendo cosas que tú y que ellos ni siquiera... (saben)”¹¹⁰

Bajo esta acción se percibe que los personajes de la historia a veces tienen miedo, toman decisiones y se equivocan o quizá se enamoran, lo cual desencadena su interés por lo

¹⁰⁸ Cuadro de registro 5.2.W.1/21-02-04/W/5º L

¹⁰⁹ SEP. *Planes y Programas de Estudio 1993*. Educación Primaria. Secretaría de Educación Pública. México. 1994. p.p. 14

¹¹⁰ Cuadro de registro 5.2.X.1/12-02-04/X/3º G.

sucedido. Cuando los temas se exponen a favor de una neutralidad racional y abstracta, es evidente que los alumnos pierden interés ya que el discurso teórico escapa a cualquier relación que pueda tener esta información con sus propias vivencias.

Otra concepción docente generalizada, alude a la actitud de alumnos y alumnas como co-responsables del aprendizaje. De hecho parece existir una idea implícita en la labor de enseñanza acerca de que el conocimiento se prodiga hacia ellos en forma generosa, aunque los mismos alumnos no se responsabilizan en capturarlo.

Esta condición tiene mucho que ver, con la conceptualización que los y las docentes tienen de sí mismos, con la percepción sobre el significado de *ser maestro* y la responsabilidad de dicho sentido. Como anteriormente se había mencionado, podríamos considerarlo como una *compensación del rol docente* y las referencias en este sentido son abundantes.

Para Bobadilla ¹¹¹y otros autores como Del Val (1981) y Sánchez Quintanar (1993) los alumnos inician sus procesos educativos, con conocimientos adquiridos de manera formal e informal, este conocimiento es importante para seleccionar estrategias y temas que sean significativas para ellos con el fin de proporcionarles elementos para comprender hechos y fenómenos que podrían parecer aislados. Pero las propuestas didácticas en la asignatura de historia se enfrentan a un dilema, en el cual, se pretende que estos alumnos comprendan al mundo a través de las nociones de cambio, tiempo histórico, causalidad y relación pasado-presente, para que de este modo adquieran progresivamente esquemas de ordenamiento histórico en grandes épocas.

Estos puntos, además de ser esenciales para que organicen la información histórica a la que van teniendo acceso, se dificultan pues no se apoyan en experiencias de tipo personal, una participación activa en su vida social y esquemas previos de organización e información. De este modo la noción del pasado, lo que existía antes, es imprecisa en relación con la medición del tiempo -años, décadas, siglos, milenios- pues no existe un referente de causas y consecuencias significativas para ellos. ¹¹²

La ubicación aislada de fechas, nombres y lugares, no establece entonces relaciones con hechos significativos, su antecedente y duración así como características socioculturales que le acompañan.

¹¹¹Irma Bobadilla, *Plan y Programas de historia en educación primaria. Fundamentación disciplinaria, fundamentación pedagógica*. En Yolanda I. Hernández. coord. Memoria I Encuentro de Profesores de Historia en Educación Básica. 1996. p.p. 28

¹¹² Los programas de estudio incluyen también los temas de cambio en la ciencia, la técnica y la vida cotidiana sobre todo en la relación con los descubrimientos, los inventos y las ideas en su impacto social hasta llegar a nuestros días. Irma Bobadilla. *Op. cit.* p.p. 27

Esta idea representa un problema para una docente, que lo comenta así:

Si, (uso la línea del tiempo) para poder ubicar a los niños. Primero partimos de sus experiencias, de su tiempo, de ver los cumpleaños, las fechas más importantes, porque se me hace así como muy difícil, abordar los temas del libro directamente. Meternos a este, al pasado a las culturas todo eso, como que se me hace muy lejano para él, como que no me va a entender el niño. Entonces primero prefiero partir de la línea del tiempo de él, personal y ya a partir de ahí pues ya irlo ubicando un poquito en su tiempo, en el espacio también”¹¹³

A este respecto Hernández¹¹⁴ sintetiza dos puntos concretos sobre concepciones del conocimiento en la práctica de estrategias para la enseñanza:

- El conocimiento no es absorbido pasivamente
- El conocimiento no es procreado en la mente infantil, ni madura ahí, sino que es construido a través de la interacción social e incorporado a sus estructuras de conocimiento.

En sustento a la idea de que existe una compensación del rol docente, para Galván y Lamonedá (1999) es aceptada la idea de que existe una historia memorística y la reproducción de conocimientos, pues todavía hay formadores que recurren a la historia política o de grandes hombres, por lo que se debe criticar y replantear este tipo de enseñanza hacia una ciencia que sea capaz de ubicarnos en el espacio y en el tiempo como seres históricos en constante transformación, cuyo pasado no debe ser aburrido, muerto ni desaparecido sino un respaldo que se alimente de la vida cotidiana y de variadas fuentes de información.

Ya no basta contar la historia a los alumnos y alumnas, ahora se requiere implementar estrategias que desarrollen nociones sociales.¹¹⁵

Al profundizar en el complejo papel que interioriza el sistema educativo, Eggleston,¹¹⁶ dice que las pautas y normas en la estructura curricular, van a construir los sistemas de valores y poder que realmente constituyen la esencia de las instituciones al determinar cómo, quién y de qué manera se toman las decisiones.

De manera esquemática se ejemplifica esta interrelación en el siguiente modelo:

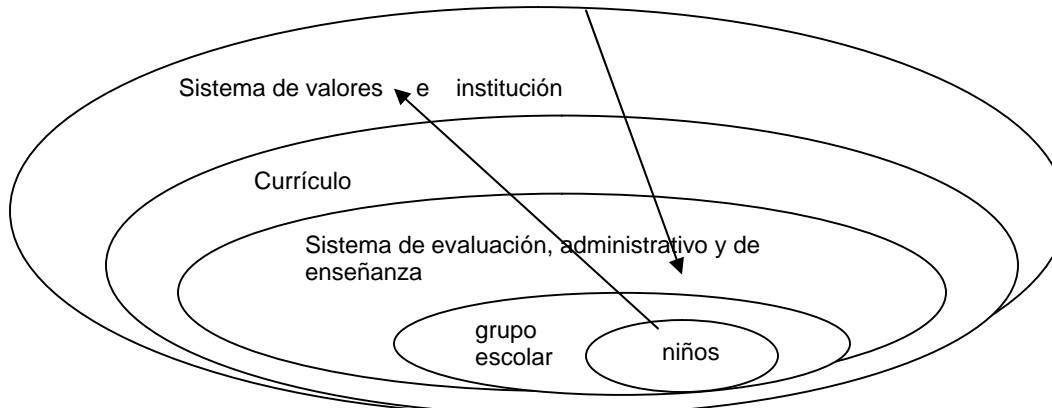
¹¹³ Cuadro de registro 5.2.P.1/12-02-04/P/3º G

¹¹⁴ Ariel Hernández Gallardo. “Cómo hacer activa una clase de historia” En Yolanda I. Hernández coord. *Memoria I Encuentro de Profesores de Historia en Educación Básica*. México. 1996. p.p. 263

¹¹⁵ En este sentido, las autoras citan a Pierre Villar respecto a que los alumnos y alumnas, *piensen históricamente* la sociedad en que viven. Luz Elena Galván de Terrazas y Mireya Lamonedá Huerta. “La formación didáctica del profesor de historia” *Colección Horizontes alternativos para docentes II*. ISCEEM/SMSEM. México. 1999. p.p. 71

¹¹⁶ John Eggleston. *Sociología del currículum escolar*. Editorial Troquel. Buenos Aires, Argentina. 1980. p.p.

INTERRELACIÓN DE LOS SISTEMAS DE VALORES Y PODER



Esquema No. 6 que sugiere la constante interacción escolar descrita por Eggleston, entre los sistemas que conforman a la institución escolar y los alumnos de una institución. Dichos sistemas van a determinar las metas y logros en el ámbito individual.

La interacción de los sistemas articulados en el esquema anterior sugiere la adquisición de sus propias características dentro de cada institución, sin embargo, pueden definirse de manera general como sistemas democratizados, autoritarios o por el contrario, permisivos y centralizados o descentralizados.

Pozo ¹¹⁷ equilibra el punto de discusión hacia la reorientación sobre el cambio que debe de tener la forma en que se le enseña historia a los alumnos. Las reformas educativas o elaboración de materiales no generarán por sí mismos, la comprensión de la misma para los alumnos. Es el análisis y propuestas sobre los sentidos de las formas de enseñanza en la historia, lo que proporcionará vías de acceso a solucionar el problema de su comprensión.

Para Florescano ¹¹⁸ autor que ha mencionado los problemas respecto a la enseñanza y conceptualización de la historia de forma contundente, los alumnos se frustran al recibir un cúmulo de datos sin sentido que deben memorizar, con profesores de corte autoritario y represivo y con un sentido de trabajo escolar aburrido, apático e insustancial.

¹¹⁷ Ignacio Pozo. "El niño y la historia". *El niño y el conocimiento*. Serie Básica, 11. Grafisa. Madrid, España. 1985

¹¹⁸ Enrique Florescano. *Para qué estudiar y enseñar la historia*. Instituto de estudios educativos y sindicales de América. México. 2000.

“Yo fui un pésimo estudiante de historia. Las clases eran como visitas al museo de cera o a la región de los Muertos. El pasado estaba quieto, hueco, mudo. Nos enseñaban el tiempo pasado para que nos resignáramos, coincidencias vaciadas al tiempo presente; no para hacer la historia que ya estaba hecha, sino para aceptarla. La pobre historia había dejado de respirar, traicionada en los textos académicos, mentida en las aulas, dormida en los discursos de efemérides, la habían encarcelado en los museos y la habían sepultado con ofrendas florales, bajo el bronce de las estatuas y el mármol de los monumentos”

EDUARDO GALEANO

VI. TERCER ENFOQUE: ALGUNAS ACCIONES DEL ALUMNADO RESPECTO AL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA CON EL USO DEL LTGH.

El LTGH tiene un sentido diferente para su aprendizaje desde el punto de vista de los alumnos ya que un escolar de primaria recibe versiones de conceptos históricos a través de películas y los medios de comunicación, de los miembros de su familia, de las ceremonias cívicas escolares e incluso del material que compra en las papelerías para complementar su trabajo en el aula.

Desde esta premisa, los aprendizajes en historia son muy variados porque dependen también de la etapa formativa de los alumnos y del enfoque que el docente da a la materia.

Sin embargo, hay coincidencias en varios autores que señalan que los alumnos no aprenden historia. Pueden memorizar, repetir o adquirir mínimos contenidos que a largo plazo se diluyen. Citando a Figueroa Pintor:¹¹⁹

Se ha preguntado a niños de diferentes grados de educación primaria acerca de la información que se les proporciona durante las ceremonias cívicas y que generalmente ya ha sido tratada en el salón de clases y leída en los libros de texto, principalmente en el caso de los niños de sexto año. En las respuestas obtenidas se observa una serie de distorsiones en la información, tales como confusión de las épocas en las que sucedieron los hechos, juntan en una misma narración involucran a personajes que vivieron en épocas diferentes. Por otra parte, algo que resulta más dramático son los resultados de las pruebas de admisión a secundaria y preparatoria, por acceso que hemos tenido a este tipo de información nos hemos dado cuenta que casi en su totalidad los aspirantes reprobaban el área de ciencias sociales.

¿Cómo podemos explicar estos resultados con seis y nueve años de escolaridad? Una explicación preliminar y por lo tanto parcial, podría ser, que los sujetos pasan la prueba en cada grado escolar, porque éstas aluden a un saber aprendido de memoria a corto plazo, y que al hacer los exámenes de admisión ya no recuerdan con claridad.

Al recordar que este análisis se aborda desde el uso del LTGH vamos a establecer una primera consideración. En las aulas escolares, el texto puede funcionar para los alumnos como compendio inmediato de conocimiento al que recurrirán para satisfacer sus dudas, en otras ocasiones será el medio que le permitirá profundizar de manera autónoma en las nociones de esa disciplina y en las más será el medio que le permita cumplir con los requisitos de acceso al grado siguiente.

Para trabajar con los LTGH es indispensable que se desarrollen entre los participantes de la clase, interacciones sociales de carácter pedagógico tanto para alumnos como para el

¹¹⁹ Ana María Figueroa Pintor. "Los libros de texto y el aprendizaje de la historia" La Tarea. Revista de Educación y Cultura de la sección 47 del SNTE. <http://www.latarea.com.mx./indices/indice1.htm>. Sin paginar.

docente. En ellos se encuentran implícitos criterios de carácter normativo y administrativo que son observables en los comportamientos de sus participantes.

Una idea acerca de un problema fundamental, para el aprendizaje de la historia la expresa Prieto,¹²⁰ de la siguiente manera:

Por ejemplo, la noción de tiempo, importante en el aprendizaje de la historia, resulta compleja para el estudiante si únicamente nos referimos a los cambios que ha tenido la sociedad en diferentes momentos históricos, y no los relacionamos con las transformaciones que él ha sufrido en el transcurso de su vida.

Es evidente que los criterios que se manejan en los libros para el maestro –de origen constructivista- no coinciden con la estructura propuesta en los libros de texto de los alumnos ya que en estos últimos se presenta en su mayor parte, una visión narrativa y lineal de algunos hechos representativos de la historia que difícilmente pueden abordarse a través de preguntas de tipo reflexivo. Las pocas actividades que se proponen en los textos de los alumnos se enfocan a deliberar en aspectos concretos que requieren de un cierto bagaje cultural aunado a estrategias previas de participación, enriquecimiento o consulta de otros textos lo cual usualmente no sucede.

Estas actividades propuestas requieren de una participación más dinámica por parte de los alumnos a través de la incorporación de materiales escritos que impliquen acciones como iluminar, recortar, fotocopiar o contestar y a los cuales nos referiremos posteriormente.

Y después de lo anterior, ¿Qué opinión tienen los alumnos de educación primaria acerca de lo que aprenden como historia?

Al respecto, las evidencias son muy escasas. Si bien en los documentos rectores del nivel, existen referencias acerca de las características formativas de los niños, estas responden a un nivel teórico que no se reconstruyen dentro de un contexto al que pertenecen los principales involucrados.

En el curso de esta indagación, se constata que una de las dificultades para rescatar las opiniones que tienen los alumnos, es que dentro de los planteles escolares los participantes detectan e interiorizan ciertos comportamientos de actuación que se expresan a través de un tipo específico de discurso, ejercicio del rol y adjudicación de los objetivos educativos que marca la institución. Prueba evidente de lo anterior, se refleja en las respuestas que los alumnos manifestaron en la participación de un panel acerca de los LTGH. En este panel las preguntas giraron en torno a la opinión que ellos tenían acerca de los libros de texto. A pesar de que en forma previa se establecía una mínima premisa de la selección de la población

¹²⁰ Ana María Prieto Hernández. *Construir y pensar la historia en preescolar y primaria*. En Memorias de I Encuentro de profesores de historia en Educación Básica. 1996. p.p. 111

muestra ¹²¹ y se dedicó un cierto tiempo a relacionar a los alumnos con el contenido del panel, éste se vio afectado por el efecto deformador de la repetición. ¹²²

Las respuestas fueron parecidas y vertidas en un tipo de discurso institucional en el que básicamente, a la mayor parte de los participantes les parecía el libro de texto de historia “*bonito e interesante, porque tiene ilustraciones y me permite aprender*” Las variantes de respuesta que se advierten están localizadas en el lenguaje, tanto en la diferenciación como en la cantidad del vocabulario utilizado para responder.

Estas formas de expresión están pedagógicamente estipuladas, como estrategias fundamentales de los alumnos en las interacciones que se establecen al iniciar las clases y que consisten en descubrir lo que quiere el profesor y dárselo, asumiendo que a partir de esta identificación se puede obtener una recompensa reflejada en notas, trabajos eventuales o una relación tranquila. Jackson¹²³ identifica en el enfoque del alumnado condiciones para recibir como recompensa el elogio, que forma parte de la gratificación más que los conocimientos determinados por la currícula escolar.

Aunque estas nociones de comportamiento son reconocibles, es oportuno reiterar que metodológicamente establecen una premisa para indagar acerca del objeto de estudio.

Según Jackson, si bien es cierto que el grupo de alumnos actúa en bloque, pueden identificarse comportamientos individuales o de subgrupo que no son identificados en las dinámicas establecidas durante el transcurso de una clase. La perspectiva de los alumnos respecto a los fines y objetivos que proporciona la educación es también un aspecto poco abordado en las investigaciones educativas como lo refiere Delamont (1984) y Cazden (1990). ¹²⁴

En este sentido, las estrategias de adaptación surgen o son copiadas en cada uno de nuestros educandos, como por ejemplo la paciencia que le servirá al alumno como atributo para sobrevivir socialmente.

¹²¹ En esta población muestra se pidió a los profesores y profesoras de los 12 grupos partícipes, que permitieran la asistencia de dos alumnos por cada grupo, sin condiciones específicas. Únicamente se señalaba que estos alumnos gustasen de participar en clase. La realización del panel fue el día 12 de febrero a las 11:10 hrs. con el tema “Los libros de texto en mi clase de historia”

¹²² Uno de los defectos de la indagación por medio de un panel consiste en la deformación, que es la sucesión de repeticiones de una respuesta de manera que los cambios en el discurso pueden originarse tanto de una modificación de la opinión, como de un conocimiento más profundo sin un cambio notable en la respuesta. Maurice Duverger. *Métodos de las Ciencias Sociales*. Editorial Ariel. México. 1983 p.p. 292

¹²³ Phillip W. Jackson. *La vida en las aulas*. Morata. Madrid. 1992.

¹²⁴ Sara Delamont. “Que comience la batalla. Estrategias para la clase” En *La interacción didáctica*. Cincel-Kapeluz. Bogotá. 1984.
Courtney Cazden. “El discurso en el aula”. 1984. En M. Wittrock. *La investigación de la enseñanza. Tomo II* Barcelona. Paidós/Ministerio de educación y ciencia. 1990

Para compensar el efecto de la deformación ocurrido en el panel, se optó por abordar de manera más informal a los alumnos en el patio de juegos durante el momento del recreo o en los momentos que tenían actividades libres. Como resultado de estos encuentros, se vertieron opiniones un tanto más espontáneas acerca de las ideas que tiene los alumnos de los libros de texto de historia. En ellas, existen variantes que van desde una consideración limitada del texto por lo que éste representa respecto a las demás materias, hasta una preferencia determinada por aquellas prácticas educativas más amenas y dinámicas.

En palabras de una alumna a la hora del recreo:

Maestra ya sabemos que viene a ver lo de historia y que enseña historia, pero no se enoje... ¡a nosotros no nos gusta la historia!¹²⁵

Este comentario fue particularmente difícil para ella ya que se presentó acompañada de sus amigas a pesar de que había sido mi alumna años atrás. Ahora sabemos que existen nociones e ideas acerca del aprendizaje de la historia, advertidos por medio de los comentarios que manifiestan los alumnos a sus pares o a los adultos de la institución.

Para investigadoras como Lamonedá y Galván¹²⁶ con estas condiciones y las características de los textos cuando se refieren a la historia...

...es fácil entender que los alumnos no entiendan para qué estudian historia ni para qué pueda servirles en un momento dado. No pueden concebirla como la comprensión de la idea de cambio, de evolución de las sociedades humanas cada una como producto de su pasado.

Es comprensible que los resultados del panel se determinen por medio de una influencia contextual normativa que implica un comportamiento, actitud, discurso e ideario propios de un proceder adecuado a lo que la escuela espera de un alumno, a los que el alumno cree que quiere escuchar un docente y a los posibles beneficios o consecuencias que esto implica.

Con relación a este punto, las perspectivas que los alumnos tienen de la clase de historia son consideradas al interior de la institución educativa en dos vías. La primera es identificada por medio de los resultados de aprendizaje en historia obtenidos por instrumentos usuales como los ejercicios de evaluación bimestrales, la elaboración de maquetas, investigaciones, participación en clase y ejercicios de redacción e ilustración en las libretas de trabajo. En la segunda al hablar de una representación informal o subjetiva de las ideas de historia para los alumnos, vemos que se han construido algunas nociones acerca de la utilidad, las dificultades

¹²⁵ Viridiana. Fecha: 05-12-03. Grupo 6º F.

¹²⁶ Mireya Lamonedá y Luz Elena Galván en *Clío y Algunos de sus problemas en la enseñanza*. Colección horizontes Alternativas para docentes II. ISCEEM/SEMEM. México. 1999. p.p. 34

y los intereses desde el punto de vista de la función del rol del alumno y también desde una apreciación individual.

En concreto, una parte de los alumnos de la institución manifiestan sus opiniones sobre el aprendizaje de la historia por medio del LTGH en una versión formal –como en el panel propia a su condición. En esta versión *oficial*, alumnos y alumnas utilizan un vocabulario específico acerca de lo que piensan de los textos en un discurso intencionado y similar al utilizado por otros compañeros. En este punto es importante aclarar, que los alumnos no pretenden fingir o agrandar con estas respuestas ya que estas manifestaciones de opinión son parte de una formación articulada en los fines educativos que los integrantes de una institución adquieren paulatinamente como parte de un rol social de comportamiento específico.

También existe la evidencia de que una parte significativa de los alumnos manifiestan actitudes de resistencia al aprendizaje de la historia y por extensión al libro de texto, como se observa en el ejemplo 5.1.K.1/05-12-03/K/6º F/:

(La grabación inicia con comentarios que el maestro me hace sobre la dificultad que tiene en el grupo con la materia de historia)

Ma: (La historia, se ve)...como algo, fuera de lo normal, fuera del otro mundo. Cómo que no, no les gusta. Pero bueno a ver si después nos das una, una, después de la clase, una plática ¿no? acerca de cómo le podríamos hacer (Se interpone el sonido de la dirección solicitando su presencia)

Ma: Comenzamos ahorita en lectura. Hoja... página 42, *La Reforma*. ¿Quién empieza? A ver, (Un alumno levanta la mano) Voy a la dirección ya saben cual es la, la situación y cómo debemos de continuar. (Se acerca hacia mí y me comenta) Leen ellos, este, hasta donde haya un punto y aparte y continua el otro. ¿Si te dejo? (Sale a la dirección)

Al final de la clase...

Ma: ¿Todo queda claro? Acuérdense que viene en el ejercicio ¿eh? De hecho puede venir en el ejercicio.

Aos: (risas)

Ma: Maestra (Se dirige a mí) ¿Alguna opinión? A ver.

(En este momento apago la grabadora. 5 Alumnas que entran del ensayo de la escolta son requeridas para dar su opinión pues según el maestro son líderes en el grupo.

Las 5 alumnas contestan que para ellas la historia es aburrida y no les gusta en palabras más o menos similares.

Es posible que la vía de acceso para esta información se identifique en los comentarios informales que realizan los alumnos en el patio, pasillos y la zona aledaña de la escuela. Estos espacios físicos, parecen indicar la existencia de posibilidades de expresión *informal* en los alumnos, quienes vierten sus comentarios utilizando un lenguaje coloquial –e incluso corporal– y una estructura de discurso más elástica y natural. Una constante en este trabajo, es que a pesar de que su rol está constituido e identificado, no son investigados como grupo de trabajo pues sus opiniones no se perciben como bloque constituido aunque necesariamente existe una actuación individual.

Específicamente en los temas de clase se observa un rango de dominio y repetición de conocimientos básicos a través de preguntas con primacía de fechas, nombres y datos relevantes. En la verificación del conocimiento, basta que el acceso al mismo sea abordado a través de enormes listas de datos que deben ser memorizados.

Para Pozo, la adquisición de la idea de tiempo en los niños como factor indispensable para la reflexión en la historia, posee diversos grados de significación abstracta que necesariamente requiere nuevas formas de enseñar y nuevas concepciones sobre lo que significa aprender. A través de un análisis sistemático,¹²⁷ Pozo plantea un panorama de la evolución de los conceptos de tipo histórico, el pensamiento científico formal y a la comprensión de motivos que ayuda de modo importante a que se vea a la educación como una disciplina dinámica con necesidades y requerimientos que deben evolucionar.

Pozo equilibra el punto de discusión hacia la reorientación sobre el cambio que debe de tener *la forma en que se le enseña historia a los alumnos*. Nos indica, además, que las reformas educativas o elaboración de nuevos materiales como el actual libro de texto, no generan por sí mismos, la comprensión de la historia en ellos. Es el análisis y propuestas sobre las formas de enseñanza en la historia, lo que proporciona vías de acceso a solucionar el problema de su comprensión.

En esta investigación se insiste en la importancia de recuperar la experiencia docente para sistematizar estrategias de enseñanza y de interés para los alumnos.

4.1. La interacción cotidiana en el aula, durante las clases de historia

A través de las observaciones en las distintas sesiones de trabajo, se describen que las actividades realizadas por los alumnos durante las clases de historia adquieren características específicas cuando están relacionadas con el uso de los LTGH. Estas características advertidas en comportamientos y cumplimiento de actividades de los alumnos pero determinados por los docentes, varían en la asiduidad con que se presentan.

Una breve descripción de las acciones y actitudes representativas del uso de los LTGH propias del alumnado, nos permitirá una aproximación a su visión para poder abordar el análisis posterior. A continuación el cuadro que representa estas acciones:

¹²⁷ Las dificultades acerca del desarrollo de concepciones de tipo histórico, así como la comprensión de la noción cronológica, la sucesión causal y cambio o continuidad temporales, son factores reconocidos en la sociedad española como lo demuestra el estudio de Ignacio Pozo.

CARACTERIZACIÓN DEL USO DEL LTGH DESDE LAS ACCIONES
REALIZADAS POR LOS ALUMNOS.

<i>Acciones relacionadas con el uso del LTGH</i>	<i>Frecuencia en 14 sesiones</i>	<i>Variantes de uso</i>
Consulta estratégica por los alumnos	En 8 sesiones de clase	Desarrollo de estrategias de consulta por los alumnos. Mención expresa del docente de “no vayan a consultar el texto” en una sesión de trabajo.
Como material de lectura grupal	En 6 sesiones de clase	La lectura es realizada por el grupo en turnos de participación. La lectura es realizada al grupo por los docentes. La lectura es realizada por el docente y traducida al grupo en palabras de la profesora (texto de 1972)
Como regulador de participaciones oportunas del grupo. (No validación de consulta del texto)	En 3 sesiones de clase	Los mismos alumnos regulan la pertinencia de la consulta del texto en momentos de evaluación.
Como material de socialización entre alumnos	En 2 sesiones de clase.	La lectura se significa como pretexto para compartir con otros alumnos.
Como material de recreación	En 1 sesión de clase	Interés espontáneo por el contenido del texto.
Contraste: No hay uso del texto en dos sesiones de clase planeadas así por la docente		

Cuadro No. 4 en el que se sintetizan diversas acciones acerca del trabajo de los alumnos con el libro de texto en las 14 sesiones de trabajo

4.1.1. Principales acciones con el LTGH realizadas por los alumnos.

A partir de la observación de las sesiones de trabajo, se advierte que una de las acciones más frecuentes al utilizar el libro de historia es la *consulta estratégica del texto* que realizan los alumnos sin indicación expresa del docente y estrechamente ligada a un intento de interpretar el contenido escrito o la búsqueda de datos señalados cuando esta acción representa para el alumno, no la adquisición conciente del conocimiento sino la recompensa en la evaluación.

Esta condición es sumamente interesante ya que nos conduce a otra característica instituida expresamente por los alumnos. El acuerdo de que los miembros del grupo no pueden acudir a la información contenida en el texto en momentos particulares. Esta condición de los alumnos para la *validación de la consulta del texto*, es una característica común en los alumnos y en la cual usualmente los maestros no imponen restricciones.

Otra de las particularidades de los alumnos en el proceso de aprendizaje utilizando el libro de texto, se valora en la participación de algunas *variantes de la dinámica de lectura* y en el uso del tiempo de lectura para *socializar* entre compañeros del grupo en el lapso indicado por el docente para la lectura de un tema sin su ayuda.

En las variantes de lectura se observan actividades como lectura del texto de historia realizada por compañeros, el docente o la práctica de la lectura en silencio mediante instrucciones previas. Es decir, cuando el docente propone que el grupo se dedique a la lectura, una parte del grupo aprovecha ese lapso para intercambiar con sus compañeros. En otra variante, los alumnos consultan en forma libre su texto cuando transcurre la fase prominente de la clase y se dedican a hojearlo para identificar algunas partes en lo que podríamos llamar lectura recreativa. Esta lectura, no debe confundirse con la consulta estratégica del texto, porque en ésta se establecen condiciones de evaluación previas, lo cual determina una búsqueda del conocimiento por necesidad.

Al analizar con una mayor precisión los usos que los alumnos hacen del libro de texto, es importante aclarar el origen de estas aproximaciones.

Dadas las dificultades de apreciar sus comportamientos desde un punto de vista individual, se reitera que la aproximación a sus comportamientos se realiza desde su actuación como grupo de trabajo, con un rol propio de participación. Las opiniones e ideas expresadas de forma individual, no son representativas de un uso del texto, porque los alumnos no han podido desarrollar su capacidad de determinar como quieren usar el libro o el momento de hacerlo. Están supeditados a toda una serie de normas institucionales ya mencionadas en el segundo capítulo.

❖ **Consulta estratégica del texto.**

Al examinar en primera instancia a la *consulta estratégica del texto*, vemos que el alumnado tiene diferentes interpretaciones del momento en que un compañero de clase puede recurrir a la verificación de datos en el libro pero esta forma de consulta del contenido textual ocurre en dos variantes: durante las actividades realizadas por equipo en las cuales es importante validar las preguntas y respuestas que los mismos alumnos realizan a sus compañeros de grupo, o bien ante el interrogatorio que de manera cotidiana realiza el mismo docente. Si esta verificación la realizan los alumnos fuera de las preguntas del docente, la conducta no representa un mayor interés para sus compañeros. Si la consulta se presenta en el interrogatorio docente, se interpreta como la observancia de una condición en la que todos los alumnos tienen la misma oportunidad de participar y la observancia de no poder consultar el texto, será denunciada por los mismos alumnos sobre quien realice la consulta como en el caso de la sesión 5.3.E.1/19-11-03/E/4º G/:

(Esta secuencia está tomada después de una exposición por equipos en el lapso de preguntas que los alumnos hacen al grupo)
Ma: A ver, espérate, espérate (le indica a un alumno mientras que señala a otro alumno que levanta la mano)
Ao: El 13 de Octubre de 1492.

Ao: Nooo.
 Ma: No. "Zarparon" o sea, que salieron de España.
 Aa: A ver, Héctor ¿Cómo es la pregunta?
 Ma: Se vale ver su libro ¿eh? Se vale ver su libro. *^^Se dirige al equipo expositor^^* ¿Sí se vale?
 ¿sí? (Ningún alumno del frente indica algo)
 Aos: No. ¡Nooo!!
 Ma: ¡No vamos a dar con la respuesta! Mejor si... (Se dirige a Héctor)
 Ao: (Un alumno que está viendo el texto) Yo, yo
 Ma: Es que se supone, a ver Luis, /espérame/ tantito. Se supone que habíamos leído.
 Aa: Y ya hubiéramos contestado.
 Ma: Ahora, posiblemente estas fechas sean un poquito complicadas, porque todos hicimos cara de *'what'* ¿verdad? pero esto de poder ver el libro, ¿se vale no?
 Equipo: (...)
 Ma: ¿Se vale no? Ver el libro...
 Ao: No.
 Ma: ¿Por qué?
 Aa: Porque ya lo vimos...
 Ao: No se vale
 Ma: Son muy crueles ¿no?
 Ao: Sí.
 Ma: A ver Héctor la respuesta.
 Héctor: El 3 de Agosto de 1492...

^^ Datos registrados en video.

Como se precisa durante el lapso de las preguntas, la mayor parte de los alumnos recurren al LTGH para contestarlas como parte de las actividades, para complementar información que el docente consigna o para verificar datos de las ilustraciones, la línea del tiempo o de los recuadros.

No obstante, si un alumno consulta el texto de manera estratégica cuando el lapso de consulta ya pasó, es inevitable que cualquiera de sus compañeros lo denuncie ante el grupo, pues implica un factor a favor durante el proceso competitivo de evaluación. Veamos el ejemplo 5.1.W.1/27-10-03/W/5º L/:

Ma: ¿Y por qué Magno? ¿Qué significa eso? A ver alguien más. (Varias manos están en alto) A ver este, Manuel
 Manuel: Porque... era... ¿muy grande?
 Ao: Porque, ¿era el más grande?
 (Hay comentarios que al parecer, no dejan satisfecha a la maestra)
 Ma: Porque "Magno" ¿qué...?
 Aos: Yo, yo maestra, yo...
 Ma: (Que) significa... la magna pizza y que la magna ofrenda y que, por todos lados, haber...
 Aa: Maestra, Jorge está viendo en el libro.
 Ma: (Ve al alumno) No veas el libro.

Dicho de otra forma, el LTGH es utilizado en parte por los alumnos en el grupo, para convalidar normativamente algunos mecanismos de evaluación que funcionan como un filtro que pondera más las cualidades de la acumulación del conocimiento o la meritocracia que los objetivos de aprendizaje inherentes a toda institución educativa.

Las palabras de un alumno de 4º grado, “¡no se vale!”¹²⁸ son significativas de lo que los alumnos piensan acerca de que se recurra al texto cuando la información requerida fue tratada previamente. Esta actitud de censura ante la consulta del texto, asumida por consenso grupal, está estrechamente ligada al factor evaluativo y sus posibles recompensas con algunas de sus variantes y este acuerdo implícito de no consultar el texto en momentos que sugieren una evaluación, tiene también una relación marcada con la función del rol en el docente y en el alumno.

En la actuación de estos roles hay una definición concreta ante la posibilidad de una recompensa del docente por medio de la evaluación y se acentúan, además, los mecanismos de competencia en los alumnos que caracterizan algunas dinámicas de comportamiento dentro de la educación primaria.

Los miembros de la clase, a través de la asistencia diaria a la escuela, tienen un conocimiento previo o intuición social acerca de la permanencia no electiva en el grupo durante un año.

Como individuo, cada alumno sabe que su permanencia en el grupo es inevitable y por el conocimiento de esta circunstancia, sabe a sí mismo que deberá desarrollar estrategias que le conduzcan a la aceptación de las normas establecidas, la resignación ante éstas o a la opción de la rebelión que es un tanto desgastante. Por tanto, los comportamientos se verán facilitados mediante la economía de las acciones. El cumplimiento de roles y las reacciones entre las conductas del docente y del alumno será manejado mediante las experiencias previas adquiridas por ambas partes.

Jackson revisa esta condición en un amplio marco sociológico y nos dice que para los miembros del grupo, implica un gran esfuerzo aprender a vivir en el seno de una masa bajo las condiciones constantes, de que sus propias palabras y acciones son evaluadas por otros, donde, además, la división entre el fuerte y el débil está claramente trazada.

En relación directa con el desacuerdo implícito de algunos miembros del grupo, para que no se consulte el libro de texto, Jackson dice que la evaluación es un factor escolar socialmente presente cuya fuente visible se concentra en el profesor en un gran número de veces diarias. Una fuente secundaria de evaluación se muestra en los alumnos o compañeros de trabajo condicionados por las mismas actitudes del docente. La tercera fuente de evaluación y que supone una autoevaluación implica un juez exterior - como otros

¹²⁸ Expresión emitida por un alumno durante la observación No. 11 al constatar que uno de sus compañeros consultaba subrepticamente el libro de texto, al momento de las preguntas por parte del docente.
Cuadro de registro 5.1.E.1/19-11-03/E/4º G

niños, profesores o incluso el mismo alumno- que se aprecia en gestos, tono de voz, tipo de discurso y algunas actitudes.¹²⁹

Esta condición da como resultado juicios de valor o *un buen trabajo* que no necesariamente tienen que ver con el avance intelectual. “El punto de vista de la educación actual, destaca las ventajas pedagógicas del éxito y las desventajas del fracaso”¹³⁰ pues es algo mencionado, que para los alumnos el cumplimiento de su rol implica que el docente los considere como miembros participativos del grupo ya que esta condición es tomada en cuenta como factor de aprendizaje en el docente. Dicha condición participativa le garantiza un factor de evaluación que les permite su permanencia en el sistema escolar. En consecuencia, algunos de los alumnos levantan la mano en forma exagerada e incluso pueden subirse al asiento para dar una respuesta ilógica, como en el ejemplo 5.1.X.1/17-10-03/X/3º G/:

Ma: A ver, me pueden decir ¿Cómo eran esos, eh, esas personas que cruzaron el estrecho de Bering?
Aa: ¡Los aztecas!
Aa: ¡Yo!
Ao y Aa: ¡...animales!.
Ma: (Parece que decide cambiar la pregunta) Bueno, vamos a hacer otra. ¿Qué este...
Aa: Yo, yo, yo.
Ma: ...¿Qué forma de vivir, tenían ellos?
Aos: (Participación de varias voces entremezcladas) Vivían en... ¡Cazaban!... Cazaban animales para comer... Con su piel...
Ma: (Al escuchar griterío) No, no, no (Parece que se refiere a la forma de contestar, no a descalificar las respuestas) ¿Qué?
Ao: Estaban en grupo.
Ma: Estaban en grupo ¿Pero cómo venían en grupo? ¿Se quedaban en un lugar?
Aos: Este. Venían... Vivían todos. (Hasta que las voces repiten o se unifican en una palabra) ¡Nómadas!
Ma: /Contesten/ levantando la mano.
Aos: ¡Son Nómadas!
Ma: Levantando la mano, levantando la mano. A ver Miguel (se hace silencio)
Miguel: Iban de un lugar a buscar comida.
Ma: Iban de un lugar a otro buscando comida. ¿Cómo se llaman?
Aa: ¡Yo, yo, yo!
Ma: ¿Cómo se llaman, cómo se llaman, esas personas que iban de un lugar a otro?
Aa: ¡Los, los, los carnívoros!

Un factor que por contraste nos proporciona información acerca de la forma estratégica en que el alumnado recurre a la indagación de datos en el LTGH se aprecia en la insistencia de los comentarios que hace una profesora de 5º grado respecto a la prohibición de utilizarlo para completar una actividad.

¹²⁹ Para el autor, esta condición evaluativa también implica cualidades personales en los alumnos dirigidos a desarrollar “la capacidad intelectual general, el nivel de motivación y contribución al mantenimiento de un aula bien regida” Phillip W. Jackson, *Op. cit.* p.p. 63

¹³⁰ Jackson, *Op. cit.* p.p. 65

Además de mencionar dos veces que no vayan a consultar el texto para responder, la profesora indica que la información ya ha sido dada en la clase anterior. Los alumnos acatan este argumento sin comentarios directos al respecto.

Uno de estos momentos, se presenta cuando el docente estructura mecanismos para verificar aprendizajes de forma colectiva en la que todos los miembros del grupo tienen las mismas posibilidades de ser electos para responder. El LTGH representa entonces, una estrategia de búsqueda y ventaja adicional para los alumnos que quieran participar. Es en este momento cuando los miembros del mismo grupo, se encargan entonces de unificar las condiciones de participación a través de censuras en voz alta, querellas ante el maestro o manifestaciones ante los demás miembros de la clase.

❖ **Lectura grupal del texto.**

Una interpretación que los alumnos perciben en forma evidente, es la que tiene que ver con su participación en alguna de las *variantes de la dinámica de la lectura*.

Como anteriormente se ha consignado, esta actividad privativa del proceso de enseñanza y aprendizaje, practicada en algunas diferencias específicas.

Por una parte, el alumno recibe instrucciones para realizar una lectura en silencio. Esta lectura es organizada en tiempo, tema y un segmento señalado previamente por el docente.

Anteriormente se ha explicado que la actividad de la lectura en silencio responde a una característica de trabajo que conduce a la socialización entre los miembros del grupo, no así las demás variantes de lectura en la que participan los alumnos. En otras actividades de lectura utilizando el LTGH, el alumno puede formar parte del grupo para participar como oyente cuando esta lectura es realizada en voz alta o como lector u oyente cuando en esta lectura en voz alta es efectuada por un número delimitado de alumnos como lectores.

En este tipo de lecturas usualmente participan pocos alumnos, porque el esfuerzo de concentración que implica seguir distintos ritmos de lectura en un texto o escuchar en forma pasiva a un lector, no puede ser mantenido en grandes lapsos de tiempo. En consecuencia, los docentes tienen la tendencia de solicitar la participación de alumnos que posean buena dicción y fluidez para abordar la lectura. De este modo el docente desea asegurarse de que la mayoría de los alumnos escuchen el contenido deseado, que exista una supuesta claridad y sencillez en los párrafos que se abordan y delegar la elaboración de la actividad en los alumnos del grupo en un intento por reestablecer una participación más democrática en la clase. Como resultado, habrá alumnos que van a leer de manera constante y habrá alumnos que difícilmente participarán en esta actividad. Aún más ¿es seguro que los demás alumnos escuchen el contenido de lo que leen sus compañeros? Para contrastar esta idea, los maestros deben implementar mecanismos como los interrogatorios orales o escritos y la

redacción de ideas acerca de lo escuchado, pero de nuevo nos enfrentamos a la cantidad de alumnos que forman parte de los grupos de trabajo.

Este conocimiento del pasado a través de la lectura, funciona significativamente en lapsos breves de clase. Si no sucede así el grupo caen pronto en el tedio. Para Ramírez:¹³¹

La imagen de lo que existía antes y los términos de medición del tiempo (décadas, siglos o milenios) tienen un sentido muy vago. Por eso es fundamental atender con cuidado el desarrollo de esta noción en los niños: afianzar el dominio de la noción de tiempo convencional, saber qué es un siglo o un milenio, entender expresiones como antes de Cristo y después de Cristo es una primera condición para entender la historia.

Al continuar con la dinámica de la lectura, es evidente que ni todos los alumnos participan en el interrogatorio, ni la redacción de ideas implica la posibilidad de releer el texto correspondiente, por tanto, la práctica de la lectura comprende para los profesores, una posibilidad de mantener a los alumnos atentos por lapsos cortos de tiempo que se aprecia en los alumnos más como un comportamiento inculcado por las normas escolares, que por una actitud que deriva en aprendizajes de la historia.

Un índice significativo al respecto, lo proporciona Jackson cuando señala la aceptación de normas, rutinas, tolerar frustraciones y la aceptación de políticas determinadas por autoridades superiores como un escenario aceptado por los miembros del grupo, aún si el significado no es claro. Para el alumnado, llegar tarde, hacer ruido, no poner atención o crear desorden desencadena el enojo del profesor en mayor grado que el cometer errores de tipo intelectual porque son condiciones creadas para permanecer dentro del grupo escolar.

En el caso de que el alumno quiera realizar otras actividades, de modo que satisfaga la curiosidad para aprender por sí mismo, para este autor, se convierten en un anti-valor y resulta que todo alumno participante de una institución educativa –y el futuro hombre de ciencia- debe madurar en un constante desafío a la autoridad cuestionando el valor de las tradiciones y de la sumisión.

Las dos últimas características, cuya pertenencia es específica al rol del alumno, se significan, una, a través de la lectura recreativa y otra en el aprovechamiento del espacio dedicado a la lectura para socializar con sus compañeros de grupo.

❖ **Recreación.**

La lectura recreativa comprende las observaciones libres que realizan los alumnos de las ilustraciones o partes del texto que en un momento determinado llaman su atención. Esta observación recreativa, se asocia al interés que manifiestan determinados alumnos ante

¹³¹ Rodolfo Ramírez. *La Enseñanza de la Historia en la Educación Primaria*. En Yolanda I. Hernández. Coord.. Memoria I Encuentro de Profesores de Historia en Educación Básica. México.1996 p.p. 56

ciertos elementos importantes del discurso docente, como sucede en la observación 5.1.X.1/17-10-03/X/3º G/:

Ma: (Toma la monografía del Distrito Federal 3º, en las manos, en la parte de las culturas prehispánicas de la cuenca del valle de México) Bien, todos, todos estos pueblos, todos estos pueblos, que nosotros mencionamos ahorita, y que vinieron, a poblar...

(Mientras dice esto, tres alumnos en diferentes lugares inician un lento hojear del texto a la vez que continúan escuchando al maestro.

Ma: Este, todos los pueblos, que vinieron a, llenar los huecos que tenía la, ciudad, las ciudades que hicieron, los pueblos que hicieron, los vamos a concretar en este curso, para ir descubriendo, las culturas que se hicieron, pero aquí en el Distrito Federal. No vamos a ver, culturas de otro lugar, porque precisamente su libro se llama Distrito Federal

Esta actividad recreativa es espontánea, independiente y oportuna ante la exposición temática que el maestro realiza. En el transcurso de las observaciones se constataron ejemplos al respecto: durante este tipo de lectura, el alumno va pasando las hojas del LTGH, a la vez que escucha la exposición del maestro. Puede fijar la vista en las ilustraciones que cree más adecuadas o seguir corriendo las páginas hacia atrás o hacia adelante. El recorrido visual es realizado sin instrucción previa por parte del docente y esta acción no significa una distracción o una actividad paralela porque los alumnos indistintamente miran al profesor y al texto.

En consecuencia los docentes que durante su exposición o discurso miran a sus alumnos hojear el texto mientras hablan o exponen frente al grupo, no le indican que deje de hacerlo o lo guarde, porque de alguna manera consideran que esta acción no muestra falta de interés. Como específicamente expresa un docente respecto a la lectura recreativa:

...es estar comentando cosas que, que les interesan más que nada. Aparte del libro, cosas que a ellos les interesan, que a mí me interesan, porque a mí me gusta mucho la historia. ¹³²

❖ **Socialización.**

Un aspecto sumamente importante, pero ahora en función de la relación que establece un alumno con sus iguales, se representa en las posibilidades de identificación con los miembros del grupo así como la integración y maduración que se determinan a partir de la interacción con sus miembros.

Esta interacción, o la manera de aprovechar el tiempo de la actividad para platicar e intercambiar, se muestra en espacios específicos como el aula y de manera explícita, tiene lugar en las ocasiones donde la supervisión de los alumnos por un adulto o docente, ocurre en forma indirecta, como es el tiempo de recreo, la actividad de educación física, la hora de

¹³² Este fragmento pertenece a una entrevista semi estructurada con clave de registro 5.2.X.1/12-02-04/X/3º G

formación en el patio o en el tiempo en que se ausenta el maestro del salón de clases. No obstante, dentro del aula, puede ser realizada con o sin la presencia del docente frente al grupo y un lapso especial ocurre en el momento en que el docente organiza la lectura del texto de historia y mientras dedica su tiempo a cumplir una actividad administrativa.

El reconocimiento de esta práctica, ocurre específicamente durante la fase del uso del LTGH correspondiente a la lectura. Antes, durante o al finalizar las hojas asignadas, una parte de los alumnos comienza a platicar en voz muy baja, posteriormente algunos de ellos verifican la actuación del adulto presente.¹³³ Si el adulto no realiza una llamada de atención, la integración de los alumnos a la conversación es paulatina hasta que abarca a la totalidad del grupo y se manifiesta en el cambio de postura de los alumnos cuando se acercan unos a otros y en el volumen de voz que se percibe en grupo. El cumplimiento de la lectura necesariamente pasa a segundo término aunque es posible predecir que algunos alumnos pueden terminarla.

Durante este lapso, los alumnos leen la parte inicial del texto correspondiente, después, hay alumnos que optan por dedicarse a observar a sus compañeros, organizar su material de trabajo o terminar una actividad pendiente que pueda ser evaluada. Paulatinamente, se incorporan a las acciones de socialización anteriormente descritas

Todas estas acciones demuestran una necesidad inherente en el alumno de reconocer y ser reconocidos como miembros de un grupo de iguales. Dentro de estas dinámicas de identificación que se dan entre los alumnos a partir de la práctica de la socialización, Postic menciona las relaciones que se establecen entre los alumnos de un grupo escolar en dos niveles de actuación relacionados con los permanentes juicios que le emiten y son emitidos, con las expectativas de reconocimiento, permanencia y actuación, así como con el comportamiento que le confieren sus iguales y el que confiere el docente.

Postic indica que cada alumno está en capacidad de medir la importancia que adquiere, en relación con sus iguales y con el docente en un determinado rol y situación, no obstante este último trato nunca se fortalecerá de igual a igual, porque el grupo influye con su presencia, aunque es dentro del grupo en donde el alumno concertará sus necesidades, sus demandas y respuestas a su comportamiento, aprenderá prácticas infantiles, reglas sociales, expectativas y conocerá otros roles importantes. De este modo la adquisición de status expresada en conceptos como lento, aplicado, distraído, serio, callado, líder, amigüero y

¹³³ En este caso mi presencia dentro del grupo durante la realización de las observaciones, era considerada como la presencia de un docente. Una vez que se constataba mi no-intervención en cualquiera de las acciones que los alumnos hacían, se advertían conductas más naturales y relajadas entre sus miembros, aunque desde luego no totalmente espontáneas.

latoso, pueden ser elementos que determinan la manera en que aprende un alumno o como se relaciona con el texto

Dentro de las aulas, estas actividades no sólo se refieren a los conocimientos o relaciones sociales que pueden adquirir alumnos o alumnas. Tienen que ver más con las conductas, los mecanismos desarrollados por niños y niñas para adecuarse a los deseos del docente y cumplir de la mejor manera posible con las evaluaciones. Si esto implica memorizar, copiar algunas respuestas, contestar de forma rápida aunque no de modo preciso, formarse para avanzar, para salir a descansar, para evaluarse, para ir al baño y para salir del plantel no es de extrañar que nuestros alumnos adquieren toda una serie de estrategias de sobrevivencia bajo un esquema social y laboral de tipo rígido, que con el ideal de enseñanza y adquisición de conocimientos para lograr una buena educación.

Estas características de interacción observadas en el alumnado, con relación al libro de texto de historia se pueden sintetizar en el siguiente orden: La consulta estratégica del LTGH, la participación del alumnado en su lectura y variantes, la observación recreativa del mismo, la socialización generada en sus actividades y el acuerdo implícito de no consultar su contenido ante una posible recompensa obtenida de alguna forma de valoración.

4.2 La visión del alumnado respecto al uso del LTGH.

Para la mayoría de los alumnos, el libro de texto se identifica como un instrumento normativo y de aprendizaje que se recibe en las escuelas primarias. A diferencia de un docente no hay opción para decidir si se quiere o no utilizarlo. Es tan obvio dentro de las instituciones escolares, como el profesor o los cuadernos de trabajo. Desde este punto de vista, para los alumnos no existe un cuestionamiento a su presencia o a su contenido.

A través de la actitud de los profesores que presentan las bondades del LTGH como el recurso ideal para aprender, el alumno se ve comprometido a considerarlo en primera instancia. Esta actitud no sólo es cotidiana, también se presenta una descripción de refuerzo ritualizado a través de una ceremonia especial de entrega de los textos gratuitos al inicio del año escolar.

Las dificultades que se presentan en los alumnos de educación primaria respecto a la comprensión de las nociones de construcción histórica se refieren a la complejidad de la comprensión social. La estructura de los textos eliminan todo aquello que rompe esta visión lineal y no presentan puntos de conflicto como el reconocimiento a las comunidades indígenas en la actualidad, la actuación de Carranza en contra de Zapata y Villa o el

movimiento estudiantil del 68', para preservar las ideas de nacionalismo, unión e identidad social.

Los distintos niveles de habilidades de ubicación temporal, espacial y causalidad, en ocasiones derivan en confusión de los alumnos para identificar fechas, nombres y conceptos característicos de la historia. La jerarquización y la división arbitraria del temario que con frecuencia vemos en los textos, no facilitan el identificar a la historia como algo cercano que pueda generar interés.

Ante esta condición, Galván y Lamóneda coinciden en señalar que “es fácil de entender que los alumnos no entiendan para qué estudian historia ni para qué puede servirles en un momento dado”

Pero no sólo se trata de comprensión, afinidad, vocación o identificación con una asignatura que es lejana, abstracta y que, además, no tiene relación –para el alumno- con sus vivencias cotidianas. La utilidad práctica de la recuperación de las experiencias acumuladas por la humanidad no se significa como una herramienta de comprensión de su sociedad. Para algunos alumnos, la historia es un período arduo de tiempo en la escuela, en la que se deben repasar y memorizar datos que indica el docente sin posibilidad de que los alumnos participen activamente en la clase.

Estas mismas autoras, también mencionan que para los alumnos es complicado entender -los docentes restan importancia a estos aspectos- por que en la historia, los hechos no se suceden de manera aislada y en momentos distintos, los períodos en que esta disciplina se divide, no inician ni terminan de manera definitiva ya que son producto de una necesidad didáctica en un afán de estructurar la comprensión del mundo actual.

En cuanto a las dificultades del vocabulario, Sánchez Cervantes (1994) indica que “en los libros de texto la historia está ordenada cronológicamente y para explicar los conceptos se utilizan ideas complejas como monarquía, revolución, aristocracia, colonialismo”. No se toma en cuenta que los alumnos tienen limitaciones para comprender estas estructuras cronológicas y conceptuales. La creencia de que la escuela es el único espacio capacitado para el aprendizaje de la historia, ha llevado a la institución escolar a formular textos y programas de estudio densos, extensos y que abarcan grandes períodos históricos, circunstancia que provoca una enseñanza superficial.

Una evidencia que ofrece orientaciones acerca de los contenidos de historia que aprenden los alumnos se observa en sus cuadernos de trabajo.¹³⁴

¹³⁴ En total se fotocopiaron y analizaron 6 libretas de trabajo correspondientes a un grupo de 3º, un grupo de 4º, tres grupos de 5º y un grupo de 6º grado. Se tuvo acceso a las libretas de los demás grupos de trabajo que forman parte de la investigación, pero no pudieron ser fotocopiadas, por tanto, no son incluidas en este registro.

Los productos que están consignados en las hojas de los cuadernos de los alumnos ofrecen una diversidad de aprendizajes que son denominados por Taboada¹³⁵ como *representaciones del contenido o mediaciones* para significar la interpretación que elabora el grupo acerca del mensaje del texto, la intervención del docente y la dinámica que cada grupo ejerce.

En un primer análisis de estos cuadernos de trabajo se distingue que los productos en historia, muestran las actividades más usuales en correspondencia a las actividades de aprendizaje en la asignatura.¹³⁶ La elaboración de ilustraciones ocupa un lugar secundario en las libretas de trabajo consideradas, pues aproximadamente por cada 3 o 4 hojas de texto corresponde en proporción una hoja de ilustración.

Existe entonces evidencia de trabajo en variedades de cuestionarios, actividades sobre hojas fotocopiadas de otros textos como figuras para iluminar, información obtenida directamente del libro de texto y diversos tipos de ilustraciones. A modo de excepción un grupo trabaja exclusivamente con mapas conceptuales durante el período en que se realizó la investigación.

Como *cuestionario*, se registran las actividades usuales de escribir preguntas dictadas normalmente por el docente aunque también pueden ser copiadas de las actividades sugeridas del libro de texto. Estas preguntas están estructuradas para ser respondidas con un solo dato, fecha o nombre, es decir, son de respuesta cerrada.

Otra variante menos frecuente, son los cuestionarios de complementación en los que sus frases son completadas con términos faltantes. En algunos casos se observaron preguntas de tipo reflexivo, en los que las respuestas son estructuradas en lenguaje coloquial y con opiniones propias de los alumnos. Este tipo de cuestionarios se observa en un grupo de 3^o solamente.

Una parte importante para algunos grupos de trabajo, son las actividades con fotocopias. En estas hojas se presenta una mayor variedad de actividades acompañadas de algunos dibujos o se unen conceptos en dos columnas utilizando letras o números, se leen secuencias en recuadros acompañados con un dibujo o comentar acerca de pequeños mapas o dibujos del tema de la clase. La mayoría de los dibujos son de estructura sencilla y

¹³⁵ Eva Taboada. *Los libros de texto de historia en las aulas de la escuela primaria*. En Memorias del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE. México. 2001. p.p. 2

¹³⁶ Se debe contextualizar que los productos que quedan registrados en las libretas de trabajo de los alumnos no reflejan todos los productos de aprendizaje que tienen lugar en cada clase. Mucha de la información producida se comenta, se platica, se ejemplifica pero no se escribe. El análisis de las libretas de trabajo se convierte en un elemento complementario de la visión del alumno y no en la principal fuente de información de su visión de aprendizaje.

en blanco y negro aunque la intención parece ser, ofrecer a los alumnos la oportunidad de colorearlos, pues en dos observaciones, los alumnos preguntaban a la maestra “¿Ya iluminamos?”

Como dato revelador, aparecen copias de fragmentos textuales. Esos fragmentos escritos, denominados en lenguaje escolarizado como *copias*, no son mencionados por ningún profesor como parte de sus estrategias de enseñanza. No hay referencia en las entrevistas así como tampoco hay referencia de la existencia de *copias*, durante las sesiones de observación. Únicamente durante la revisión de las libretas de trabajo, se vuelve evidente esta forma de trabajo en varios grupos.

Como variante de las *copias*, también hay resúmenes en los cuales se intercalan fragmentos del texto elegidos a juicio del alumno y por último también hay evidencia de dictado de información. Este dictado está estructurado en lenguaje formal y con un rango de vocabulario mayor al usual, por lo que se deduce que es el docente quien lo realiza.

Una parte propia del trabajo del grupo, es observable en el tipo de ilustraciones que acompañan a la información textual. Estas ilustraciones están representadas en niveles de complejidad que pueden ir desde los dibujos sencillos en los que la figura humana está representado por palitos y la cabeza con un círculo, hasta composiciones hechas con recortes en distintos materiales, pasando obviamente por los recortes de estampas o monografías que se adquieren de manera comercial. (*Ver anexo*)

Para uno de los docentes, la importancia de las ilustraciones radica en su producción, pues le otorga un mayor valor al material elaborado por los alumnos que al obtenido de las papelerías. Pero desde ese criterio, planea y diseña actividades para que estas ilustraciones sean realizadas de manera complementaria a la información:

Fotocopias... (uso) muy poco, porque los dibujos los elaboran los niños. Concretamente ahí (en esa clase) los apoyé en sacarles fotocopias a los dibujos porque todavía no tenían material. Tenían esa dificultad de elaborar un dibujo de un azteca. O sea, lo que hice es amplificarlo y ellos lo colorearon. Entonces lo que estaba en el pizarrón, ellos le dieron el tono según como creían que estaba la imagen de esa época y cómo vivían los aztecas.¹³⁷

Solamente en una libreta de trabajo se ven estampas de personajes y pocas monografías, es decir, no es un elemento generalizado.

En relación evidente a la complejidad que caracteriza el trabajo de los grupos superiores, en dos grupos de 6º grado se observa una mayor intención en la correspondencia que existe entre la información y la ilustración.

¹³⁷ Cuadro de registro 5.1. G.1/12-02-04/G/3º R.

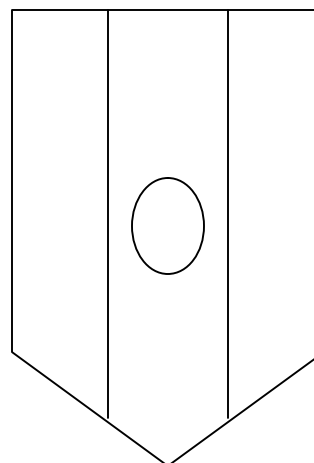
Es en estos dos grupos de trabajo en donde se encuentran unos estandartes compuestos de listón de papel tricolor recortado en forma de pendón, con una efigie en el centro de un héroe nacional. En estos pendones se distingue la efigie de Benito Juárez y Miguel Lerdo de Tejada, cuya presencia, enfoque, diseño y resultado implica toda una perspectiva de análisis.

No obstante lo anterior, en los grupos superiores existen mayores evidencias de la existencia de copias de fragmentos del texto.

Como una interesante variante de trabajo, se observa en un grupo de 5º grado el diseño de continuos mapas conceptuales en los que el docente, junto con los miembros del grupo, sintetizan la información que se lee previamente del libro de texto. En una comparación del contenido del libro de texto con la información del cuaderno de trabajo, se constata que la información del primero es la base fundamental que integra a estos mapas. A pregunta expresa, el docente de 5º grado comenta que esta forma de trabajo le ha dado resultado y que los padres de familia coinciden al respecto.

Aunque la principal evidencia del uso de texto se muestra en las libretas de trabajo, también se constata la presencia de otros elementos en relación directa con las actividades de aprendizaje pero en relación indirecta con el uso el libro de texto.

A continuación se presenta un cuadro sintético con elementos relevantes de estos cuadernos.



DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO DE LAS LIBRETAS DE TRABAJO DE LOS ALUMNOS.

Gpo	Cuest. o dictado	Guía de estudio	Firma de padres	Mapas	Resumen o copia de texto	Ilustr.	Revisión docente	Esquemas sintéticos	RESULTADOS
3º	7	Al inicio de la unidad de trabajo		1 En fotocopia 1 iluminado	2 de tarea no presentes	1 Fotos 2 dibujos 2 fotocop. 1 estamp.	Hay firma de revisión		6 Dictados 3 Fotocopias 2 Dibujos libres Cuestionario, guía y revisión docente
4º	7		4 inicial		3	3 Dibujos	Hay firma de revisión	1	Firmas al inicio 4 dictados 3 resúmenes con dibujo 3 cuestionarios 1 esquema y revisión docente
5º	21		25	1 mano		1 recorte 11 dibujos	Hay firma de revisión y 2 correcciones de ortografía	3 cuadros	25 firmas de tutor 14 dictados 11 dibujos y 1 recorte 7 cuestionarios 3 cuadros sinópticos Revisión docente con ortografía y 1 mapa a mano
5º	No hay	No hay	No hay	No hay	No hay	No hay	No hay	7 mapas concept.	7 mapas conceptuales
5º	5 2 De compl.			1 a mano 1 Fotocopia		Dibujo 2 estampas	Hay firma de revisión	8 Fotocop. 2 Escritos	8 Esquema o resumen en fotocopia. 2 esquemas escritos Estampas, 5 cuestionarios 2 dictados. 1 mapa a mano otro en fotocopia.
6º	8 cuest. 1 de opción 1 de compl.	1 temario mes.		2 mapas 1 ya iluminado 1 fotocopia	5 escritos 2 Biografía 6 fotocopia	3 estampas 5 fotocopia 1 listón 1 dibujo	Hay firma de revisión	1 de opción 14 fotocopias 1 cuadro	6 cuestionarios Un temario del mes 3 dictados 4 mapas 2 biografías 6 fotocopias 10 ilustraciones revisión docente 16 esquemas impresos

Cuadro No. 5 que representa a los productos escritos o en algunas de las libretas de trabajo correspondientes al trabajo del mes de septiembre a enero del ciclo escolar 2003-2004

“La historia es en efecto un saber intelectual que concierne a medios muy amplios: millones de alumnos frente a su manual, de televidentes eligiendo su programa, de lectores de revistas populares, de turistas visitando un castillo o una catedral”

J. CHESNEAUX

V. TRES ENFOQUES EN UNA CONVERGENCIA: EL USO DEL LIBRO DE TEXTO DE HISTORIA

5.1. Los supuestos en un panorama general.

Las prácticas educativas que forman parte de la enseñanza de la historia adquieren características particulares que se advierten a través de una paulatina identificación y comparación de los distintos grados de complejidad que se manifiestan a través de parámetros de análisis sistemáticos. En esta complejidad, estas características no sólo se refieren al uso del LTGH en su carácter pedagógico y su aspecto normativo, también giran en torno a los elementos que sirven como ejes rectores de esta investigación, es decir, la interacción del docente y sus alumnos que es particular a cada grupo de trabajo dentro de un contexto escolarizado particular.

De esta manera, el uso del LTGH se encuentra definido por la manera en que los docentes intentan abordarlo, por las acciones con que los alumnos responden a prescripciones concretas por el docente y viceversa, por el contexto particular que define los rasgos culturales del grupo de trabajo y por la normatividad y procesos pedagógicos desde las cuales se proponen actividades de enseñanza y aprendizaje. Pero estos usos del LTGH apenas comienzan a ser recuperados en forma sistemática y los pocos elementos conocidos no está a disposición de los profesores de educación primaria para su consulta.

Para distinguir los complejos elementos de las relaciones que se establecen entre alumnos, maestros y la normatividad institucional con relación al uso del LTGH es necesario una estructura analítica que sustente la síntesis de la información de las actividades manifestadas dentro del salón de clase obtenida por instrumentos de investigación desde una orientación etnográfica.

Esta información es jerarquizada a partir de la complejidad del enriquecimiento de sus componentes, pero de ellos, se toma especialmente en cuenta factores que pertenecen al ámbito pedagógico, pues a través de éste es posible apreciar una mayor cantidad de significados que intervienen en los usos del libro de texto de historia a partir de las dinámicas de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en forma preactiva e interactiva,¹³⁸ dentro del salón de clases en el lapso de tiempo correspondiente a esta asignatura.

¹³⁸ Philippe W. Jackson. *La vida en las aulas*. Morata. Madrid, España. 1992.

Por la parte interactiva, se toma en cuenta las acciones que giran en torno al LTGH, el material que va complementando las actividades señaladas en torno a su uso, la aparición de factores en torno a la enseñanza y el continuo equilibrio de interacción entre el ejercicio del rol docente y el rol del alumno. Por la parte preactiva, estos factores se ven permanentemente mediados y determinados por las reflexiones individuales o compartidas que los docentes realizan en torno a las dificultades relacionadas con la asignatura de historia, por la actitud que el maestro asume ante el grupo y por la presencia de componentes de planeación y reflexión de los problemas relativos a la asignatura de historia.

De igual manera, existe evidencia de que la intención docente se dirige a buscar o compartir alternativas de actuación con sus alumnos y a reflexionar acerca de algunos problemas para que los alumnos aprendan historia mediante las actividades escolares. De esta reflexión, surge la planeación de las actividades de clase con la normatividad que rodea al uso del texto en general y al de historia en particular, para extenderse incluso a los cursos de actualización y la toma de decisiones acerca de la adquisición de material didáctico específico.

5.1.1. Acciones identificadas.

Con el fin de sistematizar los datos que a lo largo de esta investigación se revelan, se reorganizan en niveles descriptivos en dos ejes: el aumento paulatino en los niveles de complejidad de las prácticas educativas y el reequilibrio en la participación de los docentes y alumnos. En esta investigación, la presentación de estos niveles de complejidad obedece a una estructura didáctica de exposición y no a un nivel de jerarquía, lo que implicaría necesariamente establecer algunos criterios previos de significado.

Veamos a continuación los principales elementos que estructuran este acercamiento y que son denominados a partir de algunas características observadas en el transcurso de la investigación.

❖ **Actividades secuenciales con tutelaje explícito.**

En un primer nivel encontramos a las actividades *secuenciales con tutelaje explícito*. Esta denominación corresponde a las acciones consideradas como usuales dentro de una sesión de trabajo de historia con el libro de texto. Son *secuenciales* porque básicamente se presentan en sucesión dentro de las fases de clase antes descritas: Se indica el tema, su lectura, actividades y posteriormente se verifica el producto de lo ya leído.

La idea de *tutelaje explícito*, representa el predominio de la dirección del maestro de grupo en las actividades de clase, pues es quien indica las acciones a realizar de una manera clara y unidireccional.

De este modo encontramos en primer lugar, la recurrencia de actividades en la clase de historia caracterizadas por la lectura y variantes, como el subrayado de partes del texto consideradas como importantes para el docente –en forma mínima para el alumno-, la exposición temática a través del discurso docente en clase, la expresión de partes de la lectura a través de un dibujo o ilustración trabajada en el cuaderno y la valoración de la información comentada mediante un cuestionario escrito o un interrogatorio informal

Las actividades secuenciales con *tutelaje explícito* no son exclusivas de la historia, pueden encontrarse en las dinámicas correspondientes a otras asignaturas ya que la lectura, el discurso docente y el uso de material son inherentes a las prácticas educativas.

Bajo esta secuencia de trabajo se advierte una dirección constante del docente con opciones concretas de trabajo y colaboración para los alumnos que se constatan en las valoraciones de la participación oral o la lectura de su redacción.

❖ **Actividades secuenciales con tutelaje explícito y adición de material.**

En el segundo nivel se identifican las actividades de *tutelaje explícito con adición de material*. En ellas intervienen las mismas secuencias de trabajo del nivel anterior y la función asumida por el docente frente al grupo con la diferencia de que se observan elementos incipientes de planeación de las actividades, identificadas a través de la presencia de material genérico o específico para la asignatura.

Tenemos entonces que en el grupo, se recurre a las actividades de la lectura con sus variantes, el subrayado del texto, el empleo de recursos para ilustrar el tema expuesto y, a diferencia del nivel anterior, se adiciona el uso de material didáctico que propicie una mayor participación dinámica de los alumnos. Este material generalmente se caracteriza por el uso de fotocopias con diversas actividades para trabajar el tema correspondiente y que por lo general pertenecen a textos de editoriales privadas o se recurre a otro texto de historia que en forma paralela se trabaja dentro del horario de la asignatura. También se utilizaron fotografías y tiras de papel para ilustrar una línea del tiempo.

La función del rol docente no sufre variaciones bajo esta forma de trabajo, ya que su actuación se destaca por medio de la planeación, mantener la dirección y valoración de las actividades de la clase de historia.

La intervención de los alumnos se manifiesta no sólo en las dinámicas de participación oral o escrita, sino en las expresiones simples o complejas que están representadas en el

contenido escrito de los ejercicios, en las respuestas al texto de historia empleado, e incluso en la exposición de las respuestas y actividades hechas con el material adicional utilizado.

❖ **Actividades alternas con tutelaje implícito.**

En orden complejo, tenemos las actividades del tercer nivel o actividades *alternas con tutelaje implícito*. Son actividades alternas porque dentro de ellas se incorporan otras dinámicas de actuación sin excluir las actividades antes descritas, intentadas desde otros enfoques o propósitos de enseñanza, pues se presentan en una planeación organizada de las dinámicas a desarrollar en la clase de historia. Además, la guía o dirección del docente no se advierte de manera clara, sin que esto signifique que no existe. El docente ofrece a sus alumnos espacios para trabajar en la clase sin su guía constante.

Entonces, en este nivel al igual que en los otros, no se prescinde de las actividades usuales como la lectura, el subrayado, el interrogatorio y el uso de las ilustraciones. La diferencia fundamental, es que las actividades usuales están presentes desde otro enfoque pedagógico. Es decir, son ejercidas con fines previstos de aprendizaje como sucede en el caso de la lectura, que ahora es comentada, las preguntas ahora son derivadas en inferencia, la elaboración de resúmenes se propone con técnicas previas de orientación, las ilustraciones del tema son realizadas por los mismos alumnos con una nota explicativa, y el interrogatorio verbal o escrito recurren a respuestas reflexivas, inferidas o que abren pequeños espacios para la polémica o la discusión. Se menciona que en este nivel, la dirección docente está presente, aunque de una manera sugerida o insinuada y la actitud de los alumnos se percibe más relajada. Los docentes cobran conciencia de problemas específicos para la asignatura como la escasa interiorización de conceptos de clase y las dificultades que tienen los alumnos al enfrentarse al desarrollo de nociones de tipo histórico como la concepción de tiempo, cambio, duración o causalidad.

❖ **Dinámicas prescritas con tutelaje en convergencia.**

Dentro de esta vía de enriquecimiento progresivo de las actividades, se identifica un cuarto y último nivel, el de las *dinámicas preescritas con tutelaje en convergencia*.

Se denominan preescritas, porque las dinámicas de trabajo para la clase de historia pueden ser las mismas de los niveles anteriores con la diferencia fundamental de que el enfoque reflexivo posee la intención de ser desarrollado por el grupo de trabajo.

Como diferencia fundamental se observa una dirección docente compartida o en *convergencia* ya que tiene como fin común el compartir actividades que estén encaminadas al aprendizaje.

En similitud con el tercer nivel, continúan presentes las estrategias de trabajo presentadas a través de un enfoque pedagógico más dinámico y comprometido con el aprendizaje así como el uso complementario de material didáctico. Una de las diferencias fundamentales respecto a los niveles anteriores se advierte en el aspecto metódico de la planeación docente con dos diferencias específicas: La primera se percibe en la reflexión docente acerca de la existencia de problemas concretos para la asignatura, la segunda diferencia se aprecia en la preocupación por la búsqueda de alternativas.

La segunda diferencia fundamental es que en este nivel la dirección de las actividades de clase ciertamente parte del docente, pero se observan espacios de apertura dentro de las prácticas educativas donde los alumnos pueden sugerir variantes de trabajo que son aceptadas y que promueven el establecimiento de una interacción espontánea entre los miembros del grupo, en el que se incluye desde luego al profesor.

En esta orientación de actividades, es perceptible la acumulación de experiencias que el docente adquiere con los años de trabajo y con las vivencias compartidas con sus compañeros, por medio de la observación de las actitudes e intereses de sus alumnos, en la búsqueda de alternativas de enseñanza y fundamentalmente en la atención de problemas relacionados con la asignatura de historia. Es decir, el docente ha incorporado a sus esquemas de enseñanza una actitud pedagógica particular, que promueve el contacto de los conocimientos de historia dados a través de distintos materiales, con algunos procesos reflexivos que ocurren dentro de la clase. Así mismo, realiza una planeación de las actividades, está conciente de la existencia de problemas inherentes a la asignatura desde una postura responsable, está a la búsqueda de alternativas y comparte estas ideas con sus compañeros de trabajo.

En el análisis de todos estos procesos pedagógicos, que se enriquecen y complementan a partir de la paulatina incorporación de varios factores, es imprescindible tomar en cuenta la existencia de componentes como la existencia de un LTGH que parte desde un enfoque normativo un tanto ajeno a las experiencias de formación docente y la influencia de un contexto de actuación que determina en cierta medida los resultados de los procesos mencionados.

A continuación se presenta el compendio de los elementos descritos a través de un cuadro sinóptico, para realizar posteriormente comentarios al respecto:

ACCIONES DEL USO DEL LTGH IDENTIFICADAS EN LAS SESIONES DE TRABAJO				CATEGORIZACIÓN
JERARQUIZACIÓN DE ACTIVIDADES	ACCIONES PEDAGÓGICAS	RELACIONES DE INTERACCIÓN	NIVELES DE COMPLEJIDAD	
	Uso de discurso docente, lectura y subrayado del texto. Valoración de estas actividades en la libreta de trabajo por medio de interrogatorio oral o escrito y dibujos.	Preeminencia del maestro en la planeación, ejecución y propuestas de trabajo.	Actividades correspondientes al primer nivel	<i>Actividades secuenciales con tutelaje explícito</i>
	Uso del discurso docente, lectura, subrayado del texto, dibujos, ilustraciones y cuestionarios en la libreta de trabajo. Complementación de las actividades con uso de fotocopias o textos adicionales.	Preeminencia del maestro en la planeación, ejecución y propuestas de trabajo.	Actividades correspondientes al segundo nivel	<i>Actividades secuenciales con tutelaje explícito y adición de material</i>
	Planeación de las actividades en historia, como parte del enfoque docente. Uso del discurso docente, lectura, subrayado del texto, ilustraciones y material complementario en la libreta de trabajo. Valoración de las actividades por medio de interrogatorio en clase. Noción en el docente de problemas usuales en la materia.	Intentos de equilibrio en la responsabilidad que asume el maestro y el alumno para participar en el desarrollo de las actividades en historia.	Actividades correspondientes al tercer nivel.	<i>Actividades alternas con tutelaje implícito.</i>
	Planeación de las actividades de clase. Enfoque dinámico de las mismas aunque sean las usuales con el texto: discurso docente, lectura, subrayado, ilustraciones sobre el tema e interrogatorio en inferencia. Apoyo de estrategias en material didáctico. Identificación de algunos problemas de la asignatura y ejercicio del análisis al respecto. Búsqueda incipiente y comparación de propuestas de solución para mejorar lo detectado	Constantes intentos de equilibrio en la responsabilidad que asumen el maestro y el alumno para participar en el desarrollo de las actividades en historia. Mayor espacio para que los alumnos participen y propongan actividades de su interés.	Actividades correspondientes al cuarto nivel.	<i>Dinámicas prescritas con tutelaje en convergencia</i>

Cuadro No. 6 en donde se sintetiza la jerarquización de las principales actividades detectadas en la clase de historia relacionadas con el uso del LTGH a partir de las actividades pedagógicas, los niveles de interacción que se desarrollan entre el docente y el alumno, los niveles analíticos considerados y su denominación categorial.

Una de las condiciones de formación docente poco manifiestas en las entrevistas realizadas durante la investigación, tiene que ver con la influencia que algunos de sus mismos profesores ejercieron durante la época en que los profesores de grupo fueron estudiantes. Se señala que los buenos profesores de historia, no son precisamente los que más conocimientos pueden acumular o enseñar, sino los que actúan favorablemente hacia sus alumnos de tal manera que pedagógicamente se auspicia el aprendizaje de la misma.

Desde esta óptica, un buen o mal maestro de historia contribuye decisivamente a moldear ciertos criterios para ejercer la docencia, pero no en una relación correspondiente.

Es decir, un maestro que incurre en desaciertos, sirve como referencia para que en el futuro el maestro no repita estos errores y un maestro que revela aciertos, proporciona un punto de partida para ayudar a determinar pautas de enseñanza. Esta influencia también se expresa en relación con la preferencia o poco propensión a la asignatura de historia que algunos docentes reconocen como elemento determinante en la importancia que cobra esta asignatura en relación con las demás materias.

Del análisis de las entrevistas se deduce, además, que los antecedentes que los profesores tienen de ciertos conocimientos de la historia son usualmente los aprendidos en instituciones escolares, su formación educativa y determinan ciertos criterios en una particular visión de la historia, aunados a las experiencias significativas como alumno de un plantel escolar, como en esta referencia:

Yo tuve un maestro que se llama –o se llamaba- Bailón en secundaria y nos sacaba un libro grandísimo, (en donde) venía como una hoja completa en donde nosotros teníamos que escribir. Yo en ese tiempo jugaba fútbol y el maestro nunca leía lo que escribía -me tengo bien grabado esto- sino que el maestro, nada más lo que le interesaba era que la hoja fuera bien llena. Así que hasta abajo (pasa la mano derecha de arriba abajo en una hoja imaginaria) escribiéramos e hiciéramos la letra chiquita y yo hacia el reporte de lo que jugaba en fútbol a la semana: “Y nosotros jugamos hoy contra tal y tal y tal” y el maestro lo veía y me ponía mi sello y decía: “Muy bien Pérez, lo hiciste muy bien. A ver, les hubiera de dar pena que su compañera sí sabe de donde sacar (información)” Entonces, yo me he encontrado con maestros que compran unas guías que parecen Biblias -la de Santillana y no se qué- y digo en mí en mi punto de vista como maestra, es una flojera ¿no? calificarlo, y para ellos (los alumnos) pues me imagino que es una flojera hacerlo.¹³⁹

Es decir, la versión que los profesores tienen del conocimiento histórico podría conceptualizarse como parte de la *historia oficial* que caracteriza a la educación básica de nuestro país y que se ha estructurado alrededor de hechos políticos, guerras, personajes principales en fechas y sucesos lineales y datos relacionados con referencias concretas.

A este respecto, la mayor parte de los docentes no ponen en duda la enseñanza de una visión de la historia mediante el LTGH, pero en esta visión como ya se ha mencionado, hay distintos niveles de práctica docente o dinámicas recurrentes que sirven de parámetros para estructurar un acercamiento analítico a su uso.

Entre las más evidentes, el docente estructura estrategias de enseñanza alrededor del libro de texto de manera que la lectura, el subrayado y el posterior trabajo en el cuaderno de

¹³⁹ Cuadro de registro 5.1. D.1/27-11-03/D/6º L

los alumnos es una práctica fundamental que adquiere distintas variantes. En el caso de la lectura esta puede ser grupal, individual, docente, en silencio o en voz alta. Para el subrayado se eligen párrafos en forma grupal o a elección del alumno –aunque en algunos textos de los alumnos se verificó superficialmente que el subrayado es inadvertido o en renglones sin sentido-, en los cuadernos se contestan algunas preguntas con relación al texto o se hace un dibujo sencillo del tema.

Posteriormente puede incorporarse a estas tácticas material adicional para sus alumnos. El material consiste en fotocopias sueltas de un texto adicional, el uso de mapas o monografías adquiridas en la papelería o en el uso de un texto adicional aunque sólo para consulta del docente o para obtener fotocopias de ahí. El uso de este material es ocasional ya que puede formar parte de unas clases y no estar presente en otras.

Este material puede ser desde el más sencillo como una serie de fotocopias, hasta requerir la compra de un texto adicional, como en el caso de un grupo, o solicitar a los alumnos la reflexión del conocimiento a través de la elaboración de maquetas, colecciones de banderas o álbumes de pasajes de la historia.

Estas estrategias pedagógicas, caracterizan a la escuela como la institución que proporciona una determinada cantidad de información –en este caso de tipo histórico- que debe ser aprendida. En correspondencia, la actitud distante de los alumnos corresponde perfectamente con la idea de la recepción del conocimiento, sin ponerlo en duda. Para Prieto Hernández:

El papel de la escuela se ve reducido a la transmisión y no se recupera su posibilidad de contribuir en la construcción y reconstrucción del conocimiento. Esta situación provoca la pasividad y va en detrimento del desarrollo del pensamiento.¹⁴⁰

Aunque para la investigadora, los métodos exclusivamente verbalistas o memorísticos no contemplan las características del sujeto que aprende -el alumno- y no consideran al objeto del conocimiento -la historia- en esta investigación se manifiestan otros indicios pues en el trabajo de algunos docentes¹⁴¹ pueden enfocarse en métodos verbalistas desde una postura que confronte, indague e involucre a los alumnos a participar en el trabajo colectivo de reconstrucción del hecho histórico. Es decir, el profesor puede recurrir a estrategias que tienen que ver con un enfoque más didáctico y participativo de actividades al parecer usuales como leer, contestar y comentar, pero de tal manera que la complejidad de los productos de

¹⁴⁰ Ana María Prieto Hernández. "Construir y pensar la historia en preescolar y primaria" En Yolanda I. Hernández. *Memoria I Encuentro de Profesores de Historia en Educación Básica*. 1996. p.p. 108

¹⁴¹ Mínimos indicios de esta percepción se encuentran en la clave de registro 5.1.U.1/13-06-03/U/3º K. En esta clase la docente utilizó la presencia del libro de texto sin especificar la consulta de un tema o lectura y utiliza su discurso para involucrar al grupo de trabajo en una búsqueda particular y comparación de datos que tenían relación con el repaso de temas correspondiente a esa clase.

esas actividades, sirven para que el aprendizaje se convierta en reflexión, investigación y aprendizaje en colaboración con otros miembros del grupo.

Adicionalmente, esta complejidad estriba en que el enfoque didáctico del docente anteriormente descrito, se marca como estrategia de aprendizaje y no necesariamente con el propósito de lograr una mayor acumulación de datos e información que los alumnos memorizan como aprendizaje de la historia. De este modo, existe la lectura, pero esta se complementa con comentarios inferidos de lo leído o un debate grupal; existe la redacción, pero ésta se convierte en una breve exposición de lo que se leyó o en una redacción de las ideas que se consideran esenciales. Desde este sentido, los comentarios sencillos pueden proyectar las habilidades de los alumnos, para que ellos mismos expongan ante el grupo la información investigada.

Entre estos límites de realización, también se contemplan variantes de trabajo que involucran diferentes enfoques de planeación, de actuación docente y de perspectiva de trabajo de los alumnos en estas distintas consideraciones de multiplicidad, además, necesariamente se advierte una variación y un nuevo equilibrio en los roles que tradicionalmente ejerce el docente y el alumno.

Es claramente observable que en general, estos roles de interacción se caracterizan por un esquema directo de intervención en el cual el docente dirige, indica, organiza, evalúa y se considera así mismo como indispensable mediador de los aprendizajes en la materia de historia.

Con mínimas excepciones, pocos docentes se permiten la libertad de dejar fluir en el grupo la decisión de elegir actividades para realizar en clase, la mecánica de participación para los miembros del grupo sin que implique necesariamente levantar la mano, otras sugerencias de trabajo e incluso algunas sugerencias de evaluación.

En este nuevo equilibrio en el ejercicio de roles, es indispensable una mayor participación y responsabilidad de todos los miembros del grupo en las actividades propuestas, para que los propósitos de trabajo sean compartidos y de este modo se comparta la resolución de dificultades y el logro de objetivos.

La interdependencia mencionada en la actuación de los roles es tal, que incluso se significa con cierta facilidad qué tipo de rol del alumno corresponde al del profesor pues un docente en ejercicio dominante de su rol, se caracteriza por la precisión con que intenta conservar inmutables sus objetivos de trabajo, no considera la oportunidad de que sus alumnos realicen sugerencias de trabajo en clase y es proclive a las conductas individuales un tanto contemplativas en los alumnos. En algunas ocasiones los docentes indican que las

clases de historia, no son precisamente las favoritas del grupo de trabajo, aunque este calificativo no es exclusivo de la asignatura de historia.

En una actitud opuesta al rol descrito, el profesor puede solicitar constantemente la colaboración de sus alumnos, toma en cuenta algunos rasgos de sus niveles de madurez y la etapa de desarrollo en que se encuentran para planificar formas de interacción verbal, formas de participación, el diseño de tareas y actividades, respeta la personalidad de sus alumnos y le induce conductas activas. Un ejemplo lo tenemos en la siguiente mención:

Sí, sí (ellos) me motivan a que yo busque más cosas, que algo que les agrade. Por ejemplo ahorita estamos manejando copias fotostáticas de los vestidos... eh, te voy a dar unas hojas (me proporciona tres ejemplares) Este, me gusta buscarles cositas que siento que les puedan agradar, pero que también puedan aprender algo. En especial me gusta mucho el 3er año, los niños están muy inquietos pero están deseosos 'de', entonces eso es lo que me gusta aprovechar de ellos. Inquietos pero órale vamos a trabajar esto y lo otro, y plastilina y dibujar y vámonos de paseo y todo.¹⁴²

Sin embargo, no hay que olvidar que el docente es quien siempre va a determinar los mecanismos, las dinámicas de trabajo y comunicación en donde siempre guarda la posición central al determinar las iniciativas de la regulación de los intercambios.

Por otra parte, para los docentes y para los alumnos de educación primaria, es poco frecuente la consulta de otras fuentes del conocimiento histórico, el análisis de datos o las referencias a otras versiones de estos hechos.

En este sentido, la referencia de consulta de otras fuentes es mencionada por ocho de los doce profesores participantes y se dirigen principalmente hacia la comparación de la información de textos de editoriales particulares e incluso de otros grados de educación primaria o textos de generaciones anteriores, como en este ejemplo representativo:

Tengo, tenía en ese tiempo un niño líder para historia que le encantaba y todo el tiempo me los estaba motivando para la lectura. "Ah, sí... yo leí. Y es que yo... ah pues mi abuelito también me platicó" y es que (no uso) ningún texto fijo, porque ellos me comentaban de los que tenían libros -de la secundaria, de los otros hermanos o de los más grandes de primaria- entonces era la manera de trabajar. Se daban temas específicos y ya ellos llevaban investigación de donde ellos quisieran.

En otro momento de la entrevista con esta misma profesora...

/Las informaciones/ Se van tomando al azar o ellos mismos determinan quién quiere participar y leen un fragmento de lo que consideran más importante de la investigación que traen. Y se van cotejando los datos, si algunos se repiten o algunos complementan. Tratamos más o menos de encontrar el tema central y algunos datos importantes, personajes, fechas, pero sobre todo la idea de qué sucedió antes, durante y después del período, que estamos viendo el concepto ¿no?¹⁴³

¹⁴² Cuadro de registro 5.2.V.1/12-02-04/V/4º. F. Se agrega una hoja de ejemplo de ejercicio en el anexo.

¹⁴³ Cuadro de registro 5.2.U.1/12-02-04/U/3º. K

Esta consulta de datos tiene una relación directa con la poca dificultad existente en el ámbito de la referencia histórica o las dudas simples que en un determinado momento se presentan en esta clase – y que son fáciles de responder- o bien no está generada dentro en una necesidad de búsqueda de carácter personal pues más bien se dirige a la aclaración de datos que son necesarios para una clase inmediata, es decir, cumple más con una orientación pedagógica que una orientación formativa.

La consulta de algunos libros de apoyo que puedan servir para complementar el uso del LTGH, como en el caso del Libro para el Maestro de Historia, sólo es mencionada por tres de los docentes, como en este ejemplo representativo.

Pues mucho te lo marcan los libros ¿no? el auxiliar del maestro por ejemplo te da muchas ideas, muchas cosas yo las fui observando de mis compañeros de otras escuelas. Por ejemplo iba uno al curso y empieza uno a observar. “Ah, ahí hay una línea del tiempo” Yo había oído que la línea del tiempo, pero no la había visto como la manejaban, los mapas, secuencia en los compañeros que manejan la historia...¹⁴⁴

En el texto para el docente, se señala que las sugerencias para trabajar con el LTGH en particular y con la asignatura de historia en general, han servido para dinamizar e incorporar mayores recursos a la clase, lo cual genera más interés por parte de los alumnos así como la recuperación de los contenidos en forma más perdurable. Este comentario implica cuestionar los mecanismos y evidencias de evaluación que sustenten estos aprendizajes y a la vez da origen a interrogantes acerca de cómo, cuándo, de qué manera y bajo qué conceptos se puede indagar si es que se aprende mejor o no el contenido de la clase de historia.

El uso de los recursos didácticos que se obtienen de otros libros, no excluye la comunicación de estrategias de trabajo que los docentes comparten para enriquecer su labor en el grupo con los libros de texto.

Otro factor importante se aprecia en la diversidad de prácticas y estrategias de trabajo que existen en un plantel escolar, en relación con la totalidad de profesores que intervienen en esta investigación y las experiencias compartidas para trabajar con el LTGH.¹⁴⁵

En esta dinámica de colaboración, los profesores señalan también la importancia de compartir materiales y experiencias de trabajo con los compañeros del mismo grado o en grados diferentes, como un recurso que genera alternativas de trabajo. Bajo esta condición, las fotocopias, los libros adicionales, las cintas de video, algunas baterías de exámenes

¹⁴⁴ Cuadro 5.2.U.1. *Op. cit.*

¹⁴⁵ Incluso los dos profesores más jóvenes del plantel, uno en el primer año oficial de trabajo aunque con varios interinatos en la docencia y otra profesora con pocos años de servicio, mencionan que basan su trabajo en la experiencia que han acumulado para trabajar con el libro de texto en sus grupos.

escritos, los mapas, la organización administrativa de las visitas guiadas y la presentación de la planeación de las actividades ante la directora del plantel pueden ser compartidas por dos o más docentes, tal como lo expresa una profesora:

Este sí. También nos lo recomendó el maestro que nos dio el curso de historia, nos dio la antología y todo y vimos la noticia histórica. Llevarlos al pasado y el pasado traerlo al futuro y estar hasta cierto pues, punto jugando con esos acontecimientos ¿no?

En otro momento de la entrevista...

La maestra 'n' tiene gran experiencia y ella como que también nos va ayudando ¿no? Ella y esta vez que fui al Templo mayor me acerqué a la tiendita y fui a ver que era lo que había para los niños, como para iluminar y compré varios libros para iluminar y la maestra 'n' también me dio este libro de "La Historia para niños". Ya le saqué copias y entonces aquí está mira.¹⁴⁶

El intercambio de material que esto suscita depende en gran medida de las relaciones de compañerismo que se cultivan y el ambiente de trabajo que el plantel ha permitido establecer. Es frecuente que los maestros de un mismo grado compartan material de apoyo –como en el caso de 3º y 6º grados-, estructuren evaluaciones escritas para dos o más grupos e incluso planeen sus visitas guiadas a lugares de interés al mismo tiempo.

De acuerdo a lo que señala Lamonedá y Galván,¹⁴⁷ estas alternativas de actuación tienen más que ver con los problemas específicos de que surgen al momento de impartir la materia que con soluciones dadas por receta. Se trata de rescatar aquellos problemas que aparecen constantemente en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

En síntesis, la manifestación de estas variantes de trabajo que se vuelven más complejas a medida que se enriquecen, aunadas a una particular formación profesional, no es exclusiva o excluyente de un tipo de profesor. Pueden incluso coexistir en la labor de un mismo docente, situación que, como se verá más adelante, enriquece y potencia las alternativas y la visión que el maestro desea enseñar de la historia a sus alumnos y el uso que quiere dar al LTGH.

5.2. Algunos dilemas de la asignatura de historia relacionados con el uso del LTGH.

Al realizar una síntesis de lo que se ha analizado a lo largo de este trabajo, se recuperan en esta parte, algunos dilemas relacionados con el uso del LTGH.

¹⁴⁶ Cuadro de registro 5.1.V.1/16-06-03/V/4º. F

¹⁴⁷ Mireya Lamonedá y Luz Elena Galván. *Clío y algunos de sus problemas en la enseñanza*. Colección Horizontes. Alternativas para docentes II ISCEEM/SMSEM. México, 1999. p.p. 31

En congruencia con el diseño de esta exposición, dicho análisis va a estar relacionado con la intención normativa de las políticas estatales y sus fines educativos, con las principales dificultades de enseñanza percibidas a través de la docencia y con algunas dificultades comentadas por los alumnos del plantel escolar.

Tenemos entonces, que las políticas educativas estatales expresan una orientación y propósitos en la materia de historia a lograr en los planteles escolares, principalmente a través de Plan y Programas de Estudio 1993, El Libro para el Maestro de Historia y en la presentación del LTGH correspondientes a cada grado de 3º a 6º años a partir del año 1993.

En el análisis de los anteriores documentos y la relación que estos mantienen con los libros de texto de la actual reforma educativa, se aprecia un tratamiento en preferencia al conocimiento como indicador del aprendizaje de la historia. De acuerdo con Martínez y Lamóneda ¹⁴⁸ los programas de historia para educación primaria contienen una serie de listas temáticas que en lo fundamental conservan las mismas características desde la creación de los textos gratuitos en 1958. Dentro de este esquema temático, se privilegia la acumulación de datos ideando el aprendizaje en un carácter acumulativo o enciclopédico esencial para aprender historia desde una visión oficial y homogénea.

A través de las propuestas de los documentos de trabajo ya analizados, se percibe una significativa contradicción: Es deseable que la enseñanza de la historia deba ser abordada desde principios activos, dinámicos y constructivistas de acuerdo a las nuevas tendencias de enseñanza y para esto la institución educativa proporciona LTGH con una presentación constructivista, pero con un contenido particularmente expositivo y cerrado de acuerdo con un programa de estudios que se organiza de manera lineal, temática y con una visión que privilegia las acciones políticas y militares en secciones temporales arbitrarias.

No es de extrañar que a pesar de que los docentes se preocupen o intuyan acerca de las dificultades que conlleva la enseñanza de la historia e incluso intenten nuevas estrategias didácticas, sus acciones se verán prescritas por el contenido de los materiales escritos en los que apoyan su planeación y enseñanza.

Para la institución educativa, el campo pedagógico es un vital elemento presente en el discurso que manifiesta al promover aprendizajes en la historia. En la práctica cotidiana, esta misma institución requiere de resultados verificables que no necesariamente son producto de estas propuestas de actividades.

¹⁴⁸ Ma. Cristina Martínez y Mireya Lamóneda. *La importancia de la literatura en la enseñanza de la historia*. Básica: Revista de la Escuela y del maestro. No. 13. 1996. p.p. 38

De acuerdo a elementos ya señalados, es posible advertir que para la escuela es indispensable en primer lugar, cumplir con la entrega del LTGH a cada alumno de las escuelas primarias, pues en esta condición se concreta el símbolo de la educación gratuita a cargo del estado. Tal vez sea oportuno reiterar que el diseño, la propuesta curricular, las intenciones ideológicas del discurso, los lineamientos educativos y la normatividad que rige su uso es atribución exclusiva de este mismo estado a través de la Secretaría de Educación Pública. En correspondencia, la SEP va a demandar resultados que prueben el uso que se da a los textos de historia en términos cuantificables y no en una valoración de los aprendizajes. Como estipulación de este uso, se emite esquemas de horarios, promedios, listas de datos, calificaciones y grados de participación o lugar que ocupan los grupos de acuerdo a porcentajes y estadísticas en distintos niveles de actuación, porque los mecanismos de evaluación establecidos están plenamente dirigidos a cuantificar resultados y no a valorar aprendizajes. La complejidad que requiere esta cualificación representaría una inversión económica enorme que el gobierno no asume simplemente porque no la considera necesaria.

Como parámetros de valor, las instituciones educativas gubernamentales ponderan el ascenso, el esfuerzo y disciplina que los alumnos manifiesten día con día, siempre y cuando correspondan a las escalas de valor que previamente se han impuesto y que se identifican más con las correspondientes a la meritocracia y no a las emanadas de las necesidades personales.

Dado el carácter subjetivo que representan las características del proceso pedagógico, las principales problemáticas mencionadas con respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la historia, se refieren a la responsabilidad de los docentes para actualizar sus prácticas de enseñanza. También representan a la ausencia de estrategias para que dicha enseñanza sea amena y para que generen una participación activa como las que se mencionan en el Libro para el Maestro de Historia de 3º, 4º, 5º y 6º grados que, aunque previamente existan en las prácticas educativas de algunos docentes, con el tiempo se vuelven estáticas pues no se actualizan al ritmo de los cambios sociales que los alumnos perciben a través de los medios de comunicación y los comportamientos socio-culturales que se manifiestan en su entorno.

Otra serie de dificultades relacionadas con el uso del LTGH parte del supuesto con que se caracteriza su uso didáctico. Si en uno de estos usos, los maestros frente a grupo se limitan a indicar la lectura del día y el resumen de su contenido, puede hacerlo mediante una serie de recursos que permite a sus alumnos obtener una mayor riqueza y elementos de aprendizaje que con otras vías.

Vemos así mismo que a partir de la vigencia de la reforma educativa de 1993 surge otro supuesto, en el cual los docentes de primaria conocen e incorporan gradualmente a su práctica docente las nuevas perspectivas de enseñanza de origen constructivista con las sugerencias de causalidad, temporalidad, el uso de problemas generadores, o el uso de la línea del tiempo, la entrevista a personajes de la localidad, visitas a lugares de interés, el uso de fotografías, noticiero histórico, escenificación histórica y los señalados en los libros del maestro y en los cursos de actualización, pero para validar la función educativa que el estado se ha propuesto a través de las escuelas de educación primaria son indispensables algunos resultados concretos.

En esta vía, el que estos supuestos sean o no patentes dentro de las prácticas educativas cotidianas, determina tanto el hecho de problematizar las dificultades en la enseñanza de la historia, como la importancia que para la institución educativa tiene el comprobar mediante datos estadísticos que los alumnos aprueban o reprueban una asignatura diseñada para proyectar una visión particular de país.

Sin embargo, dentro de todos los factores que no son valorados con precisión en las diversas formas de enseñanza que emplean los docentes existe uno de relevancia particular: las interacciones que se construyen entre los participantes de la clase de historia, pues se identifica la actuación docente dentro de las instituciones educativas al asumir una representatividad y función social culturalmente instituida, con el objetivo de integrar a sus alumnos dentro de un sistema, en donde las interacciones socio-afectivas marcan una constante.

Esta situación genera en el docente situaciones de conflicto. Postic¹⁴⁹ analiza que, por un lado el docente está atrapado dentro de la normatividad constante y el ejercicio de un rol entre el deber y el ser aceptable en la sociedad de manera pública. Por otra parte en la identificación de este rol, no se puede permitir una manifestación pública divergente a la institución escolar, dentro de cuya labor están en juego sus valores personales puestos a prueba al estar en contacto directo con la realidad social. De este modo, el docente al igual que sus alumnos se dan cuenta día con día de las contradicciones entre los gobernantes, de la existencia de corrupción, abusos y expresiones de injusticia social. Es decir, viven una realidad cotidiana que desde el día que ocurren, forman parte de la historia. ¿Cuál es el papel que debe asumir el docente en ese momento si el papel social que ahora tiene, representa y convalida a las instituciones gubernamentales?

¹⁴⁹ Marcel Postic. "Estudios psicológicos de la relación educativa". *La relación educativa*. Narcea. Madrid, España. 1982

En esta visión social, el docente ejerce la función de selector que opera en relación con el conocimiento de manera fundamental. En el ámbito pedagógico, actúa como formador de individuos a través de procesos facilitadores de experiencias de tipo cognitivo y de interacción social como objetivos prioritarios.

En relación con estos elementos, para el autor es indispensable una mirada específica dentro de los grupos de trabajo, la cual nos ofrecerá panoramas múltiples en donde las formas no verbales de comunicación como las posturas, la mirada, los gestos o movimientos que aprueban y desaprueban, los señalamientos con el dedo, son recursos o expresiones que designan a los alumnos para que se expresen, se detengan, un detalle les cause interés, expectativas o decepciones en códigos descifrados de manera natural por los alumnos para ser traducidos actitudinalmente.

Ahora bien, para los alumnos del plantel escolar, el uso del LTGH implica una condición *sine qua non* emanada de su asistencia a la escuela pero parte de las resistencias manifestadas por algunos alumnos acerca del libro de texto de historia y por algunos aspectos de la asignatura, son generadas por las orientaciones pedagógicas de su uso en particular y no de su contenido de manera general.

Uno de los problemas identificados por los docentes, pero que se refiere concretamente a la importancia que puede tener para los alumnos, es el estático uso que tiene el texto de historia comparado con otros libros. No está diseñado para interactuar o volver dinámico su contenido a diferencia de los textos de español, matemáticas o ciencias naturales. Está diseñado para ser leído y en pocas ocasiones repensar y contestar acerca de él.

En este punto, es importante que no se malinterprete la reflexión. El esquema de los actuales libros de historia incorpora novedades de diseño en sus ilustraciones, presentación de temas, perfiles, gráficos y mapas que los actualiza respecto a sus antecesores. El LTGH posee una calidad similar o mayor que otros textos de historia de ediciones particulares, pero no toman en cuenta que el mayor aliciente de los alumnos radica en encontrar en los textos puntos de interés que los motive a continuar con su contenido.

Para la mayor parte de los alumnos el libro de texto representa un material “para aprender”, en un valor de similitud que se utiliza para calificar a otros textos, las clases y demás actividades escolares. En los alumnos, esta homogeneidad de las concepciones de aprendizaje es representativa de los fines socioculturales representados en la asistencia diaria a la escuela. Como lo indican Jackson, Cazden y Postic,¹⁵⁰ esta asistencia a la escuela

¹⁵⁰ Phillip Jackson. *Op. cit.*

Courtney Cazden. “El discurso en el aula”. 1984. En M. Wittrock. *La investigación de la enseñanza*. Tomo II Barcelona. Paidós/Ministerio de educación y ciencia. 1990

implica en los niños una actividad social que se *debe representar* cabalmente. Y en esta representación no cabe la reflexión, pues en ellos no es necesaria. ¿Bajo esta premisa intentamos que nuestros alumnos aprendan, mediante el libro de texto, a ser sujetos históricos? Hay muchas más preguntas que se generan de la opinión que tienen ellos del libro de texto de historia, que las respuestas proporcionadas a partir de sus puntos de vista.

Es obvio que desde la visión que tienen los alumnos del para qué, cómo y dónde utilizar el LTGH se desprenden una serie de respuestas diferentes a las ideas que usualmente utilizamos para explicarnos algunos procesos educativos. Ahora bien ¿qué tan importante es tomar en cuenta estos puntos de vista? Si los propósitos de aprendizaje en la asignatura de historia, se benefician al tomar en cuenta los intereses de los alumnos, creo que bien vale la pena emprender ese arduo proceso.

5.3. Recuperación de algunas propuestas respecto al uso del LTGH.

Como todo material de trabajo, los libros de texto son susceptibles de incorporar mejoras que les beneficien. Incluso en la presentación del ejemplar del LTGH que cada alumno recibe, consta una invitación para que todas las personas que así lo deseen, manifiesten por escrito sus opiniones con el fin de renovarlos. Pero esta alternativa se refiere al diseño de los textos sin un acercamiento a las maneras en que se utiliza, que como se ha reiterado, pertenece al campo pedagógico.

La normatividad escolar, representada por medio de documentos rectores, sugiere que los maestros actualicen sus prácticas educativas en la asignatura de historia a través de las distintas sugerencias didácticas que año con año son entregadas a los docentes.

El empleo de estas sugerencias de trabajo no es verificado en los planteles escolares por ninguna instancia oficial, como parte de un proceso sistemático de enriquecimiento pedagógico. Únicamente a los docentes que están incorporados a los niveles de escalafón horizontal denominado *Carrera Magisterial*,¹⁵¹ les son evaluados algunos aspectos que tienen que ver con sus concepciones educativas en la asignatura de historia, entre las que se incluyen principios pedagógicos y también preguntas con cierto grado de dificultad en referencia a conocimientos de tipo histórico.

No obstante los pocos mecanismos que existen para que las políticas educativas estatales promuevan la recuperación de alternativas sobre aspectos importantes en la

Marcel Postic. "Estudios psicológicos de la relación educativa". *La relación educativa*. Narcea. Madrid, España. 1982

¹⁵¹ Carrera Magisterial es un mecanismo de promoción horizontal para el docente que tiene como fin propiciar la permanencia de los profesores frente a grupo, otorgando puntuación por desempeño, cursos de actualización, formación profesional y antigüedad en el servicio.

educación, y específicamente en la enseñanza y aprendizaje de la historia, tanto docentes como alumnos tienen sugerencias relacionadas con el uso del LTGH.

Las inquietudes de los docentes se dirigen más a las modificaciones que presenta el aspecto del contenido, que a los recursos pedagógicos para interactuar con el contenido ya existente. De este modo, del total de profesores entrevistados, ocho de ellos mencionan sugerencias concretas en referencia al contenido.

Estas propuestas dirigidas a mejorar el libro de texto, surgen en torno a la inclusión de actividades para que los alumnos se relacionen de forma activa con el contenido del texto al relacionarlo con mecanismos facilitadores de datos y principios de conocimiento claves, deseables de ser enseñados por los docentes y aprendidos por los alumnos. Esta sugerencia engloba compendio de datos, cuadros sinópticos, sugerencias para condensar la extensión de los contenidos,¹⁵² inclusión de temarios, mayor cantidad de preguntas, actividades de investigación determinadas para la materia y –quizá lo que en un principio parece un contrasentido- más información y datos, para que los textos funcionen como libros de consulta.

Yo siento a veces que me gustaría que contuviera más información. Entiendo que está la mínima, entiendo que es lo que necesitan manejar por lo menos. Elementos mínimos, pero a veces si ampliaran esto un poquito más para que fuera más de consulta efectivamente, no sé, a lo mejor marcar con un cuadro los elementos claves y con otro color cosas, las cosas adicionales –yo sé que así lo hacen- porque está por ejemplo en medio de página te explican tal personaje o algunos datos adicionales pero que tuvieran una hilación con el texto, no se si me estoy explicando, el texto es explícito pero más, agregándole más datos.¹⁵³

Algunos investigadores coinciden en las dificultades que implica esta exposición temática de los textos de historia. Por ejemplo Sánchez Cervantes propone para la enseñanza de la historia un Plan Centro¹⁵⁴ que evite las repeticiones temáticas y que respete las posibilidades de desarrollo y características de los alumnos. Este plan organiza el temario para la educación primaria por ciclos. En el primer ciclo, -1º y 2º grados- propone el recuento anecdótico de la actuación de personajes, aprovechar el medio local, las ideas de los niños y los recursos didácticos concretos como medio para el desarrollo de las nociones históricas. Para el segundo ciclo -3º y 4º grados- se podría estudiar el pasado con referentes concretos a través de las maneras y los medios que ha utilizado el hombre para vivir y participar en

¹⁵² La maestra que menciona el dato, refiere en específico el contenido del libro de 5º grado de historia ya que la mayor parte de este texto describe un contenido mayormente relacionado con temas de historia universal con un listado temático por demás extenso, Plan y Programas. *Op. cit.* p.p. 100-102.

¹⁵³ Cuadro de registro 5.1.U.1/12-02-04/V/4º. F

¹⁵⁴ Alberto Sánchez Cervantes. "La historia en la escuela primaria" en *BÁSICA*. Revista de la escuela y del maestro. No. 1 Septiembre-Octubre. 1994. p.p. 7

distintas épocas de la historia. Por último para el tercer ciclo -5º y 6º grados- se amplían las posibilidades de enseñanza hacia la historia política, social y económica así como las diversas relaciones institucionales, la pertenencia a dos entidades políticas, como estado y país, normas de jerarquización política y conflictos entre grupos sociales de causalidad próxima.

Aunque esta alternativa tiene grandes coincidencias con las características de desarrollo de los alumnos de la escuela primaria, está totalmente desfasada de la estructura temática propuesta por la SEP y de la estructura temática de los textos, por tanto, su viabilidad en el orden práctico es difícil, no porque no represente una alternativa congruente con el desarrollo de los alumnos, sino porque la SEP se ha caracterizado por monopolizar los criterios de enseñanza que se implementan en las instituciones educativas.

Dentro de esta investigación, la sugerencia directa de una mayor inclusión de información y datos, constituye una sorprendente necesidad expresada en algunos docentes, ya que en algunos casos, los textos se utilizan como fuente de consulta y el actual diseño no es funcional para este fin. Se ha reiterado que el libro de texto de historia ofrece una visión específica de algunos hechos del pasado, la cual no permite integrar otras ideas, datos y posturas al respecto. Al utilizar este texto, las respuestas son idénticas para todos. De esta manera no se generan posibilidades de construir significados y en su lugar se desarrollan habilidades para copiar la información de manera exacta, pero sin posibilidades de reconstrucción.

Otro aspecto comprende actividades de interacción que articulan el contenido del texto con ciertos procesos de reflexión en los alumnos. Entre estas sugerencias se mencionan la inclusión de crucigramas o juegos relacionados con la asignatura. No obstante su mención, la sugerencia de los juegos se realiza de forma meditada por los docentes, pues algunos indican que la inclusión de juegos debe responder a las características específicas de la asignatura, pero que al mismo tiempo interesen a la mayoría de los alumnos. En palabras de un maestro de 5º grado:

Yo considero que (los libros de historia) así están bien con las actividades que traen. Como que siento que, tal vez se preste a algunos tipos de juegos pero tendrían que ser muy, muy específicos porque la historia es, bueno a mí forma de ver, la historia es más memoria que, que juego. Pero es cierto que cuando se trabaja con juego, se trabaja con relaciones es más fácil aprender los, las fechas, los acontecimientos.¹⁵⁵

¹⁵⁵ Cuadro de registro: 5.2. H.1/12-02-04/H/5º. M

La reflexión que implica esta sugerencia, es importante porque se percibe que si bien el dinamismo de algunas actividades promueve el gusto en los alumnos por realizarlas, no todos los grupos trabajan de la misma manera con ellas. Este mismo maestro agrega:

Los textos parecen adecuados pero sería bueno incluir temarios, preguntas y actividades de investigación pero muy específicas para la historia porque las necesidades de cada grupo varían.

A través de estas consideraciones, se percibe en los docentes la existencia de problemas de enseñanza con los libros de texto no siempre identificados de manera explícita por ellos, sin embargo, mencionan ideas para promover la adquisición de conocimientos en los alumnos. Esta idea cobra importancia si por contraste se observa que ninguno de los docentes menciona la necesidad de mejorar sus prácticas educativas con los textos actuales.

Es decir, se da por hecho que estas prácticas pedagógicas pueden beneficiarse si se agregan modificaciones a los libros de texto, lo cual es un argumento persuasivo, pero ningún docente menciona la necesidad de enriquecer sus propias estrategias de trabajo con los textos actuales. De la totalidad de docentes nadie menciona esta característica de actualización que se relaciona fundamentalmente con las prácticas educativas de la historia en educación primaria.

Es difícil garantizar que, en el caso en que se dieran algunas modificaciones a los libros de texto relacionadas con la inclusión de ejercicios o estrategias más dinámicas para los alumnos, se aseguren mejores resultados de aprendizaje, ya que el aprovechamiento del aprendizaje no depende directamente del diseño de estos. Pero esta consideración no es motivo enfático para que no se incluyan.

Es importante actualizar los libros de texto para volverlos instrumentos cercanos a los niños y, además, no perder de vista que en los docentes, el enriquecimiento de estrategias de enseñanza al utilizar el texto, proporciona alternativas de trabajo que benefician directamente a los alumnos y por ende, al proceso educativo.

“El conocimiento de la historia, es la parte más hermosa de la erudición”

JUAN AMÓS COMENIO

VI. CONCLUSIONES

Actualmente, la enseñanza de la historia en el nivel de educación primaria, está influenciada por la multitud de enfoques presentes en la pedagogía, la psicología y el desarrollo de la misma disciplina. Asimismo, intervienen los objetivos del Estado mexicano en la difusión de la historia nacional, el cual recurre al uso de materiales como los textos escolares.

Dentro de esta idea, el LTGH en educación primaria, es un material que cobra su real dimensión al entrar en contacto con el usuario. Se diseña, produce y distribuye siempre pensado como un material que va a ser usado por un lector. En la multifuncionalidad que el uso del LTGH representa, saltan a la vista las distintas intenciones con que se usa en la clase de historia, las estrategias que se manejan en su aplicación y algunas consideraciones de los alumnos ante su conocimiento.

En congruencia con la estructura de este trabajo que se acerca al análisis del uso de este material a partir de la enseñanza de la historia dentro de la normatividad institucional, el enfoque docente y la inclusión de la visión de los alumnos, se expone a continuación una síntesis de las ideas principales.

La política educativa oficial respecto al uso del LTGH refleja dos intenciones: La primera se relaciona con el principio educativo que define propósitos específicos de la enseñanza de la historia establecidos por el Estado mexicano en una precisa visión de la historia del mundo y de nuestro país, expresada generalmente a través de hechos con características de corte político y belicista. La segunda, toma en cuenta que hay orientaciones pedagógicas sugeridas en documentos normativos –como Plan y Programas, el Libro para el Maestro y la hoja de presentación de cada ejemplar de LTGH- pero no se generan mecanismos de verificación de este uso.

De acuerdo a lo anterior, los modos en que el LTGH es utilizado en el aula, parten de varios supuestos: El primero y principal es que el estado proporciona de forma gratuita este material y con esta acción cumple de manera cabal con su compromiso educativo. Otro supuesto se relaciona con el hecho de que todos los maestros de grupo en escuelas de educación primaria oficial utilizan este texto y, por tanto, la planeación, los tiempos, la preparación, el conocimiento y las estrategias didácticas con que el texto de historia es abordado, son las mejores para el grupo de niños con quienes se trabaja durante un período escolar. En un plano optimista podríamos agregar que para la institución educativa, se generalizan

condiciones en usos óptimos, por que la enseñanza y el aprendizaje de la historia son adecuados al nivel.

A partir de 1993, la presencia de un LTGH reformado en los grupos de trabajo significa de inicio una nueva forma de ver a la historia tal como la normatividad lo consigna, aunque esto no quiere decir que los participantes del proceso educativo asumen esta idea de forma incuestionable, ya que a partir de los elementos que aporta esta investigación se percibe en las aulas distintas formas de trabajo para la asignatura. Para verificar si estas formas de trabajar concuerdan o no con el ideal de enseñanza y aprendizaje de la institución educativa, se requiere desde luego, analizar las condiciones de actuación docente en los grupos de trabajo, su experiencia laboral, formación profesional y el contexto del plantel escolar. Cabe aquí preguntar: Si los supuestos relacionados con el enfoque pedagógico comienzan a ser implementados normativamente a partir de la reforma educativa de 1993, ¿Porqué se presentan deficiencias en los resultados citados acerca del aprendizaje en historia? ¿Qué factor de incidencia para el aprendizaje representan sus diferentes usos en clase?

Es evidente que la mayor parte de los trabajos de investigación se dedican al análisis del LTGH, considerando sólo un aspecto –de gran relevancia- acerca de la orientación de su contenido. Pero al referir su uso dentro del salón de clases, se distinguen factores como la particular interacción que se genera entre el LTGH, los miembros del grupo de trabajo y el contexto sociocultural que determinan el sentido de los significados históricos adquiridos. Se debe agregar en una mayor definición, que este uso del texto se cumple a través de un ejercicio docente y una aceptación tácita por parte del alumno.

Es menester reiterar que el libro de texto no presenta un trayecto lineal en su fin, que consiste en ser leído e interpretado por alguien. En esta línea intervienen múltiples circunstancias que determinan una interpretación casi única para cada uno de sus lectores. Y el término *casi* se aplica decisivamente porque no es posible verificar en cada uno de los alumnos que tienen contacto con él, los supuestos resultados que elaboran del contacto con su contenido.

Esta última circunstancia, obviamente no describe la función de este trabajo. Al contrario, señala una de las razones por las que se debe profundizar en los usos que el LTGH representa: *Cómo se usa y que aportaciones y alternativas representa este conocimiento.*

Una de las ideas fundamentales de esta investigación, es ubicar la competencia de los diversos usos del LTGH, desde la actuación docente en estrecha relación con las estrategias didácticas que se incorporan a las prácticas de enseñanza cotidianas y el constante monitoreo de las reacciones y actitudes de los alumnos ante estas prácticas. De los usos mencionados se desprende como resultado, la existencia de una serie de reflexiones previas

que determinan la actitud que asume el docente hacia la asignatura establecida por las condiciones particulares del grupo de trabajo y el contexto social que define a la institución.

Al mencionar en primer lugar la identificación de las prácticas pedagógicas descritas, se debe recordar que se sustentan en actividades usuales con el LTGH como la interpretación de su contenido a través del discurso docente, el uso de la lectura y sus variantes, el subrayado, copiado, síntesis y valoración de su contenido. Estas actividades pueden ser complementadas con material didáctico como las fotocopias, el uso de un texto de edición particular para el grupo o sólo para el docente, recortes, ilustraciones adquiridas en las papelerías o realizadas por ellos mismos y la organización de algunas dinámicas de clase como la exposición por equipos de un tema ante el grupo o el trabajo en grupos.

Si bien estas actividades pueden considerarse como simples o depuradas según la intención docente y los objetivos de enseñanza con que se ejercen, esta condición no le otorga o resta validez ante su práctica cotidiana. Es decir, no son prácticas adecuadas o inadecuadas por el hecho de que una sola sea utilizada o se adicione más de una estrategia en clase. Antes bien, adquieren parámetros de eficacia cuando los docentes utilizan estas estrategias de enseñanza imprimiendo en ellas un sentido de retroalimentación y adaptación a las características del grupo en turno, complementadas con una constante valoración de las acciones realizadas. Es decir, la presencia de distintos tipos de material didáctico en la clase de historia o la propuesta de dinámicas de grupo complejas –como podría ser la escenificación o la exposición de temas- no aseguran un mayor aprendizaje por parte de los alumnos hacia los temas de la sesión, aunque decididamente proporciona mayores alternativas. En contraste, cuando los docentes han refinado el dominio de ciertas estrategias -con o sin materiales e incluso sin la presencia del LTGH como se constató en algunas sesiones de trabajo- es evidente la intencionalidad que adquieren las clases de historia y la conexión que se establece a través del interés de los alumnos, su participación, el sentido de las respuestas que aportan al tema y la lógica de las mismas.

Para ejemplificar el sentido que adquieren algunas acciones pedagógicas como las ya mencionadas y su expresión en las actividades de la clase de historia, se relaciona la intención que adquieren con el uso de la lectura en clase.

Es indudable que en la clase de historia, la actividad elemental realizada con el LTGH como la lectura, no siempre es realizada de modo pasivo por el docente. Puede practicarse en parejas, con alumnos seleccionados, en equipos de trabajo o en silencio. Posteriormente el docente puede intercalar preguntas de respuesta simple o en inferencia pero siempre relacionadas con lo leído, puede realizar comentarios interesantes que complementan la información o no agregar nada a la lectura, o bien, pedir por turnos la elaboración de algunas

interpretaciones acerca de la lección trabajada. Incluso en la intención de valorar las actividades realizadas, la lectura puede verificarse posteriormente en una redacción con cuestionarios de preguntas cerradas o abiertas, complejas o simples, con un dibujo simple, con preguntas de inferencia o anotar la participación en cualquiera de las acciones de clase como parte de la evaluación correspondiente. En la complementación de la lectura con actividades como la redacción, los cuestionarios y las fotocopias, el trabajo docente refleja en su intención, una planeación de la búsqueda de material, -que es o no utilizado- la contribución que pueden hacer los miembros del grupo durante la clase y formas de valorar el proceso que mejor complementa el resultado final.

El ejemplo del uso de la lectura con el LTGH, nos remite a la actitud y sentido de enseñanza que adquieren los docentes dentro de las clases de historia, como elemento fundamental de este análisis, el cual se verá a continuación.

Al observar los usos de la lectura en la clase de historia, es necesario comprender la dimensión de las acciones que posibilitan su sentido en relación con una cierta actitud docente. Esta actitud se deriva de las concepciones que se tienen acerca del rol del maestro en el grupo para poder involucrarse constantemente con los demás aspectos y no únicamente con el momento de la enseñanza. Desde esta preocupación el docente se dedica en mayor o menor medida –es importante reiterarlo-, a la planeación, búsqueda y comparación de otras alternativas de trabajo, en la asistencia a cursos de actualización y hace patentes sus dudas o preocupaciones al respecto. En esta preocupación, es posible que el maestro de grupo no necesariamente haya incorporado a sus estrategias, las nuevas propuestas de enseñanza que sugieren un sentido más dinámico en la enseñanza de la historia o auxiliarse de las dramatizaciones, fotografías, la entrevista a personas de la comunidad o visitas a lugares característicos para enriquecer su trabajo. De origen el docente puede utilizar en la enseñanza solamente el discurso narrativo, la lectura y algunas variantes de la redacción. Esta condición no demuestra que los docentes anteponen sus resistencias para adecuarse a las nuevas tendencias. Por el contrario, puede significar que estas estrategias se han refinado y adecuado a lo largo de su experiencia, para funcionar apropiadamente en el logro de los objetivos de clase, entre los cuales los alumnos logran interesarse por el contenido de la historia.

Si recordamos que como punto nodal se identifica a las progresivas incorporaciones en los niveles de actuación y estrategias de enseñanza en este orden, insisto, hay un indicio que debemos recordar. La simplificación de las prácticas educativas no corresponde a la idea de

un aprendizaje deficiente o parcial de la historia para los alumnos.¹⁵⁶ En complemento, las prácticas complejas no garantizan la elaboración o interpretación de conceptos en historia, pero ciertamente aportan una mayor cantidad de experiencias de aprendizaje de tipo pedagógico y social en los alumnos y una variedad de alternativas de enseñanza en los maestros que se adaptan mejor a las características de un grupo en particular.

El dar a conocer estas experiencias de trabajo, implica reconocer que las reformas educativas se han dedicado primordialmente a reorganizar los propósitos y objetivos de trabajo en el nivel de educación primaria y a reformar el LTGH. Aunque las modificaciones contenidas en los documentos rectores son evidentes, todo este trabajo se ha desvinculado de la experiencia docente compartida dando mayor importancia al conocimiento de la fundamentación teórica que incluso se integra, por qué no decirlo, a las carencias que se tengan al respecto.

Otra preocupación docente se observa en una serie de reflexiones críticas sobre la enseñanza de la historia y la necesidad de que “el maestro” –así, en tercera persona, lo que otorga cierta distancia respecto a la propia actuación pero limitando también la responsabilidad- valore su compromiso para asumir la búsqueda de nuevas alternativas de actualización. Como ejemplo, en esta investigación dos de los docentes manifiestan una intención evaluativa de la propia práctica profesional y la mayoría de profesores coinciden en la detección de problemas relacionados con la asignatura de historia de un modo prescriptivo o generalizado al magisterio. Vemos entonces que es urgente la necesidad de una discusión acerca de las opiniones sobre el libro de texto o de los propósitos y contenidos de los programas de estudio para el nivel. También se revelan argumentos de discusión respecto al papel del maestro frente a las dificultades que presenta esta asignatura.

De modo concreto, los docentes están conscientes de que existen problemas en las prácticas educativas de la enseñanza de la historia pues “como en muchas otras escuelas, las ciencias sociales están relegadas a un segundo o tercer lugar”¹⁵⁷ pero también existen dudas para conceptuar dichos problemas pues al parecer la docencia se ubica dentro de un contexto laboral poco motivante para diseñar, profundizar y compartir estas ideas y algunas alternativas de trabajo. Es evidente esta idea en la expresión de un maestro que observa problemas de aprendizaje de historia, como algo generalizado en el magisterio:

Sí por supuesto, porque a la mayoría de los maestros no les gusta la historia, entonces ya nada más... pues dan lo que viene en el libro. Leen lo que viene en el libro y de ahí

¹⁵⁶ Para valorar los resultados que presenta la incorporación de estrategias en los niveles de aprendizaje de historia aquí citados, sería interesante indagar si la naturaleza y calidad de estos conocimientos varían en directa correspondencia al enriquecimiento de estrategias detectados en el cuarto nivel.

¹⁵⁷ Mireya Lamonedá Huerta y Luz Elena Galván. *Op. cit.* p. 40

sacan sus comentarios, sus cosas de lo que hayan leído antes. Pero es muy poco lo que sabemos de historia ¿sí? porque como tú sabes nos concretamos a puras fechas y entonces este... hay historias muy... hasta tú las puedes inventar y puedes relacionarlas... no, no sé, (con) la época medieval con como se vestían.¹⁵⁸

A este respecto, la mención de la necesidad de profundizar en el estudio de los problemas que se generan alrededor de la enseñanza y el aprendizaje de la historia es una preocupación constante en los análisis de algunos autores¹⁵⁹ quienes coinciden en la importancia socialmente formativa que esta disciplina ofrece en el campo educativo.

En diversos textos que profundizan acerca de problemas en torno a la enseñanza de la historia, usualmente se ubica al docente como el principal actor en las labores educativas, pero evidentemente la labor del docente no es aislada o artificial pues tiene que entrar en contacto con alumnos dentro de un grupo de trabajo. Luego entonces, ¿Porqué no se implementan mecanismos para revalorar las opiniones de los alumnos acerca del uso del LTGH?

Comencemos con algunas reflexiones que muestran una pequeña parte de un campo realmente inexplorado, pues se da por hecho que los alumnos de un grupo escolar se benefician con el uso del LTGH, desde cualquier punto de vista.

Supuestamente, para los alumnos existe una aceptación indiscutible del uso del texto de historia en clase. Es decir, no existen opciones para saber si quiere utilizarlo o no y si le resulta interesante o no. Se ha comentado en otros capítulos, que el diseño y contenido del LTGH de la reforma educativa del 93', posee una estructura competitiva si se compara con otros textos de edición particular. No obstante, esta condición *no lo exige* de la apreciación por parte de algunos alumnos, de representar en ocasiones un trabajo de clase letárgico, porque simbólicamente representa una serie de conocimientos ajenos que se deben memorizar como condición para acceder al siguiente nivel en su paso por la educación primaria. Aunado a esta condición, algunos procesos de enseñanza favorecen la idea de que tanto los contenidos del texto como del programa de estudios, son estáticos.

Aquí es importante recalcar que la opinión de los alumnos acerca del tema proporciona una fuente de conocimientos que son determinantes sobre el proceso de aprendizaje de la historia, aunque la dificultad de su investigación estriba en que las sucesivas generaciones de

¹⁵⁸ Cuadro de registro: 5.2.X.1/12-02-04/X/3º G.

¹⁵⁹ Josefina Mac Gregor. *Los libros de historia en la escuela primaria*. Ponencia presentada en el I Encuentro de Profesores de Historia de Educación Básica. México.1996

Adriana Piedad García Herrera. *Los usos del libro de texto en la práctica docente cotidiana de tercero y cuarto de primaria: Un estudio cualitativo*. CINVESTAV. DIE México. 2001

Ana María Figueroa Pintor. Los libros de texto y el aprendizaje de la historia. *La Tarea*. Revista de Educación y Cultura de la sección 47 del SNTE. 2004. <http://www.latarea.com.mx/indices/indice1.htm>.

alumnos forman parte de un sector social que es constantemente influido por factores contextuales y, por tanto, no representa regularidades a corto plazo.

El enfoque del alumnado aporta experiencias sobre el tema y nos emplaza, además, a profundizar en la cuestión para entender como los alumnos aprenden o no historia. Por otra parte, es importante ahondar en la creencia de que algunos de estos conocimientos no se relacionan con la vida diaria e intereses personales de los alumnos y, por tanto, el conocimiento que se aprende en la asignatura se vuelve inútil como herramienta de interpretación de la realidad social.

En consecuencia, se detecta también en la investigación al respecto, algunas reflexiones que forman parte de la visión de los alumnos y de la particular actitud que se genera en los grupos de trabajo. Los alumnos de los grupos que integraron la investigación se caracterizan por ser participativos. En diferentes magnitudes ejercen su libertad para realizar cualquier tipo de comentarios. La mayoría de los alumnos parecen comprender las actividades propuestas, se involucran en ellas y en ocasiones sugieren modificaciones al respecto. Incluso, en sesiones de clase específicas se observan lapsos durante los cuales, los alumnos trabajan solos y una buena parte del grupo se responsabiliza del contenido a revisar en un momento dado. En esta vía, la investigación de las percepciones que los alumnos tienen hacia la asignatura puede aportar significados para identificar las ventajas de algunas prácticas como la descripción, repaso y memorización de datos, o bien, el valor de una constante actividad dinámica que utiliza la problematización, la investigación y el análisis de hechos históricos significativos, sin descartar *a priori* algunas de ellas y recurriendo a las contribuciones teóricas. Esta visión es importante ya que para algunos autores¹⁶⁰ es vital la importancia de enseñar a los alumnos competencias de aprendizaje, recursos y estrategias, para que se conviertan en aprendices permanentes de hechos históricos pues la actual concepción de la educación en historia se centra en la enseñanza directa de temas a través de la repetición y memorización de datos. Además, el desarrollo de las habilidades y destrezas de investigación, podrían significar una mayor intervención del alumno en los aprendizajes de una manera dinámica y activa.

Al hablar de la presencia del LTGH y su uso, este se convierte en un factor indiscutible del proceso educativo en las clases de educación primaria. Sin embargo, las perspectivas, intenciones y acciones por parte de sus usuarios le dan características propias que deben ser investigadas de modo sistemático para recuperar aquellos usos que propicien o faciliten en los alumnos la adquisición de aprendizajes en la asignatura de historia.

¹⁶⁰ Ma. Cristina Martínez y Mireya Lamonedá. *Op. cit.* p.p. 39

Después de analizar al LTGH a partir de aspectos como su diseño y contenido, las estrategias que utilizan los docentes para enseñar historia y las estrategias que utilizan los alumnos para acercarse a sus temas, algunas reflexiones al respecto pueden servir de referencia.

Adicionalmente a la idea de que el LTGH se concentra en presentar una versión ritualizada, parcial y estática del acontecer histórico de nuestro país, es necesario ofrecer a los alumnos otra versión de estos hechos e incluso permitir incipientes construcciones de los mismos, con el fin de recuperar, mediante un proceso sistemático, otras interpretaciones, lo cual daría oportunidad de construir una visión histórica con mayor rigor científico que la versión memorizada a la que se recurre actualmente.

Como ya se ha reiterado, ninguna reforma al libro de texto implica por sí misma una mejora inmediata que pueda valorarse por medio de algunos resultados de aprendizaje. Las estrategias de enseñanza en la cotidianidad de las sesiones de trabajo requieren de un apoyo para que los niños se formen nociones fundamentales para analizar y comprender los procesos históricos.¹⁶¹ No sólo se trata de memorizar conceptos, nombres y fechas, sino de elaborar y reflexionar sobre estos datos al leer o elaborar definiciones y explicaciones.

Paradójicamente, la mayor parte de los profesores aprendieron la versión histórica de los textos que utilizan casi al mismo tiempo que sus alumnos y de alguna manera, recurren a que éste oriente su trabajo en diversos niveles de “responsabilidad”. Si se trata de leer, copiar o mantener al grupo ocupado, es probable que se elija el LTGH. A partir de esta idea, pueden hacerse copias, dictados, se elaboran cuestionarios, se adquieren monografías, o se discute, se investiga o se elabora un resumen. Si el tiempo es escaso –que al fin del curso siempre lo es- se relega al estudio en casa, si hay compromiso docente, se intenta la investigación, el trabajo en equipo, la visita a museos y sitios de interés con la idea de propiciar una participación dinámica de alumnos pero siempre encaminada a un fin ulterior, aprender el contenido del libro de texto.

En las distintas vertientes desde donde se muestran los resultados de este trabajo, interviene la importancia del LTGH. Incluso en las clases donde no está presente, se diseñan ejercicios para poder abordarlo posteriormente con mayores herramientas de comprensión. A este respecto ¿Cómo son los mecanismos de evaluación institucionales que permiten valorar los resultados de aprendizaje con ayuda del LTGH? ¿Qué significados podrían inferirse desde esta recuperación de resultados?

¹⁶¹ Rodolfo Ramírez. La Enseñanza de la Historia en la Educación Primaria. En Yolanda I. Hernández. Coord. *Memoria I Encuentro de Profesores de Historia en Educación Básica*. México. 1996. p.p. 57

Al aventurar supuestos, es posible que la investigación al respecto no sea tan rentable en términos de inversión-proceso-producto para las políticas educativas en nuestro país, porque vuelve evidentes algunas insuficiencias del sistema educativo como las siguientes: No hay un seguimiento del impacto que genera el contenido y uso del LTGH en los salones de clase. Existe muy poca participación de alumnos y maestros respecto a la planeación y mejoras que puedan favorecer a su contenido. No se toman medidas que contribuyan a subsanar la divergencia entre el enfoque propuesto en el plan de estudios para la enseñanza de la historia con el contenido temático del mismo, que refleja inexorablemente una versión histórica estática, unidireccional y limitada. Por otra parte, la falta de recuperación de todos estos elementos representa para los docentes frente a grupo, una constante búsqueda aislada que no es apoyada en alternativas solidarias de actuación representadas por la integración de experiencias compartidas.

Frente a esta urgente necesidad de aprendizaje, el LTGH pasa de recurso auxiliar a factor fundamental de enseñanza de la historia y recurso de actualización del magisterio, así como la única vía de conocimiento a la historia de México para la mayoría de los ciudadanos.

Por todas estas razones, profundizar en el uso que se hace de este recurso se convierte ya, en una tarea fundamental que debe tener un seguimiento inmediato y perdurable.

VII. BIBLIOGRAFÍA

ÁVILA, Ana Cristina y Virgilio Muñoz. *Creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. La perspectiva escolar 1958-1964*. Noriega Editores. México. 1999.

Asensio Mikel, Mario Carretero y Juan I. Pozo *La comprensión del tiempo histórico en "La enseñanza de las Ciencias Sociales"* Visor. Madrid, España. 1989.

BERTELY, María. *Teoría y práctica etnográfica en la educación*. Compilación. 1994

BOBADILLA, Irma. "Plan y Programas de historia en educación primaria. Fundamentación disciplinaria, fundamentación pedagógica". En Yolanda I. Hernández coord. *Memoria I Encuentro de Profesores de Historia en Educación Básica*. México. 1996.

BUSTAMANTE, Andrés. "El show de Ponchito". *Entrevista de Ponchito a Carlos Monsiváis*. Ponchivisión. Canal 42 de Cablevisión. Viernes 1º. De Mayo de 2003. 21:00 hrs. Repetición.

CAZDEN, Courtney. "El discurso en el aula". 1984. En M. Wittrock. *La investigación de la enseñanza* Barcelona. Tomo II. Paidós/Ministerio de educación y ciencia. 1990

CHARTIER, Roger. *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa. Siglos XIV, XVIII* Editorial Gedisa. Barcelona, España. 1994

CHOPPIN, Alain. "Las Políticas de libros escolares en el mundo: Perspectiva comparativa e histórica" En Javier Perez Siller. *Identidad en el imaginario nacional*. Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la BUAP. El Colegio de San Luis. Instituto George-Eckert. Braunschweig, Alemania. México. 1998

DECEANO, Soledad. *La enseñanza de la historia y las imágenes de los libros de texto gratuitos*. La tarea. No. 17. Marzo de 1997.

DELAMONT, Sara. "Que comience la batalla. Estrategias para la clase" En *La interacción didáctica*. Cincel-Kapeluz. Bogotá. 1984

DELVAL, Juan. *Las nociones sociales. Infancia y aprendizaje*. I.A. Madrid, España. 1981

DORRA, Raúl. "La interacción de tres sujetos en el discurso el pasado". En Pérez Siller Javier. *Identidad en el imaginario nacional*. BUAP El Colegio de San Luis. A.C. Instituto Georg-Eckert. Braunschweig, Alemania. México. 1998.

DUVERGER, Maurice. *Métodos de las Ciencias Sociales*. Editorial Ariel. México. 1983

EGGLESTON, John. *Sociología del currículum escolar*. Editorial Troquel. Buenos Aires, Argentina. 1980.

FIGUEROA, Pintor Ana María. *Los libros de texto y el aprendizaje de la historia*. La Tarea. Revista de Educación y Cultura de la sección 47 del SNTE. 2004. <http://www.latarea.com.mx/indices/indice1.htm>.

FLORESCANO, Enrique. *Para qué estudiar y enseñar la historia*. Instituto de estudios educativos y sindicales de América. México. 2000

GALVÁN, Luz Elena. *La enseñanza de la historia en México: 1992-1997. Nuevos libros, nuevas tendencias, nuevas alternativas*. Correo del Maestro. Año 2 No. 22. Marzo 1988.

GALVÁN, Luz Elena. "Héroes, Antihéroes y la sociedad mexicana: en los libros de texto de historia (1994-1997). En Pérez Siller Javier. *Identidad en el imaginario nacional*. BUAP El Colegio de San Luis. A.C. Instituto Georg-Eckert. Braunschweig, Alemania. México. 1998.

GARCÍA, Hernández Mónica. *Una experiencia investigativa sobre el aprendizaje y la enseñanza del tiempo histórico a partir de la lectura de un texto instruccional*. Ponencia correspondiente al IV Congreso Comie. México 2001.

GARCÍA, Herrera Adriana Piedad. *Los usos del libro de texto en la práctica docente cotidiana de tercero y cuarto de primaria: Un estudio cualitativo*. CINVESTAV. DIE México. 2001

GARCÍA, Herrera Adriana Piedad. *La instrumentación metodológica en la recuperación de la práctica docente*. (s/f) Documento de seminario de metodología 3er. Semestre de Maestría en Desarrollo Educativo. UPN. 2003-2004.

HERNÁNDEZ, Gallardo Ariel. "Cómo hacer activa una clase de historia" En Yolanda I. Hernández coord. *Memoria I Encuentro de Profesores de Historia en Educación Básica*. México. 1996.

INCLÁN, Catalina. *Diagnóstico y perspectivas de la investigación educativa etnográfica en México 1975-1988*. En Cuadernos del CESU, No. 28. UNAM. México. 1992.

JACKSON W. Phillip. *Opiniones sobre los profesores*. Morata. Madrid. 1990

JACKSON W. Phillip. *La vida en las aulas*. Morata. Madrid, España. 1992.

LAMONEDA, Huerta Mireya y Luz Elena Galván. *La formación didáctica del profesor de historia*. Colección Horizontes alternativos para docentes II ISCEEM/SMSEM 1999.

LAMONEDA, Huerta Mireya y Luz Elena Galván en *Clío y algunos de sus problemas en la enseñanza*. Colección horizontes Alternativas para docentes II. ISCEEM/SEMSEM. 1999.

LERNER, Victoria. *Análisis y sugerencias para los materiales didácticos de historia*. BÁSICA. Revista De la Escuela y del Maestro. No. 13. Septiembre-October 1996.

LERNER, Victoria. "La reescritura y enseñanza de la revolución mexicana" En Perez Siller Javier. *Identidad en el imaginario nacional*. BUAP El Colegio de San Luis. A.C. Instituto Georg-Eckert. Braunschweig, Alemania. México. 1998.

MAC GREGOR, Josefina. *Los libros de historia en la escuela primaria*. Ponencia presentada en el I Encuentro de Profesores de Historia de Educación Básica. México.1996.

MARTÍNEZ, Ma. Cristina y Mireya Lamonedada. *La importancia de la literatura en la enseñanza de la historia*. Básica: Revista de la Escuela y del maestro. No. 13. 1996.

NISBETH, John. "Enseñar a aprender para aprender a aprender". *Estrategias de aprendizaje*. Santillana. México. 1992.

POSTIC, Marcel. "Estudios psicológicos de la relación educativa". *La relación educativa*. Narcea. Madrid, España.1982

POZO, Ignacio. "El niño y la historia". *El niño y el conocimiento*. Serie Básica, 11. Grafisa. Madrid, España. 1985.

PRIETO, Hernández Ana María. "Construir y pensar la historia en preescolar y primaria" *En Memorias de I Encuentro de profesores de historia en Educación Básica*. 1996

- QUINTANILLA, Susana. (Coord.) "Teoría, campo e historia de la Educación" *La investigación educativa en los años ochenta, perspectivas para los noventa*. DIE. CINVESTAV IPN.
- RAMÍREZ, Rodolfo. "La Enseñanza de la Historia en la Educación Primaria" En Yolanda I. Hernández. Coord. *Memoria I Encuentro de Profesores de Historia en Educación Básica*. México. 1996.
- ROCKWELL, Elsie. "De huellas. Bardas y veredas. Una historia cotidiana en el aula". *Cuaderno de investigaciones educativas*, No 3. DIE. CINVESTAV. IPN. 1982.
- ROCKWELL, Elsie. *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. (1982-1985) DIE. CINVESTAV. IPN. 1987
- SÁNCHEZ, Cervantes Alberto. *La historia en la escuela primaria*. BÁSICA. Revista de la escuela y del maestro. No. 1 Septiembre-Octubre. 1994.
- SÁNCHEZ, Quintanar Andrea. *El sentido de la enseñanza de la historia*. Revista Tempus No. 1 Otoño 1993. Revista de la Facultad de Filosofía y Letras. UNAM 1993.
- SÁNCHEZ, Quintanar Andrea. "Identidad y conciencia en la enseñanza de la historia" En Pérez Siller Javier. *Identidad en el imaginario nacional*. BUAP El Colegio de San Luis. A.C. Instituto Georg-Eckert. Braunschweig, Alemania. México. 1998.
- SANDÍN, Esteban M. Paz. *Investigación cualitativa en educación*. Mc Graw Hill. Madrid. 1991.
- SEP. *Artículo 3º. Constitucional*. Secretaría de Educación Pública. México. 1993.
- SEP. *Distrito Federal. Historia y Geografía*. Tercer grado. Tercera edición revisada. 2002
- SEP. *Historia. Cuarto grado*. Primera edición revisada 1995.
- SEP. *Historia Quinto grado*. Primera edición revisada 1995.
- SEP. *Historia. Sexto grado*. Primera edición revisada 1995.
- SEP. *Ley General de Educación*. Secretaría de Educación Pública. México. 1993
- SEP. *Plan y Programas de Estudio 1993*. Educación Primaria. Secretaría de Educación Pública. México. 1994
- SEP. *Libro para el Maestro. Historia, Geografía y Educación Cívica*. 3er. grado. 2001
- SEP. *Libro para el Maestro. Historia. 4º grado*. 2001
- SEP. *Libro para el maestro. Historia 5º grado*. 2001
- SEP. *Libro para el Maestro. Historia. 6º grado*. 2001
- TABOADA, Eva. "El Estado del Conocimiento de las Ciencias Sociales". En Susana Quintanilla (Coord.) *Teoría, campo e historia de la Educación. La investigación educativa en los años ochenta, perspectivas para los noventa*. DIE. CINVESTAV. IPN. México. 1995
- TABOADA, Eva. "Los libros de texto de historia en las aulas de la escuela primaria". *En Memorias del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE. México. 2001
- TABOADA, Eva. et. al... *Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos: Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Tomo II: Didáctica de las Ciencias Histórico-Sociales. Tecnologías de información y comunicación. COMIE. México. 2003.

VAN DALEN, Deobold Y William J. Meyer. *Manual de Técnica de la Investigación Educativa*. Editorial Paidós. Buenos Aires 1979

VÁZQUEZ, Josefina. "Los libros de texto de historia y ciencias sociales en Latinoamérica, España y Portugal" en Vázquez, J y P. Gonzalbo (comps.) *La enseñanza de la historia*, colección Interamericana. México. OEA. 1994.

WEISS, Eduardo. Conferencia Magistral. *Reflexiones sobre etnografía y didáctica*. Simposium sobre investigación educativa. Puebla, México. 1992

<http://www.latarea.com.mx/indices/indice1.htm>

www.sep.gob.mx